



Univerza v Mariboru

# Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju

Urednica:  
**dr. Dragica Haramija**



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru





Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru





## **Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju**

**Urednica:**  
dr. Dragica Haramija

**Oktober 2017**

**Naslov:** Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju

**Title:** Reading Literacy in the Pre-school Education

**Urednica:** red. prof. dr. Dragica Haramija (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta).

**Strokovna recenzija:** red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta),  
doc. dr. Katarina Habe (Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo).

**Jezikovna recenzija:** doc. dr. Simona Pulko (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta).

**Tehnični urednik:** Jan Perša (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru).

**Oblikovanje ovitka:** Jan Perša (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru).

**Ilustracija na ovitku:** Tanja Komadina.

**Grafične priloge:** Avtorji poglavij.

**Izdajateljica:**

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija  
tel. +386 2 229 96 00, faks +386 2 229 37 60  
<http://www.pef.um.si>, [dekanat.pef@um.si](mailto:dekanat.pef@um.si)

**Založnik:**

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija  
tel. +386 2 250 42 42, faks +386 2 252 32 45  
<http://press.um.si>, [zalozba@um.si](mailto:zalozba@um.si)

**Izdaja:** Prva izdaja

**Vrsta publikacije:** Elektronska knjiga

**Dostopno na:** <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/286>

**Izid:** Maribor, oktober 2017

© **Univerzitetna založba Univerze v Mariboru**

Vse pravice pridržane. Brez pisnega dovoljenja založnika je prepovedano reproduciranje, distribuiranje, predelava ali druga uporaba tega dela ali njegovih delov v kakršnemkoli obsegu ali postopku, vključno s fotokopiranjem, tiskanjem ali shranjevanjem v elektronski obliki.

Projekt *V obsegu besed* je financiralo Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Raziskovalno-razvojni projekt je vodila Pedagoška fakulteta UM, partnerski organizaciji sta bili Filozofska fakulteta UM in Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS; sodelovalo je 14 vrtecev iz vseh slovenskih regij, in sicer Zavod Osnovna šola Cerklje – Enota vrtec, Vrtec Jurček pri OŠ Gornji Petrovci, Vrtec Jesenice, Osnovna šola Krmelj (vrtec pri OŠ), Vrtec Litija, Vrtec Pod gradom Ljubljana, Otroški vrtec Metlika, Vrtec Ormož, Vrtec Pivka (vrtec pri Osnovni šoli Pivka), Vrtec Krojaček Hlaček Prevalje (vrtec pri Osnovni šoli Franja Goloba Prevalje), Vrtec Ciciban Sevnica, Vrtec Sežana, Osnovna šola Šalovci (vrtec pri OŠ), Vrtec Velenje.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.014.22(082) (0.034.2)  
028(082) (0.034.2)

BRALNA pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju  
[Elektronski vir] / urednica Dragica Haramija ; [avtorji Dragica Haramija ... et al.]. - 1. izd. - El. knjiga. - Maribor :  
Univerzitetna založba Univerze, 2017

Način dostopa (URL):

<http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/286>

ISBN 978-961-286-100-1 (pdf)

doi: 10.18690/978-961-286-100-1

1. Haramija, Dragica  
COBISS.SI-ID [93278977](https://www.cobiss.si/urn:nbn:si:coibis:93278977)

**ISBN:** 978-961-286-100-1 (PDF)  
978-961-286-101-8 (tiskana izdaja)

**DOI:** <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1>

**Cena:** Brezplačen izvod

**Odgovorna oseba založnika:** red. prof. dr. Igor Tičar, rektor Univerze v Mariboru.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1>

ISBN 978-961-286-100-1

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Maribor

Dostopno na: <http://press.um.si>





## Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju

DRAGICA HARAMIJA

**Povzetek** Znanstvena monografija *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* je nastala ob koncu raziskovalno-razvojnega projekta V objemu besed, ki ga je financiralo Ministrstvo za kulturo RS (oktobra 2016 do novembra 2017). Gre za projekt na področju spodbujanja družinskega branja oz. družinske pismenosti, ki vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti v vrtcu (jezik, umetnost, družba, narava, matematika, gibanje) ter na vseh področjih otrokovega razvoja (kognitivnem, socialnem, čustvenem, estetskem, moralno-etičnem in motivacijskem). V monografiji je petnajst tematsko zaokroženih poglavij, v prvem delu sta predstavljena model družinske pismenosti in evalvacija izvajanega projekta, sledijo poglavja o jezikovnem razvoju otrok, lahkem branju, informacijski pismenosti, vizualni pismenosti ter razvoju jezikovne občutljivosti na različnih kurikularnih področjih dejavnosti. Monografija je plod predhodnih raziskav in predstavlja nekatere rešitve ter izboljšave na področju družinskega branja. Hkrati predstavlja sodelovalen interdisciplinaren odnos različnih znanstvenih ved in vključuje posebno skrb za ranljive skupine prebivalstva. Bralna pismenost se prenaša medgeneracijsko in je nabor kompetenc, ki se razvija vse življenje.

**Ključne besede:** • družinska pismenost • bralna pismenost • porajajoča se pismenost • model družinskega branja • projekt V objemu besed •

---

NASLOV UREDNICE: dr. Dragica Haramija, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: dragica.haramija@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## Reading Literacy in the Pre-school Education

DRAGICA HARAMIJA

**Abstract** Scientific monograph Reading literacy in the pre-school education is the result coming at the end of the research-development project Hugged by words. The project was supported by the Ministry of culture of RS (October 2016 – October 2017). The theme of the project is support and encouragement of family reading and family literacy, which included intergenerational reading in all areas of kindergarten activities and in all areas of child development. The monograph includes fifteen chapters: the model of family literacy and evaluation of this project, this is followed by chapters on child's linguistic development, easy-to-read materials, information, visual literacy and development of linguistic sensitiveness in various curricular areas. The monograph is the result of studies and adaptations coming from the research part of the project, and as such presents some solutions and improvements in the area of family reading. It also demonstrates the collaborative interdisciplinary nature of relationships between different disciplines, also placing special emphasis on the special needs groups. Reading literacy transcends intergenerationally, and is a set of competences which develop through the entire life.

**Keywords:** • family literacy • reading literacy • early literacy • model of family reading • project Hugged by words •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Dragica Haramija, Ph.D., Full Professor, University of Maribor, Faculty of Education and Faculty of Arts, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: dragica.haramija@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1>  
© 2017 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1z

## Kazalo

<b>Model razvoja družinske pismenosti</b> Dragica Haramija	<b>1</b>
<b>Evalvacija projekta V objemu besed</b> Tina Vršnik Perše in Katja Košir	<b>15</b>
<b>Jezikovno-vedenjski vzorci in bralna pismenost</b> Mira Krajnc Ivič	<b>37</b>
<b>Razmisleki o načinih razvijanja jezikovne zmožnosti predšolskih otrok</b> Simona Pulko in Melita Zemljak Jontes	<b>47</b>
<b>Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju</b> Marija Ropič	<b>57</b>
<b>Slikanice za otroke z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami</b> Nika Vizjak Puškar	<b>67</b>
<b>Lahko branje za vse</b> Sabina Petek in Nataša Hiter Ravnjak	<b>83</b>
<b>Pomen sodelovanja vzgojiteljev in staršev pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti v družini</b> Maja Hmelak	<b>113</b>
<b>Kakovostna šolska knjižnica – pomemben dejavnik pri razvoju veščin bralne in informacijske pismenosti</b> Polona Vilir in Vlasta Zabukovec	<b>123</b>
<b>Razlike v prepričanjih strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin</b> Marta Licardo	<b>135</b>
<b>Nekatere strategije razvijanja vizualne pismenosti v predšolskem obdobju</b> Janja Batič	<b>159</b>
<b>Šport in bralna pismenost</b> Miran Muhič	<b>169</b>

<b>Slikanica kot medij za učenje zgodnje matematike</b>	<b>175</b>
Alenka Lipovec	
<b>Uporabnost slikanic v zgodnjem naravoslovju</b>	<b>189</b>
Martina Rajšp	
<b>Primerjava statističnih lastnosti leposlovnih besedil, namenjenih različnim starostnim skupinam</b>	<b>205</b>
Rene Markovič, Marko Gosak, Marko Marhl, Maja Sokolovič in Vladimir Grubelnik	

## Model razvoja družinske pismenosti

DRAGICA HARAMIJA

**Povzetek** Raziskovalno-razvojni projekt *V objemu besed* je financiralo Ministrstvo za kulturo RS. Potekal je od oktobra 2016 do novembra 2017. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru je kot nosilec projekta sodelovala s partnerjema Filozofsko fakulteto UM in Društvom Bralna značka Slovenije – ZPMS. Razvojni del projekta je bil opravljen v šolskem letu 2016/2017 v 14 vrtcih po regijskem principu; v projektu je sodelovalo 34 vzgojiteljev multiplikatorjev, ki so delali s 335 otroki in z njihovimi starši iz 329 družin. Projekt je izrazito povezovalno in trajnostno naravnan; namenjen je spodbujanju družinskega branja oz. družinske pismenosti, ki vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti in na vseh področjih otrokovega razvoja. V projektu je bila pomembna socialna naravnost, saj so otroci prejeli gradivo (knjige, plakat, karte, kocke) v trajno last. Družinsko pismenost opredeljujemo kot skupek različnih dejavnosti znotraj družine, ki so povezane s pismenostjo v najširšem pomenu, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo.

**Ključne besede:** • V objemu besed • razvojno-raziskovalni projekt • bralna pismenost • družinska pismenost • izvedba projekta •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Dragica Haramija, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: dragica.haramija@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.1>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

**Družinska pismenost** je termin, ki obsega različne dejavnosti znotraj družine, povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo. V izobraževalnem pomenu vključuje napredek pismenosti vseh družinskih članov oz. jo interpretiramo kot vsako dejavnost, pri kateri družinski člani uporabljajo bralne, pisne ali računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakdanjem življenju. Vključuje pa tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo. Ob raziskavi pismenosti pri odraslih Knaflič (2002: 40) ugotavlja: »Močan vpliv pismenosti staršev na raven pismenosti otrok, ki je razviden iz raziskovalnih ugotovitev, kaže, da se določena raven pismenosti medgeneracijsko ohranja znotraj družine ter da šola v povprečju v majhni meri nadoknadi primanjkljaje na področju pismenosti, ki izvirajo iz družine.« Pismenost se torej prenaša medgeneracijsko, kar pomeni, da je treba o pomenu bralne pismenosti ozaveščati vse državljane. Z družinsko pismenostjo je povezana tudi **porajajoča se pismenost** (imenovana tudi zgodnja ali predbralna pismenost), ki je otrokova sposobnost branja različnih znakovnih sistemov pred usvojitvijo branja jezikovnih/besednih znakov. Je torej vse, kar otrok ve o branju, bralnem gradivu in pismenosti, preden sam začne brati. Pri porajajoči se pismenosti je pomembno, da pri otroku razvijamo zavedanje o tisku: o smeri branja besedil, oblikah tiskanih gradiv (leposlovnih in informativnih knjig za otroke; otroške periodike) in načinih branja. Predbralno obdobje se navezuje na otrokov razvoj, kompetence in veščine v predšolskem obdobju, ko se pri njem razvija porajajoča se pismenost.

Temeljno vodilo pri pripravi in izvedbi projekta *V objemu besed* so bile različne zakonske podlage za razvoj bralne pismenosti in bralne kulture.<sup>1</sup> *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011) vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošna,<sup>2</sup> v nadaljevanju po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ), v posebnem poglavju se načela, cilji in strategije nanašajo tudi na predšolske otroke. Izpostavljeno je, da (*Bela knjiga* 2011: 71) »v otrokovem zgodnjem razvoju igra pomembno vlogo govor in drugi znakovni sistemi, ki so kulturno posredovani: pomembno je torej bogato simbolno okolje in kakovostne socialne interakcije. Prepoznani so pozitivni učinki zgodnjega učenja in poučevanja (torej vključenosti otroka v vrtec): gre za premik od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu, za učenje ob pomoči kompetentnega posameznika (območje bližnjega razvoja), sodelovalno učenje, formalno poučevanje.« S stališča bralne pismenosti je posebej pomembno stališče, da je treba v vrtcu okrepiti (prav tam: 88) »dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti)«.

**Bralna kultura** je odnos posameznika in družbe do knjige kot medija in branja kot procesa, torej splet družbenih pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem. Gre za razvoj bralnih navad, pa tudi za odnos do branja kot procesa in njegove vloge pri razvedrilu, pridobivanju znanja, posameznikovem razvoju itd. Če želimo na državnem nivoju zvišati zavedanje o bralni pismenosti in bralni kulturi, je treba opolnomočiti odrasle, predvsem starše in pedagoške delavce v vrtcu, da je branje pomembna dejavnost za pridobivanje znanja in delovanje posameznika v družbi.

## 2 Predstavitev projekta

Projekt *V objemu besed* sodi med raziskovalno-razvojne projekte, pri čemer opravljajo razvojni del vzgojitelji multiplikatorji v vrtcih ter Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, raziskovalni del pa zaposlene na Univerzi v Mariboru in Univerzi v Ljubljani, od tega je 9 raziskovalk zaposlenih na Pedagoški fakulteti in 3 raziskovalke na Filozofski fakulteti UM, 1 raziskovalka je zaposlena na Filozofski fakulteti in 1 raziskovalec na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ter Univerze na Primorskem. Vrtci so bili izbrani po regijskem principu, in sicer za vsako regijo en vrtec, izjemi sta Pomurska in Posavska regija (v tabeli označeno z \*); čeprav je sklenjen sporazum z dvema vrtcema v regiji, ju jemljemo kot eno enoto, saj imata malo vpisanih otrok; v izobraževanje multiplikatorjev smo vključili iz vsakega vrtca 2 vzgojitelja. V projektu je delovalo 29 enot, iz vsakega vrtca po dve, izjema je vrtec Ormož, kjer sta bili dve skupini v enoti Velika Nedelja in ena skupina v enoti Podgorci, ob tem so bile na izobraževanju za multiplikatorje prisotne še pomočnica ravnateljice in dve pomočnici vzgojiteljic iz Vrtca Pivka ter dve pomočnici vzgojiteljic iz Vrtca Pod gradom Ljubljana, skupaj smo torej izobrazili 34 multiplikatorjev. V projekt je bilo vključenih 335 otrok iz 329 družin.

Regija	Vrtec, število multiplikatorjev (najprej staprvo, nato drugo starostno ob dobje)	Število otrok po starostnih obdobjih		Skupaj	Kohezijska regija
Osrednjeslovenska	Vrtec Pod gradom Ljubljana 1 + 1 (+ dve pomočnicivzgojiteljic)	10	10	20	Zahodna kohezijska regija: 33 % vrtcev glede na regijski izbor.
Gorenjska	Vrtec Jesenice 1 + 1	7	8	15	
Goriška	Vrtec Petra Klepca Cerkno (vrtec pri OŠ) 1 + 1	12	18	30	
Obalno-kraška	Vrtec Sežana 1 + 1	8	17	25	
Pomurska*	OŠ Gornji Petrovci (vrtec pri OŠ) 1 + 1 OŠ Šalovci (vrtec pri OŠ) 1 + 1	9	20	44	Vzhodna kohezijska regija: 67 % vrtcev glede na regijski izbor.
Podravska	Vrtec Ormož, enota Velika Nedelja 1 + 1 in Podgorci 0 + 1	5	5 8	18	
Koroška	Vrtec Prevalje (vrtec pri OŠ) 1 + 1	10	22	32	245 otrok = 73 % vključenih otrok.
Savinjska	Vrtec Velenje 1 + 1	14	24	38	
Jugovzhodna Slovenija	Vrtec Metlika 1 + 1	8	8	16	
Primorsko-notranjska	Vrtec Pivka (vrtec pri OŠ) 1 + 1 (+ pomočnica ravnateljice + dve pomočnici vzgojiteljice)	9	10	19	
Posavska	Vrtec Krmelj (vrtec pri OŠ) 1 + 1 Vrtec Ciciban Sevnica 1 + 1	12	19 9	48	
Zasavska	Vrtec Litija 1 + 1	15	15	30	
Skupaj: 12 regij	14 vrtcev, 29 skupin 34 multiplikatorjev	133	202	335	

Tabela 1: Vključeni vrtci po regijah in vključeno število otrok

Pomurska (14,9 %), Podravska (15,5 %) in Posavska (17,3 %) regija so,<sup>3</sup> kar se zadeva rezultate bralne pismenosti in statistične podatke o stopnji tveganja revščine, v slabšem položaju od drugih regij, zato smo bili pri vključevanju otrok ter staršev v projekt še posebej pazljivi, saj so to regije, ki imajo najmanj prihodkov na prebivalca v Sloveniji. V raziskavi Amalije Žakelj in Milene Ivanuš Grmek (2010, 2011b, 2013; Ivanuš Grmek, Žakelj, Čagran 2011), na katero smo se naslanjali že ob prijavi projekta, je bilo ugotovljeno, da obstaja povezanost med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posameznih regijah in dosežki na nacionalnem preverjanju znanja.<sup>4</sup>

Ključna ugotovitev o vplivu ekonomskega položaja na rezultate učencev je bila temeljno vodilo razvoja bralnih strategij, da bi izboljšali pismenost celotnega prebivalstva,



predvsem pa da bi ozavestili in opolnomočili starše predšolskih otrok, pri čemer so bistveno večji interes izkazali starši otrok, ki so vključeni v drugo starostno obdobje predšolskega izobraževanja. Gre za dva dejavnika: če smo želeli ohraniti razpršenost vključenih vrtec na vse slovenske regije, smo v vsakem vrtcu vključili po eno skupino otrok. Normativ za prvo starostno obdobje je bistveno nižji (to je do 12 otrok) kot za drugo starostno obdobje (do 22 otrok), hkrati pa prvo starostno obdobje obsega le dve leti predšolskega izobraževanja, drugo starostno obdobje pa tri leta; v projekt je bilo vključenih 60 % otrok drugega starostnega obdobja in 40 % otrok prvega starostnega obdobja, podatki so omejeni na otroke, ki so sodelovali celotno šolsko leto in so v prikazu (tabela 1) tudi predstavljeni. Otrok, ki so se vključili v projekt naknadno, ob vstopu v vrtec (gre za otroke prvega starostnega obdobja, ki so bili ob vključitvi v vrtec in projekt stari manj kot eno leto in največ dve leti (takih otrok je bilo 15), v sklepnih rezultatih nismo upoštevali. V projektu smo si zastavili cilj, da bi v vsakem vrtcu sodelovalo najmanj 8 otrok vsake starostne skupine, zato nas je odziv presenetil. Kaže na to, da so se starši ob prijaznem povabilu multiplikatorjev odločali za dejavnosti, povezane z bralno pismenostjo predšolskih otrok, in se torej zavedajo pomena pismenosti ter potrebujejo usmeritve že v predbralnem obdobju. Visoka vključenost in vztrajanje v projektu vse šolsko leto 2016/2017 sta bila dobra znaka za visoko podporo projektu. To se je pokazalo tudi ob rezultatih evalvacije: od 329 vnesenih vprašalnikov s strani staršev je bilo na vprašanje o zadovoljstvu z vsebino programa v celoti podanih 205 odgovorov. Med njimi jih je bilo 2,9 % zelo nezadovoljnih oz. nezadovoljnih s programom, 2,9 % se jih ni moglo odločiti, 29,3 % jih je bilo zadovoljnih in 64,9 % je bilo s programom zelo zadovoljnih. To pomeni, da je bilo več kot 90 % tistih, ki so na vprašanje v celoti odgovorili, s projektom zadovoljnih.

Projekt je imel tudi socialno-ekonomsko noto, saj je bila že v razpisu podana zahteva, da prejmejo sodelujoči otroci nekaj gradiva tudi v trajno last in si na ta način začnejo ustvarjati svojo lastno knjižnico. Vsak otrok je prejel šest kakovostnih slikanic, periodično publikacijo, zgoščenko (pesmi ali pravljice), plakat abecede, igralne karte (povezane z glasovnim zavedanjem) in pripovedovalne kocke. Vseh 29 skupin je prav tako prejelo vsa knjižna in neknjižna darila v trajno last.

Cilji projekta so bili: postaviti ustrezne mehanizme za spodbujanje družinskega branja in metod dela za različne populacije (deprivilegiranih) odraslih, ki jih je treba opolnomočiti, da bi lahko na svoje otroke prenesli bralne navade; razširiti bralno kulturo in zavedanje o njeni pomembnosti na čim širši sloj prebivalcev; spremeniti odnos do branja: ta naj bo pozitiven, branje naj postane vrednota; poseben poudarek je na ranljivih skupinah prebivalstva. Zaradi nepotrebne izpostavljanja ekonomsko deprivilegiranih otrok in njihovih staršev smo se že ob prijavi projekta odločili, da bomo delali z vsemi vključenimi otroki in starši v skupinah enako, ne glede na njihov ekonomski položaj. Projekt, če bi izločili le ekonomsko marginalizirane skupine, bi lahko hitro pridobil sloves *projekta za revne*. Res pa je, da smo že pri izbiri vrtec pazili na to, da ti niso pozicionirani v najbogatejša okolja.

### 3 Izvedba projekta

#### 3.1 Izobraževanje multiplikatorjev

Izobraževanje multiplikatorjev je potekalo 30 ur, in sicer v dveh delih (dva dni na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, en dan na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani). To je bila prva ključna izvedbena točka projekta.

Predavatelj	Naslov predavanja	Število ur
Red. prof. dr. Dragica Haramija	Uvodna predstavitev projekta	1
Red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek	Vpliv socialno-kulturnega kapitala družine na razvoj in uspešnost otrok	1
Doc. dr. Maja Hmelak	Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v družini kot ena izmed ravni kakovosti v vrtcih	2
Izr. prof. dr. Mira Krajnc Ivič	Pogovarjanje je ustvarjanje	3
Doc. dr. Marija Ropič	Učinek jezikovne in fonološke zmožnosti predšolskih otrok na opismenjevanje	3
Red. prof. dr. Dragica Haramija, doc. dr. Janja Batič	Teorija slikanice	2
Doc. dr. Marta Licardo	Razvojni mejniki jezikovnih zmožnosti, socialno-emocionalnega področja in opolnomočenje staršev za uporabo literature, iger in drugih didaktičnih sredstev	2
Izr. prof. dr. Alenka Lipovec	Razvijanje naravoslovno matematične kompetence z uporabo otroške literature	2
Manca Perko, prof. slov. in univ. dipl. lit. komp.	Predšolska bralna značka kot trajnostna podpora družinskemu branju	2
Mag. Tilka Jamnik	Predstavitev bralnih srečanj za družine	2
Red. prof. dr. Igor Saksida	Razvijanje bralnih strategij pri predšolskem otroku	2
Kristina Picco, univ. dipl. lit. komp.	Izbor kakovostnih otroških knjig	2
Izr. prof. dr. Polona Vilar	Branje, zaklad življenja	2
Slavko Pregl, pisatelj	Pisateljske skrivnosti in čarovnije	2
Red. prof. dr. Dragica Haramija, izr. prof. dr. Tina Vršnik Perše	Temeljni napotki multiplikatorjem za nadaljnje delo	2

Tabela 2: Program izobraževanja multiplikatorjev

Po opravljeni evalvaciji izobraževanja multiplikatorjev smo odpravili nekatere pomanjkljivosti in pripravili 24-urni program, ki ga ponujamo preko *Kataloga nadaljevanja izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*, program je usklajen z zahtevami Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS. Program se bo začel izvajati v šolskem letu 2017/2018 preko Centra za pedagoško izobraževanje in strokovno izpopolnjevanje Pedagoške fakultete Maribor. Temeljna razlika je predvsem v tem, da smo v program izobraževanja vzgojiteljev umestili vsa področja dejavnosti, ki jih vrtci razvijajo skladno s *Kurikulumom za vrtce* (1999), umaknili smo splošna področja, nekatera področja smo združili.

### 3.2 Usposabljanje za starše in otroke

Vnaprej je bilo načrtovanih 10 srečanj za starše in otroke: vsako srečanje je trajalo dve uri in je poteklo v vrtcih v popoldanskem času (to sta bili zahtevi razpisa). Srečanja so bila ciljno usmerjena na spoznavanje kakovostne leposlovne in informativne literature, ki so jo profesionalni posredniki branja (vzgojitelji multiplikatorji) predstavljali staršem in otrokom. Na polovici srečanj je bila prisotna tudi evalvatorica, ki je spremljala dejavnosti, deloma je bila njena vloga tudi svetovalna; hkrati je potekalo sistematično opazovanje izvedbe srečanj po vnaprej pripravljenih kazalnikih kakovosti izvedbe. Ob koncu šolskega leta 2016/2017, po končanem delu evalvatoric in multiplikatorjev, sta bili opravljeni kvalitativni analizi poročil izvajalcev in evalvatorjev. Srečanja so bila zastavljena premišljeno, in sicer na način, da vse udeležence prepričajo v pomen in pomembnost branja raznolikih kakovostnih besedil in jih povežejo z različnimi področji dejavnosti, primernimi kognitivnemu razvoju otroka. Kljub zelo pohvalnim mnenjem vzgojiteljev in staršev sta bili pogosto navedeni dve sugestiji, ki bi ju veljalo v prihodnje upoštevati, in sicer da je 10 srečanj preveč ter da je 2 uri dela na enem srečanju predolgo. Srečanja so bila zasnovana kot mesečni dogodki, zato so upoštevala tudi dogodke, ki so za otroke pomembni, vendar so se v nekaterih vrtcih starši in multiplikatorji odločili, da so izvajali več dejavnosti v zimskem obdobju (prilagojeno staršem iz ruralnih področij, ki imajo pozimi več časa kakor v pomladanskih mesecih). Ob prilagajanju izvedbe glede na starost otrok, dinamiko skupine, okolje, v katerem vrtec deluje, je bila upoštevana tudi možnosti izvedbe nekaterih predlaganih dejavnosti (npr. ali je vrtec sploh v takem okolju, da je lahko skupina obiskala splošno knjižnico). Vsi multiplikatorji so v okviru projekta izvedli vseh deset srečanj, časovna razporeditev posameznega sklopa se je na terenu prilagajala posamezni skupini staršev in otrok.

	Naslov usposabljanja	Vsebina
1.	Uvod v družinsko branje (predstavitev projekta)	Pomen branja (npr. ob slikanici <i>Ostržek bere za bralno značko</i> Tilke Jamnik in Petra Škerla). Namen srečanja je staršem predstaviti pomen branja ter možnosti izbora kakovostnega bralnega gradiva v sodelovanju z najbližjo šolsko ali splošno knjižnico ali v povezavi z bibliobusom (lahko tudi obisk knjižnice).
2.	Iskanje in uporaba informacij	Pismenost v vsakdanjem življenju: nakupovanje, kuharski recepti, navodila na embalaži ipd. Spoznavanje pomena informiranosti: kako najdemo informacije. Multiplikator starše seznani s pomenom pismenosti v vsakdanjem življenju (branje kot ključni dejavnik pridobivanja informacij) in v vsakdanjih situacijah. <b>Branje je predpogoj za učenje na katerem koli področju</b> ; ni povezano le s šolanjem, temveč pridobivamo z branjem informacije v življenju. Multiplikator pripravi kakovostne slikanice za spodbujanje družinskega branja. <b>Družinska pismenost je medgeneracijska bralna dejavnost na vseh področjih otrokovega razvoja</b> (področja: socialno, kognitivno, motivacijsko, moralno, estetsko in čustveno področje), kjer razvijamo naslednje dejavnosti: jezik, umetnost, družba, narava, matematika in gibanje.
3.	Informativne slikanice (naravoslovje, matematika)	Poseben poudarek na kakovostnih slikanicah z naravoslovnimi vsebinami (npr. voda, rastline, živali, kemijski poskusi za otroke, matematične vsebine ...). Multiplikator lahko pripravi vsebine na način, kakor je bilo predstavljeno na področju matematike: konkretne informativne slikanice – kakšen tip nalog je za otroke primeren, pri čemer je poseben poudarek na vizualni podobi predstavljenega/zastavljenega problema. V nadaljevanju branje in naloge iz leposlovnih slikanic, v katerih najdemo naravoslovne in matematične pojme.
4.	Leposlovne slikanice	Pravljica, zgodba, pesem ... v slikanici (knjigi) in kako narediti (lutkovno) predstavo; razmerje med knjigo in filmom ali animiranim filmom; vloga radijske igre za razvoj otrokovega slušnega razumevanja. Multiplikator se s starši pogovarja o leposlovnih delih, ki jih poznajo otroci tudi skozi druge medije. Razmerje med zgodbo v knjigi (slikanici) in drugim medijem. Pozorno poslušanje in opazovanje je pomemben člen v razvoju pismenosti. Morda multiplikator pripravi skupaj z udeleženci (otroki in starši) krajši prizor. S to dejavnostjo razvijamo pri otroku razumevanje igre vlog in njegov govorni položaj.

5.	Informativne in leposlovne slikanice (družba, okolje, odnosi)	Knjiga je lahko v pomoč: medsebojni odnosi, problemi otrok v času odraščanja, tabu teme. Poseben poudarek na slikanicah s prilagoditvami (npr. vaje za odpravljanje govornih težav, glasovno zavedanje). V prvem starostnem obdobju naj bodo besedila krajša in enostavnejša, teme prilagojene starosti (razumevanje, spoštovanje ipd.), v drugem starostnem obdobju so lahko odnosi predstavljeni bolj kompleksno. V obeh starostnih skupinah so lahko teme predstavljene skozi tematsko raznolike leposlovne slikanice.
6.	Leposlovne slikanice	Poezija (od poigrank do npr. Prešernove Zdravljice v slikanici), v prvem starostnem obdobju prstne igre; v drugem starostnem obdobju poezija sodobnih avtorjev v slikaniških izdajah. Multiplikator poudari pomen poezije za razvoj otrokovega glasovnega zavedanja. Na enem od srečanj, morda na tem, multiplikator organizira obisk knjižnice (če je to mogoče oz. če je knjižnica blizu vrtca; drugače lahko povabi knjižničarko ali knjižničarja v vrtec).
7.	Informativne slikanice (naravoslovje, matematika)	Za vsako starostno obdobje bodo pripravljene dejavnosti, ki so lahko zabavne, ob tem pa se otrok nauči skozi knjige sprejemati naravoslovne vsebine. Multiplikator pripravi informativne slikanice, pri čemer gre tudi za možnost izvajanja izbranih vsebin s poskusi. Druga možnost je, da multiplikator pripravi osrednjo temo, nato poišče najrazličnejše gradivo o zastavljeni temi (pesem, realistično zgodbo, pravljico, informativno slikanico, pripravi poskus).
8.	Bralne spodbude iz okolja (kulturnih ustanov idr.)	2. april – mednarodni dan knjig za otroke, vključitev v bralno akcijo na določeno temo. Multiplikator staršem predstavi literarne nagrade (finalistke), poseben poudarek je na slikaniškem gradivu, primernem za predšolsko obdobje. Multiplikator se skupaj s starši lahko odloči za sodelovanje v neki prireditvi ali akciji najbližje splošne knjižnice; ogled razstave ilustracij, obisk galerije ali pridružitve k dogodkom ob Noči knjige (23. april – svetovni dan književnosti).
9.	Informativne slikanice (gibanje, umetnost)	Poudarek na slikanicah z gibalno, glasbeno, likovno in lutkarsko vsebino. Informativne slikanice, npr. o glasbilih, izdelavi lutk, multiplikator poudari z izbrano dejavnostjo (npr. obravnava glasbene pravljice).
10.	Srečanje s pisateljico kot motivacija za branje	Priprava staršev in otrok na srečanje s pisateljico je potekala na vsakem srečanju po 15 minut (knjige izbrane avtorice so družine brale doma kot model bralnega nahrbtnika pri Bralni znački). Po nastopu ustvarjalke so bila podeljena bralna priznanja otrokom ter diplome o sodelovanju staršem in multiplikatorjem.

Tabela 3: Usposabljanje za starše in otroke (Haramija, 2016, rokopisno gradivo (prijava na projekt in izobraževanje multiplikatorjev))

Multiplikatorji so poročali, da je 10 srečanj po dve uri zelo veliko (še posebej v skupinah otrok prvega starostnega obdobja). Predlagamo, da bi imeli v prihodnje vrtci (oz. posamezne skupine) 5 srečanj staršev, otrok in vzgojiteljev multiplikatorjev v popoldanskem času, pri čemer bi bilo nujno ohraniti uvodno srečanje s pojasnili o pomenu branja, sodelovanje s knjižnicami ipd.; eno srečanje naj bi bilo namenjeno naravoslovnim in matematičnim vsebinam; eno srečanje družboslovnim vsebinam; eno srečanje umetniškim vsebinam in gibanju; eno srečanje otroškemu leposlovju. Dolžina srečanja naj bo prilagojena starosti otrok in dejavnosti, ki se izvaja.

Vzporedno z izvajanimi aktivnostmi v vrtcih, torej zgoraj opisanih 10 izobraževanj za starše in otroke, smo vsem skupinam razdelili bralne nahrbtnike in izpeljali model družinskega branja, ki ga razvija Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS. Vzgojiteljem multiplikatorjem smo pripravili sezname kakovostnih literarnih in informativnih knjig za prvo in drugo starostno obdobje, ki niso bili zavezujoči, ob tem pa so multiplikatorji dodali v nahrbtnike vsaj po eno literarno delo pisateljic, ki so jih gostili na zadnjem srečanju. Bralni nahrbtnik so si večinoma izmenjevali otroci, ki so sodelovali v projektu, a je treba poudariti, da so v nekaterih vrtcih k branju privabili še več družin, torej tudi tiste otroke in starše, ki v projektu niso sodelovali.

V projektu je sodelovalo pet pisateljic, ki so obiskale vrtce na zadnjem srečanju projekta: Barbara Hanuš – 2 vrtca, Aksinja Kermauner – 2 vrtca, Ida Mlakar Črnič – 3 vrtci, Vesna Radovanovič – 4 vrtci, Anja Štefan – 3 vrtci. Na tem mestu se je pokazalo, da bi bila v prihodnje potrebna drugačna organizacija: vsi otroci iz posameznega vrtca so bili združeni za nastop avtorice; pozornost najmlajših otrok je bila precej šibka (seveda primerna njihovemu kognitivnemu razvoju), vsebine so veliko bolj nagovarjale predvsem otroke drugega starostnega obdobja in starejše otroke prvega starostnega obdobja. Zadovoljstvo avtoric ob nastopu je bilo odvisno tudi od vnaprejšnje priprave otrok in staršev na literarni dogodek. Vseeno se je zaključek s kulturnim programom aktualnih kakovostnih avtoric izvirne slovenske slikaniške produkcije pokazal kot odličen slavnostni sklep celoletnih dejavnosti bralne pismenosti v vrtcih.

#### 4 Sklep

Na podlagi ključnih izvedenih dejavnosti, to sta izobraževanje multiplikatorjev in bralna srečanja, smo pripravili strokovno monografijo za vzgojitelje (raziskovalci) in priručnik primerov dobre prakse (prispevki raziskovalcev in multiplikatorjev) ter priručnik za starše (raziskovalci). Pripravili smo tudi *Smernice modela za spodbujanje družinske pismenosti*.

Ugotovimo lahko, da smo izvedli projekt družinske pismenosti *V objemu besed* v celoti in z veliko več udeleženci, kakor smo jih bili predvidevali. Med izvajanjem projekta je bil (5. 4. 2017) v javno razpravo poslan predlog nove *Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti*, ki podaja novo definicijo bralne pismenosti (2017: 3):

*Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine,*

*(kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje. Kot taka je temelj vseh drugih pismenosti<sup>5</sup> in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih potencialov ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.*

V *Nacionalni strategiji* (2017: 9) so navedeni tudi specifični cilji in opis pričakovane ravni pismenosti za predšolsko obdobje. Oboje se dopolnjuje, čeprav je bil projekt *V objemu besed* izvajan pred prenovljeno strategijo, hkrati pa sta tako projekt kot tudi *Nacionalna strategija* trajnostno naravnana. Trajnostni razvoj družinske pismenosti se skozi *Nacionalno strategijo* zlahka poveže s cilji kurikularnih področij predšolskega izobraževanja ter s cilji in z delovanjem Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS. *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (2017: 9) za predšolsko izobraževanje navaja ozaveščanje staršev o pomenu družinskega branja; zagotavljanje spodbud vsem otrokom pri razvoju zavedanja o tisku, predpisalne dejavnosti, fonološko zavedanje in grafomotorični razvoj; širjenje besednega zaklada; razvoj jezikovnih kompetenc skozi igro.

Knjižna vzgoja kot povezanost branja leposlovja in informativne literature za otroke ter knjižnične vzgoje (s poudarkom na informacijski pismenosti) v najširšem pomenu prispevata k družinski pismenosti, ki ima dobro osnovo za vseživljenjski razvoj pismenosti kot temelja za pot do znanja.<sup>6</sup> Ni pa zanemarljivo niti dejstvo, ki ga navaja Nataša Bucik (2009: 17), da sta namreč pozitivna motivacija za branje in interes otroka ključna dejavnika pri razvoju pismenosti.

Empirični rezultati projekta so bili osnova za ***Smernice modela za spodbujanje družinske pismenosti***, v katerih podrobneje pojasnjujemo:

- termina družinska pismenost in bralna pismenost,
- načine in vrste branja,
- pomembnost predstavljanja različnih gradiv v raznolikih medijih,
- temeljna izhodišča za izbor kakovostnega bralnega gradiva,
- pomembnost glasnega branja otrokom,
- vplive nekaterih dejavnikov na uspeh otrokovega branja,
- pomen odraslega, ki naj bo bralni zgled otroku.

Smernice modela družinske pismenosti so namenjene vsem družinam, pri čemer menimo, da so hkrati temelj izvedbenega kurikula na vseh področjih otrokovega razvoja in dejavnosti v predšolskem izobraževanju. Skupno usklajeno delo pedagoških delavcev v predšolskem izobraževanju, interdisciplinarnih raziskovalnih skupin in knjižničarjev lahko obrodi odlično smer razvoja bralne pismenosti na Slovenskem. Seveda pa je za uveljavljanje in ozaveščanje pomena bralne pismenosti potrebna tudi širša podpora politike, medijev, ne nazadnje celotnega prebivalstva.

## Opombe

<sup>1</sup> Npr. *Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006), *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* (2006), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011).

<sup>2</sup> Štiri splošna načela vzgoje in izobraževanja, ki so seveda pomembna tudi za predšolske otroke, njihove starše, pedagoške delavce in knjižničarje, pomenijo sodoben pristop k uveljavljanju znanja: človekove pravice in dolžnosti, povezane z izobraževanjem, avtonomijo, pravičnost in kakovost.

<sup>3</sup> Podatek velja za leto 2016. *Stopnja tveganja revščine*. Pridobljeno s spletne strani <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6757>; dostopno 14. 7. 2017.

<sup>4</sup> Rezultati kažejo, da obstaja zmerna do visoka statistična povezanost med dosežki učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine po regijah in bruto plačo na prebivalca po regijah ( $r_{xy}=0,73$  za slovenščino in  $r_{xy}=0,68$  za matematiko) ter zmerna pozitivna povezanost med dosežki pri nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine po regijah in izobrazbo populacije po regijah ( $r_{xy}=0,4$  za slovenščino in  $r_{xy}=0,5$  za matematiko). Primerjava dosežkov učencev med regijami je pokazala, da obstaja manjša razpršenost pri slovenščini kot pri matematiki, kjer navzdol odstopata predvsem Pomurska in Podravska regija.

<sup>5</sup> Kot npr. *matematične, naravoslovne ali digitalne pismenosti*, ki označuje zmožnost/kompetenco posameznika ali posameznice za razumevanje in reševanje problemov iz pisnih informacij določenega področja (matematike, naravoslovja, e-gradiv); *funkcionalne pismenosti*, ki poudarja, da branje ni samo sebi namen, pač pa služi učinkovitemu delovanju posameznika v okolju, v katerem živi; *informacijske pismenosti*, pri čemer sta pomembni tako zmožnost pridobivanja kot predelave informacij za razumevanje in njihovo uporabo pri reševanju problemov.

<sup>6</sup> Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2015: 59, povz. po Dufdfy in Roehler 1993) predstavljata model povezanosti med komunikacijskimi sposobnostmi in pismenostjo, pri čemer sta govorjenje in pisanje produktivna dejavnost za tvorjenje sporočil, poslušanje in branje pa receptivna dejavnost za sprejemanje sporočil. Odrasli posrednik bi moral imeti razvite receptivne in produktivne bralne zmožnosti, da lahko z otrokom stopa na polje družinske pismenosti.

## Literatura

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* (2011). Pridobljeno s spletne strani: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf); dostopno 27. 4. 2016.

Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V L. Knaflič (ur.), N. Bucik (ur.). *Branje za znanje in branje za zabavo: priručnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 17–26. Pridobljeno s spletne strani: [http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje\\_za\\_znaje\\_in\\_branje\\_za\\_zabavo-prirucnik.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirucnik.pdf); dostopno 14. 4. 2017.

*Family literacy* (2016). Pridobljeno s spletne strani: <http://literacy.kent.edu/familyliteracy/whatisit.html>; dostopno 22. 4. 2016.

Haramijam D. (2011). Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s knjižno vzgojo. B. Vrbovšek (ur.). *Kakovost procesa učenja in poučevanja jezika v kurikulumu za vrtce*. Ljubljana: Supra, 30–37.

International Adult Literacy Survey (1998). *Zvišanje ravni pismenosti odraslih*. Pridobljeno s spletne strani: <http://pismenost.acs.si/?id=45>; dostopno 8. 6. 2016.

Ivanuš - Grmek, M., Žakelj, A., Čagran, B. (2011). Povezanost postignuća učenika te učiteljevih pristupa tijekom proveravanja i ocenjivanja znanja = Correlation between pupils' national assessment of knowledge results and teachers' approach to knowledge assessment and grading. A. Jurčević Lozančić (ur.), S. Opić (ur.). *Škola, odgoj i učenje za budućnost = School, education and learning for the future : collected papers of special focus symposium*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu: Učiteljski fakultet, 127–136.



- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. *Psihološka obzorja* 11 (2). 37–52.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti* (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, predlog 5. 4. 2017. Pridobljeno s spletne strani: [http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteka/2017/PREDLOGI\\_ZAKONOV\\_IN\\_DRUGI\\_H\\_AKTOV/MIZS\\_Bralna\\_Pismenost\\_javna\\_razprava\\_april\\_2017.pdf](http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteka/2017/PREDLOGI_ZAKONOV_IN_DRUGI_H_AKTOV/MIZS_Bralna_Pismenost_javna_razprava_april_2017.pdf); dostopno 18. 5. 2017.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006). Uradni list EU 2006: L 394. Pridobljeno s spletne strani: <http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Priporocilo.pdf>; pridobljeno 15. 5. 2016.
- Stopnja tveganja revščine v letu 2016 po regijah*, 2017. Pridobljeno s spletne strani <http://www.stat.si/StatWeb/News/Index/6757>; dostopno 14. 7. 2017.
- Žakelj, A., Ivanuš - Grmek, M. (2010). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, A., Ivanuš – Grmek, M. (2011). Rezultati učencev pri nacionalnem preverjanju znanja in socialno-kulturno okolje. *Pedagoška obzorja* 26 (4), 3–17.



## Evalvacija projekta *V objemu besed*

TINA VRŠNIK PERŠE IN KATJA KOŠIR

**Povzetek** V okviru projekta *V objemu besed* je bila na podlagi teoretičnih izhodišč pripravljena evalvacija, ki je vključevala evalvacijo programa izobraževanja za multiplikatorje in evalvacijo izvedbe programa za starše in otroke. Pri evalvaciji so bili uporabljeni raznoliki pristopi in pripomočki, ki so omogočili analizo uspešnosti programa izobraževanja ter izvedenih delavnic za starše in otroke. Na osnovi poglobljene evalvacije programa izobraževanja je bilo ugotovljeno, da je bil celostno in smiselno zasnovan, podani pa so bili tudi predlogi za nekatere izboljšave za nadaljnje izvedbe. Udeleženci programa izobraževanja so bili s programom zadovoljni in so po zaključku poročali o statistično značilno bolj poglobljenem poznavanju obravnavanih vsebin kot pred začetkom izvedbe programa. Tudi starši in evalvatorice so večinoma poročali o visokem zadovoljstvu z izvedbo in vsebino programa, imeli pa so tudi nekaj predlogov za izboljšave. Vse predlagane izboljšave bodo smiselno obogatile program in omogočile še večji učinek na izboljšanje dejavnikov družinske pismenosti v celoti.

**Ključne besede:** • evalvacija • družinska pismenost • otroci • starši • multiplikatorji •

---

NASLOVA AVTORIC: dr. Tina Vršnik Perše, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: tina.vrsnik@um.si; dr. Katja Košir, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: katja.kosir@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.2>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

Kompetence na področju branja so vsekakor ključne tudi za dosežke na drugih področjih v življenju. Mednarodne raziskave, ki so bile v zadnjih letih izvedene v Sloveniji (PIRLS, PISA, TIMSS), kažejo na to, da imajo učenci na šolah z višjim deležem učencev iz ekonomsko deprivilegiranega okolja nižji bralni dosežek kot drugi učenci. Tudi v mednarodni raziskavi PIRLS (2011) so ugotavljali, da se v Sloveniji količina virov, ki so na voljo doma (izobrazba staršev, poklic staršev, število otroških knjig doma, število vseh knjig doma ...), močno povezuje z bralnim dosežkom. Že v mednarodni raziskavi PISA 2009 je bila ugotovljena pomembna povezanost med socioekonomskim položajem učencev in bralnimi dosežki v vseh sodelujočih državah (OECD 2010), oboje pa se povezuje tudi z drugimi učnimi dosežki. Deprivilegiranost, ki nastaja zaradi slabšega ekonomskega, socialnega in kulturnega položaja družin, iz katerih učenci izhajajo, lahko glede na raziskave uspešno zmanjšujejo tisti učenci, ki se angažirajo pri branju različnih bralnih gradiv, v branju uživajo ter uporabljajo ustrezne učne strategije za uspešnje reševanje bralnih nalog. Bralne navade in učne strategije so torej pomemben posrednik (mediator) pri pojasnjevanju povezanosti med socioekonomskim položajem učencev in bralnimi dosežki, vendar je njihova vloga omejena (Puklek Levpušček idr. 2012). Prav tako so v raziskavi PIRLS (2011) ugotavljali, da raje berejo tisti učenci, katerih starši berejo več, in da so bralni dosežki učencev boljši v primeru, da so z njimi starši v predšolskem obdobju pogosto brali, pripovedovali zgodbe, se igrali besedne igre, se učili osnov branja in pisanja ... Nekatere evalvacije programov, ki skrbijo za zgodnje izboljšanje bralne pismenosti pri deprivilegiranih skupinah, kažejo izrazito dobre učinke teh programov (Begeny idr. 2012; Higgins idr. 2015; Wheldall 2000), pri čemer se pogosto osredotočajo samo na otroke ter njihove dosežke na testiranju. Glede na pomen družinskega okolja je prav spodbujanje družinske pismenosti izjemno pomembno za to, da bi že v zgodnjem obdobju zmanjšali primanjkljaje deprivilegiranih na tem področju.

Za namen razvijanja programa, ki spodbuja družinsko pismenost, je tako kot za razvijanje drugih vzgojno-izobraževalnih programov izjemnega pomena evalvacija, na podlagi katere lahko ugotavljamo in spodbujamo kvaliteto samega programa in njegove izvedbe. Evalvacija vsebuje funkcijo ugotavljanja, preverjanja, ocenjevanja in vrednotenja, širše pa lahko tudi usmerjanja, svetovanja, razvrščanja in selekcije (Galeša 1995), opišemo pa jo lahko tudi kot proces sistematičnega zbiranja informacij, ki vključuje njihovo analizo, njen glavni namen pa je izboljšanje vrednotenega pojava na podlagi teh dokazov (Cencič 2011). Slednje je bil tudi temeljni namen evalvacije programa izobraževanja *V objemu besed*. Na podlagi kazalnikov kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja (MIZŠ 2017) ter na podlagi Meril za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (NAKVIS 2014) smo v okviru evalvacije načrtovali analizo stanja ter predloge za izboljšavo na področju kadrov (izvajalci programa za izobraževanje multiplikatorjev) ter študentov (udeleženci izobraževanja za multiplikatorje in udeleženci delavnic za starše in otroke), pri čemer je bilo bistveno področje zagotavljanja kakovosti, inovativnosti in razvojne naravnosti. Na podlagi dosedanjih raziskav (Schilling in Applegate 2012) na področju evalvacije izobraževalnih programov smo vključili tako kvalitativne kot kvantitativne mere ter smo se osredotočali ne le na poročanje udeležencev (staršev in otrok), pač pa tudi na opažanja izvajalcev (multiplikatorjev) ter opazovalcev (evalvatorjev). Pri tem smo se opirali tudi na raziskavo o uvajanju programa za razvijanje

družinske pismenosti (DeBruin-Parecki 2009), ki poudarja pomen vključevanja vseh ter prav tako pomen motiviranja tako izvajalcev kot udeležencev.

Cilj evalvacije projekta je bil spremljati načrt in izvedbo programov v okviru projekta *V objemu besed*, katerega cilj je spodbujanje družinske pismenosti pri družinah s predšolskimi otroki s poudarkom na analizi uspešnosti spodbujanja družinske pismenosti v deprivilegiranih družinskih okoljih.

## **2 Metoda**

### **2.1 Udeleženci**

V izobraževanju za multiplikatorje je sodelovalo 28 vzgojiteljev iz 14-ih vrtcev vseh statističnih regij v Sloveniji. Izobraževanja se je dodatno udeležilo še sedem vzgojiteljic in vzgojiteljev iz vrtcev, ki sodelujejo v projektu, vendar sami niso imeli namena postati multiplikatorji in se vključiti v izvajanje programa za starše in otroke.

V izobraževanju za starše, ki so ga multiplikatorji izvajali v vrtcih med šolskim letom 2016/17, je sodelovalo 325 staršev oziroma družin. V projekt se je namreč vključilo 134 otrok iz 1. starostnega obdobja in 198 otrok iz 2. starostnega obdobja, torej 332 otrok. Pri tem je bilo sedem otrok je iz istih družin.

Izvajanje obeh izobraževanj je spremljalo pet evalvatoric.

### **2.2 Pripomočki**

Za evalvacijo izobraževanja za multiplikatorje sta bila uporabljena naslednja pripomočka:

#### **Vprašalnik za evalvacijo kompetenc multiplikatorjev za spodbujanje družinske pismenosti (pred izvedbo in po izvedbi programa)**

Gre za samoocenjevalni vprašalnik, ki je namenjen oceni kompetenc za razvijanje družinske pismenosti. Vprašalnik je sestavljen iz 31 postavk, na katere so udeleženci odgovarjali na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne; 5 – zelo dobro). Vse postavke se nanašajo na kompetence za razvijanje družinske pismenosti, ki so bile vključene v program izobraževanja za multiplikatorje. Različica vprašalnika, ki so jo udeleženci izpolnjevali po izvedenem izobraževanju, vključuje še štiri vprašanja, namenjena oceni učinkovitosti izobraževanja in zadovoljstva udeležencev z izobraževanjem: (1) vprašanje, kjer morajo udeleženci na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne; 5 – zelo dobro) oceniti stopnjo razumevanja svoje vloge v projektu spodbujanja družinske pismenosti po izvedenem izobraževanju; (2) oceno zadovoljstva z vsebinami programa v celoti (1 – zelo nezadovoljna/zadovoljen; 5 – zelo zadovoljna/zadovoljen); (3) katere vsebine so bile posebej uporabne (odprto vprašanje) in (4) predlogi za izboljšanje programa izobraževanja (odprto vprašanje).

## Protokol za opazovanje programa izobraževanja

Protokol je namenjen opazovanju izobraževanja s strani evalvatoric projekta. Vključuje 20 postavk, ki se nanašajo na aktivnosti predavatelja, spodbujanje aktivnega dela udeležencev, doseganje ciljev ipd. in jih mora opazovalec oceniti na petstopenjski lestvici (1 – sploh ne drži; 5 – popolnoma drži). Prav tako protokol vključuje semantični diferencial, namenjen oceni motiviranosti udeležencev izobraževanja s strani ocenjevalca. Vključeni so štirje pari motivacijskih stanj (zadržani – sproščeni, ravnodušni – zainteresirani, pasivni – aktivni, nezadovoljni – zadovoljni), ki jih ocenjevalec ocenjuje na petstopenjski lestvici. Na vsakem izmed štirinajstih vsebinskih sklopov izobraževanja je bila prisotna ena evalvatorica.

Za evalvacijo izvedbe programa za spodbujanje družinske pismenosti so bili uporabljeni naslednji pripomočki:

### Vprašalnik za starše (pred izvedbo in po izvedbi programa)

Vprašalnik je namenjen oceni vedenj staršev, ki spodbujajo bralno pismenost otrok, navad, povezanih z branjem, ter demografskih značilnosti družin. Različica, uporabljena po zaključku izvedbe programa, je namenjena tudi oceni zadovoljstva staršev z izvedenim programom. Vprašalnik vključuje naslednje vidike:

- Prvih dvanajst postavk se nanaša na oceno pogostosti vedenj, s katerimi starši spodbujajo bralno pismenost otrok (npr. pripovedovanje zgodb, igranje besednih iger, branje oznak). Starši so postavke ocenjevali na petstopenjski lestvici (1 – nikoli ali skoraj nikoli; 5 – vsak dan).
- Vprašanje o pogostosti lastnega branja doma za zabavo (1 – nikoli ali skoraj nikoli; 5 – vsak dan).
- Tri postavke, ki merijo stališča staršev o pomenu branja predšolskim otrokom (1 – sploh se ne strinjam; 5 – popolnoma se strinjam).
- Čas, ki ga udeleženec nameni lastnemu branju knjig (minute/teden).
- Čas, ki ga udeleženec nameni branju skupaj z otrokom (minute/teden).
- Pogostost lastnega obiska knjižnice ali knjigarne v zadnjih treh mesecih.
- Pogostost otrokovega obiska knjižnice ali knjigarne z enim izmed družinskih članov v zadnjih treh mesecih.
- Izvajanje Predšolske bralne značke v vrtcu, kamor je vključen otrok (da/ne/ne vem).
- Vključenost otroka v Predšolsko bralno značko (da/ne/se še nismo odločili).
- Število knjig doma (0–10; 11–25; 26–100; 101–200; več kot 201).
- Število otroških knjig doma (0–10; 11–25; 26–50; 51–100; več kot 100).
- Ali so otroške knjige, ki jih imajo doma, večinoma v slovenščini.
- Različica po izobraževanju je vključevala tudi tri vprašanja, namenjena oceni zadovoljstva staršev s programom in sicer (1) oceno stopnje zadovoljstva z vsebino programa v celoti (1 – zelo nezadovoljna/nezadovoljen; 5 – zelo zadovoljna/zadovoljen); (2) katere vsebine so bile posebej uporabne (odprto

vprašanje) in (3) predloge za izboljšanje programa za spodbujanje družinske pismenosti (odprto vprašanje).

### **Protokol za opazovanje srečanj v vrtcih**

Protokol je namenjen opazovanju srečanj v vrtcih s strani evalvatoric projekta. Vključuje 23 postavk, ki se nanašajo na aktivnosti multiplikatorja, spodbujanje aktivnega dela staršev (in otrok), doseganje ciljev ipd. in jih mora opazovalec oceniti na petstopenjski lestvici (1– sploh ne drži; 5 – popolnoma drži). Prav tako protokol vključuje semantični diferencial, namenjen oceni motiviranosti udeležencev programa (staršev, otrok) s strani ocenjevalca. Vključeni so štirje pari motivacijskih stanj (zadržani – sproščeni, ravnodušni – zainteresirani, pasivni – aktivni, nezadovoljni – zadovoljni), ki jih ocenjevalec ocenjuje na petstopenjski lestvici. Vprašalnik vključuje tudi vprašanje o morebitnih posebnostih na posameznem predavanju oz. delavnici (odprto vprašanje), pozitivnih vidikih izvedbe na srečanju (odprto vprašanje) in evalvatoričnih predlogih za izboljšanje (odprto vprašanje).

### **Obrazec za sprotno zapisovanje predlogov za spremembo izvedbe za multiplikatorje**

Obrazec je namenjen sprotni evalvaciji lastnega dela in programa s strani multiplikatorjev. Sestavljen je tako, da multiplikatorji po vsakem srečanju zabeležijo: (1) cilje srečanja; (2) doseženost ciljev; (3) predloge za izboljšanje in (4) drugo.

Vsi v raziskavi uporabljeni pripomočki so bili sestavljeni za potrebe raziskave. Za zagotavljanje vsebinske veljavnosti uporabljenih pripomočkov smo pri njihovi pripravi dosledno izhajali iz vsebin in ciljev posameznega izobraževanja, pri čemer so vse uporabljene mere skrbno pregledale vse evalvatorice kot strokovnjakinje za področja spodbujanja bralne pismenosti, pedagogike in psihologije.

## **2.3 Postopek**

Evalvacija projekta je sledila vsebinski zasnovi projekta, ki je predvidevala dva vsebinska sklopa:

- (1) Izobraževanje in usposabljanje multiplikatorjev za njihovo samostojno delo z družinami je potekalo v treh strnjenih delih (3 x 10 ur), pri čemer so bili vsi multiplikatorji prisotni v vseh treh delih. Udeleženci so pred izobraževanjem in po njem izpolnili Vprašalnik za evalvacijo kompetenc multiplikatorjev za spodbujanje družinske pismenosti. Vzporejanje obeh različic smo zagotovili z uporabo šifer. Med izobraževanjem so evalvatorice zaporedno (vsaka določen vsebinski sklop) opazovale izvedbo izobraževanja in o svojih opažanjih poročale na Protokolu za opazovanje programa izobraževanja.
- (2) Program za spodbujanje družinske pismenosti so multiplikatorji v vrtcih izvajali med šolskim letom 2016/17 po zaključenem izobraževanju za multiplikatorje. Srečanja so potekala od novembra do junija. V program vključeni starši so pred izvedbo programa in po izvedbi programa izpolnili Vprašalnik za starše. Vzporejanje obeh različic smo zagotovili z uporabo šifer. Evalvatorice so bile

zadolžene za spremljanje izvedbe v posameznih vrtcih in so bile v vsakem vrtcu prisotne na petih (od desetih) srečanjih. Za vsako izmed srečanj, na katerem so bile prisotne, so izpolnile Protokol za opazovanje srečanj v vrtcih. Multiplikatorji so po vsakem izvedenem srečanju svoja opažanja o srečanju zapisovali v Obrazec za sprotno zapisovanje predlogov za spremembo izvedbe.

### 3 Rezultati

#### 3.1 Analiza izvedbe izobraževanja za multiplikatorje

V tabeli 1 prikazujemo povprečne vrednosti in standardne deviacije odgovorov udeležencev izobraževanja za multiplikatorje na postavke, kjer so ocenjevali svojo usposobljenost za spodbujanje družinske pismenosti. Prav tako so v tabeli prikazane vrednosti t-testa za odvisne vzorce za preverjanje statistične pomembnosti razlik med ocenami pred in po izobraževanju.

Postavka	$M_{pred}$	$SD_{pred}$	$M_{po}$	$SD_{po}$	t	df	p
Poznam razvojne mejnike za področje komunikacije v predšolskem obdobju.	3,69	0,72	4,34	0,59	-5,360	34	,000
Poznam razvojne mejnike za socialno-emocionalno področje.	3,57	0,69	4,26	0,61	-6,428	34	,000
Zavedam se pomena spodbujanja bralne pismenosti za razvoj predšolskih otrok.	4,80	0,40	4,91	0,28	-1,276	34	,211
Razumem koncept zgodnje pismenosti (porajajoče se pismenosti).	4,31	0,80	4,86	0,43	-3,932	34	,000
Zavedam se pomena zgodnje pismenosti za nadaljnji razvoj otrokove bralne pismenosti.	4,83	0,38	4,89	0,32	-,702	34	,487
Poznam otroško literaturo in didaktična sredstva, ki spodbujajo socialno-emocionalni razvoj otrok.	3,74	0,66	4,46	0,50	-5,632	34	,000
Poznam načine postavljanja vprašanj z vključevanjem osnovnih konceptov in različnih zahtevnostnih stopenj vprašanj.	3,60	0,81	4,23	0,49	-5,087	34	,000
Znam kritično brati besedila.	3,83	0,66	4,26	0,56	-2,983	34	,005
Znam utemeljiti svojo vlogo (vlogo vzgojitelja) pri razvijanju otrokovega odnosa do branja.	4,12	0,59	4,71	0,46	-6,159	33	,000
Znam utemeljiti vlogo družine pri razvijanju otrokovega odnosa do branja.	4,20	0,58	4,71	0,46	-5,413	34	,000
Razumem vlogo odraslega kot bralnega zgleda za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok.	4,63	0,49	4,89	0,40	-3,010	34	,005



Znam načrtovati dejavnosti, ki so potrebne ob branju za predšolske otroke.	4,11	0,58	4,54	0,61	-3,431	34	,002
Čutim se usposobljenega za načrtovanje diferencirane in individualizirane interpretacije besedil.	3,40	0,78	4,23	0,55	-7,387	34	,000
Poznam novejšo kakovostno produkcijo otroških knjig, primernih za predšolsko obdobje.	3,31	0,72	4,46	0,70	-7,690	34	,000
Znam izbrati kakovostno slikanico.	3,94	0,64	4,51	0,61	-4,574	34	,000
Otroku znam pomagati pri izbiri ustrezne besede glede na govorni položaj.	4,11	0,58	4,40	0,55	-2,533	34	,016
Poznam načine spodbujanja glasovnega zavedanja pri predšolskih otrocih.	3,74	0,85	4,57	0,56	-5,720	34	,000
Poznam možnosti vplivanja na otrokovo kasnejše opismenjevanje s spodbujanjem glasovnega zavedanja.	3,77	0,73	4,60	0,55	-6,938	34	,000
Znam celostno prebrati slikanico (multimodalno branje besedila in ilustracij).	4,09	0,78	4,60	0,49	-4,098	34	,000
Čutim se usposobljeno/-ega za posredovanje veščin multimodalnega branja staršem.	3,23	0,80	4,20	0,58	-6,992	34	,000
V leposlovnem besedilu znam prepoznati matematične pojme.	3,89	0,76	4,63	0,60	-5,634	34	,000
Čutim se usposobljeno/-ega izbrati razvojno primerno informativno literaturo s področja matematike.	3,49	0,61	4,46	0,66	-7,318	34	,000
Dobro obvladam uporabo leposlovnih besedil za razvijanje vsebin s področja gibanja.	3,57	0,78	4,23	0,60	-4,638	34	,000
Dobro obvladam uporabo leposlovnih besedil za razvijanje vsebin s področja narave.	3,74	0,78	4,43	0,72	-3,884	34	,000
Dobro obvladam uporabo leposlovnih besedil za razvijanje vsebin s področja družbe.	3,71	0,79	4,29	0,79	-3,454	34	,001
Čutim se usposobljeno/-ega za pripravo otrok na srečanje s pisateljem.	3,34	0,72	4,29	0,67	-6,952	34	,000
Razumem vlogo pisatelja kot bralnega modela za spodbujanje družinske pismenosti pri delu s predšolskimi otroki.	4,06	0,72	4,51	0,56	-3,467	34	,001

Poznam nacionalni model Predšolske bralne značke.	3,77	0,91	4,57	0,66	-6,234	34	,000
Poznam nagrade (in druge vrste priporočil) s področja otroške in mladinske književnosti.	3,31	0,99	4,37	0,88	-6,458	34	,000
Poznam <i>Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig</i> in ga znam uporabljati.	3,03	1,15	4,34	0,80	-6,718	34	,000
Čutim se usposobljeno/-ega za spodbujanje družinske pismenosti.	3,49	0,82	4,34	0,66	-5,767	34	,000

Tabela 1: Aritmetične vrednosti in standardne deviacije ter vrednosti t-testa za preverjanje statistične pomembnosti razlik med ocenami pred izobraževanjem in po izobraževanju za posamezne postavke

*Opombe. Udeleženci so odgovarjali na petstopenjski lestvici; 1 – sploh ne; 5 – zelo dobro.*

Iz tabele 1 je razvidno, da so udeleženci izobraževanja na skoraj vseh postavkah po izobraževanju poročali o višji kompetentnosti kot pred izobraževanjem. Zaključimo torej lahko, da je izobraževanje pomembno prispevalo k njihovi zaznani kompetentnosti za spodbujanje družinske pismenosti. Predvsem nižje vrednosti standardne deviacije kot mere razpršenosti rezultatov po izobraževanju v primerjavi z vrednostmi pred izobraževanjem kažejo, da je izobraževanje prispevalo k zmanjšanju razlik med udeleženci v zaznani kompetentnosti za spodbujanje družinske pismenosti. Pred izobraževanjem so udeleženci najnižje ocenili svojo kompetentnost na postavkah, vezanih na izvedbo programa za spodbujanje družinske pismenosti (»Čutim se usposobljeno/-ega za pripravo otrok na srečanje s pisateljem.«; »Čutim se usposobljenega za načrtovanje diferencirane in individualizirane interpretacije besedil.«; »Poznam novejšo kakovostno produkcijo otroških knjig, primernih za predšolsko obdobje.«; »Poznam nagrade (in druge vrste priporočil) s področja otroške in mladinske književnosti.«; »Čutim se usposobljeno/-ega za posredovanje večšin multimodalnega branja staršem.« in »Poznam *Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig* in ga znam uporabljati.«). Na vseh omenjenih postavkah je prišlo do statistično pomembnega povečanja samozaznane kompetentnosti udeležencev med izvedbo izobraževanja, na treh izmed omenjenih postavk (»Poznam novejšo kakovostno produkcijo otroških knjig, primernih za predšolsko obdobje.«; »Poznam nagrade (in druge vrste priporočil) s področja otroške in mladinske književnosti.« in »Poznam *Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig* in ga znam uporabljati.«) so bile razlike najvišje izmed vseh postavk. To nakazuje, da je izobraževanje učinkovito nagovorilo področja udeležencev, kjer se zaznavajo kot šibkejši. Redke postavke, kjer se niso pokazale statistično značilne razlike v samozaznani kompetentnosti pred izobraževanjem in po njem, se predvsem nanašajo na splošne vidike spodbujanja družinske pismenosti (npr. zavedanje pomena bralne pismenosti), na katerih so udeleženci svojo kompetentnost ocenili kot visoko že pred izobraževanjem. Najnižje razlike v samoocenjeni kompetentnosti pred izobraževanjem in po njem so se tako pokazale na postavkah »Razumem vlogo odraslega kot bralnega zgleda za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok.«; »Zavedam se pomena spodbujanja bralne pismenosti za razvoj predšolskih otrok.« in »Otroku znam pomagati pri izbiri ustrezne besede glede na govorni položaj.«

Udeleženci izobraževanja so po zaključenem izobraževanju poročali, da dobro razumejo svojo vlogo v projektu spodbujanja družinske pismenosti ( $M = 4,19$ ;  $SD = 0,70$ ). Nihče izmed udeležencev ni poročal, da svoje vloge v projektu sploh ne razume ali da jo razume slabo, 6 udeležencev (15 %) je poročalo, da svojo vlogo razume srednje, 18 (45 %) dobro in 13 (32,5 %) zelo dobro.

Udeleženci so bili z izvedbo izobraževanja zadovoljni ( $M = 4,32$ ;  $SD = 0,88$ ). Eden izmed udeležencev (2,5 %) je poročal, da je bil z izvedbo izobraževanja zelo nezadovoljen, štirje (10 %), da se ne morejo odločiti, večina udeležencev pa je bila z izvedbo programa zadovoljna (13 udeležencev; 32,5 %) ali zelo zadovoljna (19 udeležencev; 47,5 %).

V okviru odprtega vprašanja so udeleženci navajali, katere vsebine so bile po njihovem mnenju še posebej uporabne. Pri tem je bilo posebej izpostavljenih nekaj vsebin, kot so razvijanje bralnih strategij, teorija slikanic, izbiranje kakovostnih otroških knjig, razvijanje naravoslovno-matematične pismenosti z uporabo otroške literature in razvojni mejniki socialno-emocionalnega področja, številni udeleženci pa so navajali tudi, da so se jim zdele uporabne vse vsebine.

Udeleženci so podali tudi nekaj smiselnih predlogov za izboljšanje izobraževanja, ki se nanašajo predvsem na to, kako bodo multiplikatorji izvajali program in ne toliko na sam program izobraževanja. Podani predlogi so vezani na manjše število načrtovanih srečanj za starše in otroke, bolj specifične priprave na posamezno srečanje s starši ter več predlagane literature za starše.

	Sploh ne drži.	Večinoma ne drži.	Niti ne drži – niti drži.	Večinoma drži.	Popolnoma drži.
	f	f	f	f	f
V skupini je bilo dobro delovno vzdušje.	–	2	–	4	8
Predavatelj/-ica je suvereno vodil/-a izobraževanje.	–	3	1	2	8
Cilji predavanja/delavnice so bili jasno predstavljeni.	1	–	1	5	7
Cilji predavanja/delavnice so bili doseženi.	1	–	1	6	6
Udeleženci so se dejavno vključevali v proces dela.	–	–	4	5	5
Predavatelj/-ica se je ustrezno odzival/-a na raznolike potrebe udeležencev in temu prilagajal/-a delo.	–	1	1	8	4
Srečanje je bilo razgibano in zanimivo za udeležence.	–	2	1	3	8
Predstavljena je bila sodobna literatura, aktualna za določeno področje.	1	1	–	5	7
Predavatelj/-ica je udeležence seznanjal/-a tudi z drugimi viri informacij.	2	2	1	3	6

Predavatelj/-ica je upošteval/-a individualne razlike med udeleženci.	–	1	1	7	5
Predavatelj/-ica je besedno in nebesedno komuniciral/-a z vsemi udeleženci.	1	2	–	3	8
Predavatelj/-ica je pri komunikaciji z udeleženci uporabljal/-a primerne načine komunikacije.	–	–	1	3	10
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a pomen skupnih dejavnosti z otrokom (branje, pripovedovanje zgodbic ipd.).	–	–	–	4	10
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a pomen pogovora o prebranem med starši in otrokom.	–	–	1	4	9
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a razloge, zakaj je branje predšolskim otrokom pomembno.	–	–	–	4	10
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a pomen zgleда branja odraslih (staršev).	2	1	1	5	5
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) podajal/-a primere, kako lahko poteka aktivnost branja in pogovora o njem.	1	3	1	4	5
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a različne primere dobre literature za predšolske otroke.	–	1	1	6	6
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) osmislil/-a vsebino, razložil/-a uporabno vrednost posamezne tematike.	1	1	1	7	4
Predavatelj/-ica je redno (večkrat med srečanjem) pri udeležencih preverjal/-a razumevanje podajanih vsebin.	–	1	1	2	10

Tabela 2: Evalvacija posameznih vidikov različnih vsebinskih sklopov izobraževanja za multiplikatorje s strani evalvatoric projekta (frekvence)

Tabela 2 prikazuje ocene posameznih vsebinskih sklopov programa s strani evalvatoric. Vsak vsebinski sklop je ocenjevala ena od petih evalvatoric. Prevladujoč odgovor pri večini postavk je »popolnoma drži«, kar kaže na to, da so tudi evalvatorice večino elementov posameznih izobraževanj ocenile pozitivno. Najbolj pozitivno so bili ocenjeni naslednji vidiki:

- uporaba primernih načinov komunikacije s strani predavatelja; za en sklop so evalvatorice ocenile, da to niti ne drži, niti drži, za tri sklope, da to večinoma drži, za deset sklopov pa, da vedno drži;
- redno izpostavljanje pomena skupnih dejavnosti z otrokom (branje, pripovedovanje zgodbic ipd.) s strani predavatelja; za štiri sklope so evalvatorice ocenile, da to večinoma drži, za deset sklopov pa, da vedno drži;
- redno izpostavljanje pomena pogovora o prebranem med starši in otrokom s strani predavatelja; za en sklop so evalvatorice ocenile, da to niti ne drži, niti drži, za štiri sklope, da to večinoma drži, za devet sklopov pa, da vedno drži;
- redno izpostavljanje razlogov, zakaj je branje predšolskim otrokom pomembno (s strani predavatelja); za štiri sklope so evalvatorice ocenile, da to večinoma drži, za deset sklopov pa, da vedno drži.

Protokol za opazovanje izvedbe programa je vključeval tudi oceno motiviranosti udeležencev med posameznim sklopom izobraževanja s strani evalvatoric. Te podatke prikazujemo v tabeli 3.

	1 (f)	2 (f)	3 (f)	4 (f)	5 (f)	
Zadržani.	–	3	3	4	4	Sproščeni.
Ravnodušni.	1	1	3	4	5	Zainteresirani.
Pasivni.	2	1	1	4	5	Aktivni.
Nezadovoljni.	–	2	1	5	6	Zadovoljni.

Tabela 3: Ocena motiviranosti udeležencev izobraževanj med posameznim sklopom izobraževanja s strani evalvatoric (frekvence)

Evalvatorice so udeležence na večini sklopov izobraževanj zaznale kot sproščene, zainteresirane, aktivne in zadovoljne. Na manjšini sklopov izobraževanja so bili udeleženci zaznani kot skrajno ravnodušni in pasivni.

V okviru opazovanj izvedbe programa izobraževanja so tudi evalvatorice podale nekaj predlogov za izboljšanje programa izobraževanja za multiplikatorje. Najpomembnejši podan predlog je vezan na to, da so bila nekatera srečanja oz. predavanja v okviru programa izobraževanja zasnovana presplošno in niso bila osredotočena na podajanje vsebin, specifičnih za področje izboljšanja družinske pismenosti, medtem ko so bila večinoma predavanja odlično zastavljena, kakor so navajali tudi udeleženci izobraževanj.

### **3.2 Analiza izvedbe programa za spodbujanje družinske pismenosti za starše in otroke**

Druga faza analize programa izobraževanja za starše je potekala na ravni evalvacije izvedbe samega programa za starše in otroke, ki so ga izvajali vzgojitelji v vrtcih – multiplikatorji.

Sestavljena je bila iz (a) analize vprašalnikov za udeležence programa o njihovem zadovoljstvu z vsebino, z metodami dela, organizacijo in izvedbo programa in (b) opazovanja izvedbe, ki so ga opravile evalvatorice na podlagi vnaprej opredeljenih kategorij opazovanega vedenja in vsebin ter zapisovanju tega v za to oblikovane protokole.

Vseh 235 v program vključenih staršev je pred izvedbo in po izvedbi programa poročalo o z branjem povezanih navadah družine ter svojih stališčih do branja. Povprečna starost otrok, vključenih v program, je bila 3,82 let ( $SD = 1,33$ ).

V tabeli 4 prikazujemo ocene staršev o pogostosti posameznih dejavnosti spodbujanja bralne pismenosti otrok pred izvedbo in po izvedbi programa.

<i>Dejavnost s predšolskim otrokom</i>	$M_{pred}$	$SD_{pred}$	$M_{po}$	$SD_{po}$	t	d f	p
Pripovedujem zgodbe.	3,90	0,99	3,75	0,94	2,95	111	0,004
Prepevam.	4,13	1,05	4,09	0,94	0,68	110	0,499
Se igram s črkami (npr. kocke s črkami abecede).	3,14	1,14	3,31	1,05	-0,65	107	0,516
Se pogovarjam o tem, kar počneva.	4,71	0,66	4,78	0,47	0,57	109	0,566
Pripovedujem, kaj sem jaz prebral/-a.	3,29	1,22	3,54	1,07	0,59	112	0,556
Se igram besedne igre.	3,32	1,15	3,48	0,97	-0,31	111	0,753
Pišem črke ali besede.	3,40	1,23	3,53	1,13	-1,00	111	0,321
Skupaj bereva razne oznake (npr. prometne znake ...).	3,67	1,15	3,80	1,09	-0,81	112	0,419
Si pripovedujeva ali pojeva pesmice, ki vključujejo števila.	3,39	1,71	3,92	1,02	-0,15	110	0,881
Preštevava različne stvari v otroških knjigah.	3,76	0,96	3,82	0,83	0,09	110	0,931
Otroku berem slikanice in si skupaj ogledujeva ilustracije v njih.	4,19	0,78	4,14	0,80	0,10	110	0,918
Z otrokom se pogovarjam, kaj je narisal (otrok dobi možnost, da mi razloži, kaj je naredil, kaj je narisal – pove zgodbo ob svojem izdelku).	3,89	1,00	3,95	0,96	-1,23	111	0,222

Tabela 4: Mere opisne statistike in vrednosti t-testa za preverjanje statistične značilnosti razlik v oceni pogostosti posameznih z branjem povezanih dejavnosti pred in po izvedbi programa

*Opombe. Udeleženci so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici: 1 – nikoli ali skoraj nikoli; 2 – enkrat na mesec; 3 – do enkrat tedensko; 4 – večkrat tedensko, a ne vsak dan; 5 – vsak dan.*

Kot je razvidno iz tabele 4, med izvedbo programa pri udeleženih družinah ni prišlo do statistično značilnih sprememb v s strani staršev o poročanih dejavnostih družinske pismenosti. Statistično značilna je le razlika pri postavki »Pripovedujem zgodbe.«, pri čemer so starši pred izvedbo programa poročali o višji stopnji pripovedovanja zgodb otroku kot po izvedenem programu. Pri vseh drugih dejavnostih so razlike med poročanjem staršev pred izvedenim programom in po izvedenem programu zanemarljive. Možni razlogi za odsotnost zaznanih učinkov programa so visoka družinska pismenost v program vključenih družin že pred izvedenim programom, višja stopnja podajanja socialno zaželenih odgovorov s strani staršev pred izvedbo programa zaradi še nevzpostavljenega delovnega odnosa v projektu in letni čas (prvo ocenjevanje je potekalo novembra, drugo pa maja oziroma junija, ko vreme omogoča več popoldanskih dejavnosti z otroki na prostem).

<i>Stališča o branju predšolskim otrokom</i>	$M_{pred}$	$SD_{pred}$	$M_{po}$	$SD_{po}$	t	df	p
Branje predšolskim otrokom je prijeten način preživljanja prostega časa.	4,71	0,51	4,73	0,53	-1,185	113	0,238
Branje predšolskim otrokom je pomembno za njihov splošni napredek in razvoj.	4,88	0,42	4,88	0,37	0,276	113	0,783
Branje predšolskim otrokom je pomembno za nadaljnji razvoj otrokove pismenosti.	4,87	0,44	4,91	0,38	-0,257	113	0,798

Tabela 5: Mere opisne statistike in vrednosti t-testa za preverjanje statistične značilnosti razlik v oceni stališč staršev do branja predšolskim otrokom pred izvedbo programa in po njem

*Opombe. Udeleženci so odgovarjali na 5-stopenjski lestvici: 1 – sploh se ne strinjam; 2 – večinoma se ne strinjam; 3 – ne morem se odločiti; 4 – večinoma se strinjam; 5 – popolnoma se strinjam.*

Iz tabele 5 je razvidno, da se stališča staršev do branja predšolskim otrokom tekom izvedbe programa niso spremenila. Pri tem velja poudariti, da so starši že pred izvedbo programa izražali izjemno pozitivna stališča do branja predšolskim otrokom.

<i>Bralne navade družine</i>	$M_{pred}$	$SD_{pred}$	$M_{po}$	$SD_{po}$	t	df	p
Čas na teden (približno v minutah), ki ga namenite lastnemu branju knjig.	97,57	126,45	105,79	206,96	-0,617	109	0,538
Čas na teden (približno v minutah), ki ga namenite branju z otrokom.	118,46	89,69	125,27	97,07	-1,094	110	0,276
Število vaših osebnih obiskov knjižnice ali knjigarne v zadnjih treh mesecih.	4,37	9,09	3,88	3,29	0,822	111	0,413
Število otrokovih obiskov knjižnice ali knjigarne z enim od družinskih članov v zadnjih treh mesecih.	3,19	3,58	3,55	3,09	-0,339	109	0,736

Tabela 6: Mere opisne statistike in vrednosti t-testa za preverjanje statistične značilnosti razlik v oceni bralnih navad družine pred izvedbo programa in po izvedbi programa

Kot je razvidno iz tabele 6, razlike med z branjem povezanih navadah staršev pred izvedenim programom in po izvedenem programu niso statistično značilne. Razvidno je sicer, da so starši po izvedenem programu v povprečju poročali o nekoliko več časa,



namenjenega lastnemu branju in branju z otrokom, vendar pa razliki nista statistično značilni.

Pred izvedbo programa je 176 (75,5 %) staršev poročalo, da se v vrtcu, v katerega je vključen njihov otrok, izvaja predšolska bralna značka, 12 (5,2 %), da se ne izvaja, in 45 (19,3 %), da ne vedo. Po izvedbi programa je 163 (80,3 %) staršev poročalo, da se v njihovem vrtcu predšolska bralna značka izvaja, 11 (5,4 %), da ne, in 29 (14,3 %), da ne vedo. Na začetku šolskega leta, torej pred izvedbo programa, je 140 staršev (62,5 %) poročalo, da je njihov otrok vključen v projekt predšolske bralne značke, 64 (28,6 %), da ni, in 20 (8,9 %), da se še niso odločili. Po izvedbi projekta je bilo po poročanju staršev v projekt predšolske bralne značke vključenih 139 otrok (70,9 %), 47 staršev (24 %) je poročalo, da otrok ni vključen, in 10 (5,1 %), da se še niso odločili.

Ob zaključku programa so starši poročali tudi o svojem zadovoljstvu z izvedenim programom. 6 staršev (2,9 %) je poročalo, da so zelo nezadovoljni oz. nezadovoljni s programom, 6 (2,9 %) se jih ni moglo odločiti, 60 (29,3 %) jih je bilo zadovoljnih in 133 (64,9 %) jih je bilo s programom zelo zadovoljnih.

Nekateri predlogi staršev so zanimivi ne le za samo nadgradnjo projekta *V objemu besed*, temveč širše kot splošne dejavnosti za spodbujanje družinske pismenosti (npr. družinska bralna značka). Tudi za samo nadgradnjo projekta *V objemu besed* pa so starši imeli nekaj zanimivih predlogov, npr. izvedba delavnice, namenjene medsebojnemu izmenjavanju otroških knjig, prav tako pa so starši poudarjali, da bi bilo dobrodošlo, če bi bilo v program vključenih več srečanj, namenjenih skupnemu branju in s tem povezanimi dejavnostmi ter več dejavnosti, v katerih bi tudi starši aktivno sodelovali. Pobuda staršev pa je bila tudi, da bi bilo pomembno najti način, da bi se programa udeležilo več staršev in otrok, predvsem tistih, ki doma na splošno ne berejo veliko.

Tudi evalvatorice so v opazanjih podajale mnenja, da so bile v številnih primerih v projekt vključene družine, ki so izražale navdušenje nad branjem, zato je vključevanje širše skupine družin zagotovo ena od priložnosti, da bi program dosegel še večji učinek.

### **3.2.1 Opazovanje izvedb, ki so jih opravile evalvatorice**

V projektu je bilo vključenih 15 različnih enot predšolske vzgoje, vendar so bile posamezne enote z vidika izvedbe evalvacije obravnavane kot en vrtec, zato smo evalvatorice v vrtcih opravile 60 opazovanj. Skupno število odgovorov se pri posameznih postavkah oz. vprašanjih razlikuje: npr. posamezno srečanje je bilo izvedeno samo za starše (in zato evalvatorice niso podajale odgovorov na vprašanja, vezana na otroke) ali pa je npr. bilo srečanje ločeno za prvo in drugo starostno obdobje in ker je evalvatorica opazovala obe srečanja, je izpolnila tudi dva opazovalna lista. Skupaj je bilo izpolnjenih 63 protokolov za opazovanje.

	Nikoli ne drži.		Večinoma ne drži.		Niti ne drži – niti drži.		Večinoma drži.		Vedno drži.		SKUPAJ PODANIH OCEN	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
V skupini je bilo dobro delovno vzdušje.	0	0,00	3	4,76	0	0,00	12	19,05	48	76,19	63	100,00
Multiplikator/-ka je suvereno vodil/-a izobraževanje.	0	0,00	0	0,00	3	4,76	8	12,69	52	82,54	63	100,00
Cilji delavnice so bili jasno predstavljeni.	1	1,59	1	1,59	2	3,17	11	17,46	48	76,19	63	100,00
Cilji delavnice so bili doseženi.	0	0,00	1	1,59	2	3,17	10	15,87	50	79,36	63	100,00
Starši so se dejavno vključevali v proces dela.	0	0,00	1	1,59	8	12,69	17	26,98	37	58,73	63	100,00
Otroci so se dejavno vključevali v proces dela.	0	0,00	0	0	1	1,72	14	24,14	43	74,14	58	100,00
Multiplikator/-ka se je ustrezno odzival/-a na raznolike potrebe udeležencev in temu prilagajal/-a delo.	0	0,00	0	0,00	2	3,17	12	19,05	49	77,78	63	100,00
Srečanje je bilo razgibano in zanimivo za starše.	0	0,00	3	4,76	4	6,35	9	14,28	47	74,60	63	100,00
Srečanje je bilo razgibano in zanimivo za otroke.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	24,14	44	75,86	58	100,00
Uporabljena je bila literatura, predstavljena na izobraževanju multiplikatorjev.	0	0,00	1	1,69	2	3,39	10	16,95	46	77,97	59	100,00
Multiplikator/-ka je udeležence seznanjal/-a tudi z drugimi viri informacij.	2	3,17	1	1,59	1	1,59	9	14,28	50	79,36	63	100,00
Multiplikator/-ka je upošteval/-a individualne razlike med starši.	0	0,00	0	0,00	5	7,94	24	38,09	34	53,97	63	100,00

Multiplikator/-ka je upošteval/-a individualne razlike med otroci.	0 0,00	0 0,00	0 0,00	17 29,31	41 70,69	58 100,00
Multiplikator/-ka je besedno in nebesedno komuniciral/-a z vsemi udeleženci.	0 0,00	0 0,00	0 0,00	12 19,05	51 80,95	63 100,00
Multiplikator/-ka je pri komunikaciji s starši uporabljaj/-a primerne načine komunikacije.	0 0,00	0 0,00	0 0,00	14 22,22	49 77,78	63 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a pomen skupnih dejavnosti z otrokom (branje, pripovedovanje zgodbic ipd.).	1 1,59	3 4,76	1 1,59	15 23,81	43 68,25	63 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a pomen pogovora o prebranjem med starši in otrokom.	1 1,59	3 4,76	3 4,71	14 22,22	42 66,67	63 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a razloge, zakaj je branje predšolskim otrokom pomembno.	1 1,59	3 4,76	2 3,17	12 19,05	45 71,43	63 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a pomen zgleda branja odraslih (staršev).	1 1,59	3 4,76	2 3,17	15 23,81	42 66,67	63 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) podajaj/-a primere, kako poteka aktivnost branja in pogovora o njem v vrtcu.	3 5,08	2 3,39	7 11,86	5 8,47	42 71,18	59 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljaj/-a različne primere dobre literature za predšolske otroke.	1 1,01	2 2,0	1 1,01	10 10,10	49 49,49	63 100,00

Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) osmislil/-a vsebino, razložil/-a uporabno vrednost posamezne tematike.	1 1,59	3 4,76	2 3,17	14 22,22	43 68,25	63 100,00
Multiplikator/-ka je redno (večkrat med srečanjem) pri udeležencih preverjal/-a razumevanje podajanih vsebin.	0 0,00	1 1,59	7 11,11	19 30,16	36 57,14	63 100,00

Tabela 7: Ocene evalvatoric o ravnanju multiplikatorjev med izvedbo programa za starše in otroke

Iz tabele 7 je razvidno, da so evalvatorice izvedbe srečanj, ki so jih opazovale, večinoma ocenile dobro, saj so pri vseh postavkah za več kot polovico opazovanih srečanj navedle, da trditve vedno držijo. Največji delež strinjanja so evalvatorice navajale s trditvami, da so multiplikatorji suvereno vodili izobraževanje ter da so multiplikatorji besedno in nebesedno komunicirali z vsemi udeleženci, saj so za več kot 80 % opazovanih srečanj navedle, da trditvi vedno držita. Prav tako so o visokem strinjanju evalvatorice poročale pri trditvah: v skupini je bilo dobro delovno vzdušje; cilji delavnice so bili jasno predstavljeni; cilji delavnice so bili doseženi; otroci so se dejavno vključevali v proces dela; multiplikatorka se je ustrezno odzvala na raznolike potrebe udeležencev in temu prilagajala delo; srečanje je bilo zanimivo in razgibano za starše, srečanje je bilo razgibano in zanimivo za otroke: uporabljena je bila literatura, predstavljena na izobraževanju multiplikatorjev; multiplikatorka je udeležence seznanjala tudi z drugimi viri informacij; multiplikatorka je pri komunikaciji s starši uporabljala primerne načine komunikacije. Da te trditve vedno držijo, so evalvatorice navedle za več kot tri četrtine opazovanih srečanj. O najmanjšem strinjanju so evalvatorice poročale pri trditvah: multiplikatorka je redno (večkrat med srečanjem) izpostavljala različne primere dobre literature za predšolske otroke; multiplikatorka je upoštevala individualne razlike med starši; starši so se dejavno vključevali v proces dela ter multiplikatorka je redno (večkrat med srečanjem) pri udeležencih preverjala razumevanje podajanih vsebin.

Na podlagi navedenega predlagamo, da se med programom izobraževanja za multiplikatorje osredotoči in opozori tudi na pomen izpostavljanja različnih primerov dobre literature za predšolske otroke in pomen preverjanja razumevanja podanih vsebin. Prav tako bi bilo v program smiselno vključiti vsebine, ki bodo multiplikatorje opolnomočile na področju upoštevanja razlik med starši ter aktivnega vključevanja staršev v aktivnosti. Nekaj več poudarka bi bilo smiselno nameniti tudi ozaveščanju o pomenu zgleda branja pri odraslih, izpostavljanju pomena pogovora o prebranem med starši in otrokom, izpostavljanju pomena skupnih dejavnosti z otrokom ter rednemu osmišljanju in podajanju uporabne vrednosti podajanih vsebin, saj so tudi glede teh postavk evalvatorice navajale, da jih nekatere multiplikatorke med izvedbo programa niso redno vključevale.

Evalvatorice so v okviru opazovanj navajale tudi posebnosti, ki so jih opazile na posameznem predavanju oz. delavnici ter na podlagi tega podajale predloge za izboljšanje izvedbe predavanj oz. delavnic za starše oz. otroke.

Na podlagi analize opazovanj so evalvatorice ugotovljale, da so se izvedbe med posameznimi vrtci izrazito razlikovale, večinoma pa so bile zelo dobre. Evalvatorice so najpogosteje navajale opažanja, kot so: izjemna motiviranost otrok (tudi najmlajših) in staršev ter sodelovanje multiplikatorke z otroki in s starši; dobro sodelovanje vrtca z okoljem, kar se je izkazalo kot zelo dobrodošlo pri raznolikem izvajanju delavnic v okviru projekta *V objemu besed*; otrokom iz najmlajše skupine hitro upade motivacija (predvsem na srečanju s pisateljem je bilo to izrazito pogosto opažanje). Na podlagi tega so evalvatorice tudi podajale predloge za izboljšanje izvedbe predavanj oz. delavnic za starše in otroke. Največ predlogov je bilo vezanih na najmlajšo skupino otrok, saj so evalvatorice predlagale npr. krajši čas izvedbe pri najmlajši skupini otrok ter ločena srečanja za mlajše in starejše otroke. Prav tako je bilo nekaj predlogov vezanih na doslednejšo uporabo knjižne izreke, kar bi prav tako veljalo poudariti ob snovanju programa izobraževanja za multiplikatorje. Prav tako velja izpostaviti opažanja pisateljev, da je pomembno, da otroci pred srečanjem z njimi dobro poznajo njihova dela, kar je treba izpostaviti tudi med samim programom izobraževanja. Zadnji sklop predlogov pa je vezan na zasnovo delavnic; posamezne delavnice so bile zasnovane samo za starše in so bile bolj v obliki predavanj; evalvatorice so podale predlog, da bi bili v vsa srečanja vključeni tudi otroci, četudi bi bil del posameznega srečanja izveden ločeno za starše in otroke, prav tako pa bi morala vsa srečanja (tudi za starše) vključevati tudi aplikativni del v obliki delavnice ali primerov dobrih praks.

Vse navedene predloge bi bilo smiselno vključiti tudi v nadaljnje snovanje progama, k izboljšanju izvedbe programa za starše in otroke pa bodo zagotovo pripomogli tudi priročniki, izdani v okviru projekta *V objemu besed*.

#### **4 Razprava**

Ob snovanju evalvacije projekta *V objemu besed* smo si zastavili več ciljev evalvacije, ki so bili na podlagi opravljene analize pridobljenih podatkov skoraj v celoti doseženi. Analizirali smo dva vidika projekta *V objemu besed*: program izobraževanja za multiplikatorje in izvedbo srečanj za starše in otroke, ki so jih izvajali multiplikatorji.

Analiza izvedbe programa izobraževanja za multiplikatorje temelji na odgovorih udeležencev izobraževanja za multiplikatorje na postavke, kjer so ocenjevali svojo usposobljenost za spodbujanje družinske pismenosti pred udeležbo in po udeležbi v programu izobraževanja ter na poročilih evalvatoric o posameznih vsebinskih sklopih izobraževanja. Odgovori udeležencev pred udeležbo in po udeležbi programa izobraževanja za spodbujanje družinske pismenosti kažejo, da so udeleženci izobraževanja na skoraj vseh postavkah po izobraževanju poročali o višji kompetentnosti kot pred izobraževanjem. Prav tako so udeleženci programa izobraževanja poročali, da so bili z izvedbo večinoma zadovoljni oz. zelo zadovoljni. Na drugi strani smo na podlagi ocen evalvatoric ugotovili, da so tudi one večino elementov posameznih sklopov izobraževanja ocenile pozitivno oz. so se s trditvami, na podlagi katerih je ocenjevanje

potekalo, popolnoma strinjale oz. so se strinjale. Hkrati so evalvatorice udeležence na večini sklopov izobraževanj zaznale kot sproščene, aktivne in zadovoljne. Na podlagi tega lahko zaključimo, da je bilo izobraževanje za multiplikatorje dobro zasnovano in izvedeno, v nadaljnjih izvedbah pa bi veljalo upoštevati priporočila, ki so bila osnovana na podlagi analiz uporabljenih instrumentov: izključno specifične vsebine (in ne splošnih vsebin), bolj specifične priprave na posamezno srečanje s starši ter več predlagane literature za starše. Na podlagi analize pridobljenih dokumentov lahko zaključimo, da so bili že med izvedbe projekta nekateri od teh predlogov upoštevani in so bila izdana gradiva, ki bodo omogočila uresničevanje zgoraj navedenih predlogov (Haramija ur. 2017a; Haramija ur. 2017b).

Analiza izvedbe srečanj za starše in otroke, ki so jih izvajali multiplikatorji, temelji na odgovorih staršev na vprašalnike o njihovem zadovoljstvu z vsebino, z metodami dela, organizacijo in izvedbo programa ter programom v celoti ter na poročanjih evalvatoric o izvedbah na podlagi vnaprej oblikovanih protokolov za opazovanje.

Na podlagi analize odgovorov staršev smo ugotovili, da med izvedbo programa pri poročanju udeleženih staršev ni prišlo do statistično značilnih sprememb glede dejavnosti družinske pismenosti, kljub temu da je velika večina staršev poročala, da so bili s programom in njegovo izvedbo zadovoljni oz. zelo zadovoljni. Tudi evalvatorice so tiste izvedbe srečanj, za katere so opravile opazovanje, večinoma ocenile zelo dobro, čeprav so bile pri ocenjevanju nekoliko bolj kritične kakor starši. Kot enega od možnih razlogov za odsotnost zaznanih učinkov programa smo prepoznali izhodiščno visoko družinsko pismenost družin, vključenih v projekt, kar je tudi ena od omejitev projekta *V objemu besed*. Zato smo med smernicami podali predloge glede doseganja širše populacije družin oz. staršev, pa tudi npr. ločeno izvajanje aktivnosti za mlajše skupine otrok in starejše skupine otrok, povezovanje aktivnosti za otroke in aktivnosti za starše ter spodbujanje multiplikatorjev k dosledni uporabi knjižne izreke.

Pri interpretaciji pridobljenih podatkov je treba upoštevati nekatere metodološke omejitve raziskave. Zaradi neeksperimentalnega raziskovalnega načrta (odsotnost kontrolne skupine) ne moremo veljavno presojati o vplivu izvajanega projekta na vidike družinske pismenosti vključenih družin. Prav tako je treba upoštevati potencialno omejeno veljavnost mer samoporočanja za preverjanje učinkovitosti obeh izobraževanj zaradi možnosti dajanja socialno zaželenih odgovorov. Ker se učinki izobraževalnih intervenc pogosto pokažejo šele v daljšem časovnem obdobju, bi bilo v prihodnjih raziskavah smiselno preveriti tudi dolgoročne učinke programa (npr. po nekaj mesecih).

## Literatura

- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., Whitehouse, M. H. (2012). *Effects of the Helping Early Literacy with Practice Strategies (HELPS) Reading Fluency Program with Latino English Language Learners: A Preliminary Evaluation*. *Journal of Behavioral Education* 21(2), 134–49.
- Cencič, M. (2011). *Nekatere teme o kakovosti in evalvaciji na pedagoškem področju*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

- DeBruin-Parecki, A. (2009). *Establishing a Family Literacy Program with a Focus on Interactive Reading: The Role of Research and Accountability*. *Early Childhood Education Journal* 36(5), 385–392.
- Doupona, M. (2012). *Poročilo PIRLS 2011*. Pridobljeno s spletne strani: <http://193.2.222.157/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=20>; dostopno 12. 8. 2017.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
- Haramija, D. ur. (2017a). *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Haramija, D. ur. (2017b). *Razvijanje družinske pismenosti v objemu besed: priročnik za starše*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Higgins, E., Fitzgerald, J. & Howard, S. (2015). »*Literacy Lift-Off*«: *an experimental evaluation of a reading recovery programme on literacy skills and reading self-concept*. *Educational Psychology in Practice* 31(3), 247–264.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Pridobljeno s spletne strane: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport – MIZŠ. (2017). *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno s spletne strani: [www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.../Nacionalni\\_okvir\\_Kakovost\\_Feb\\_2017.docx](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.../Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017.docx); dostopno 30. 8. 2017.
- Nacionalna komisija za kvaliteto visokega šolstva – NAKVIS. (2014). *Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov*. Uradni list RS, št. 40/14.
- Puklek Levpušček, M., Podlessek, A., Šterman Ivančič, K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut (Digitalna knjižnica).
- Schilling, K. & Applegate, R. (2012). *Best methods for evaluating educational impact: a comparison of the efficacy of commonly used measures of library instruction*. *Journal of the Medical Library Association* 100(4), 258–269.
- Wheldall, K. (2000). *Does Rainbow Repeated Reading Add Value to an Intensive Literacy Intervention Program for Low-progress Readers? An experimental evaluation*. *Educational Review* 52(1), 29–36.





## Jezikovno-vedenjski vzorci in bralna pismenost

MIRA KRAJNC IVIČ

**Povzetek** Za razvoj govora in s tem jezikovne sporazumevalne zmožnosti sta izjemnega pomena ustvarjanje priložnosti in usmerjanje pozornosti na vedenjske in jezikovne vzorce, torej na različne družbene prakse, v katerih nastajajo vrstno raznolika besedila. V avtentičnem, izvirnem ali simuliranem kontekstu je pomembno sistematično spodbujati otroka k jezikovnemu izražanju z vajami, in sicer znotraj njegovega bližnjega razvoja. Pri tem je za otrokov nemoten razvoj bistveno sodelovanje profesionalnih in neprofesionalnih bralcev, saj ti otroku predstavljajo zgled.

**Ključne besede:** • področje jezika • jezikovna sporazumevalna zmožnost • jezikovno-vedenjski vzorci • bralna pismenost • slovenščina •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Mira Krajnc Ivič, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: mira.krajnc@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.3>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

V predšolskem obdobju so za razvoj govora izjemnega pomena raznovrstnost in premišljeno usmerjanje pozornosti na okoliščine jezikovnih dejavnosti in na same jezikovne dejavnosti. Ključno je sodelovanje odraslih kot posameznikov ali predstavnikov skupin znotraj institucij, saj s(m)o odrasli otroku zgled. Otrok jezikovno sporazumevalno zmožnost pridobiva v kontekstu, ki mu omogoča aktivno zaznavanje in neovirano reagiranje na zunanje tudi jezikovne dražljaje v raznovrstnih jezikovnokomunikacijskih spontanah (avtentičnih), deloma spontanah (izvirnih) ali načrtovanih (simuliranih) dejavnostih. Pri spodbujanju jezikovne sporazumevalne zmožnosti, katere pomemben, morda celo najpomembnejši del, so jezikovnovedenjski, jezikovni in vedenjski vzorci, realizirani v raznovrstnih besedilnih vrstah (opravičilo, prošnja, zahvala), je nujno ozaveščanje vseh, ki profesionalno ali neprofesionalno skrbijo za otrokov razvoj, z različnimi možnostmi pridobivanja jezikovnega znanja prek izkušenj.

## 2 Komuniciranje

Človekova jezikovnokomunikacijska dejavnost je posledica želje, potrebe po vzpostavitvi česa skupnega, vedeti, ali se tvorčevu razumevanje sveta ujema z razumevanjem naslovnika, drugih, in odpraviti vrzeli med različnimi subjektivnimi interpretacijami sveta (Nuyts 1992: 47–48). Rousseau (1999: 9) meni, da je komuniciranje v večji meri posledica želje ali potrebe po u-/zagotavljanju čustvenih razmerij kot želje po deljenju materialnih dobrin. Besedi komuniciranje in komunikacija namreč izvirata iz latinske besede *communis*, ki pomeni skupen (Schramm 1999: 52). V slovenski strokovni literaturi se poleg termina komuniciranje uporabljajo še sporočanje, sopsoročanje (Toporišič; Korošec; Kalin Golob); sporazumevanje (Bešter; Križaj Ortar; Kunst Gnamuš; ki sporočanje razumejo kot aktivnost sporočevalca, torej le kot del sporazumevanja) in v zadnjem času tudi (govorjeni) diskurz (Kranjc; Pirih Svetina). Najustreznejši slovenski termin za komuniciranje bi lahko bil občevanje, tvorjen iz glagola občevati po SSKJ v pomenu 'biti v stiku, sporazumevati se'. S komuniciranjem dejansko stopamo v stik z 'ne-jaz', torej z drugimi. Skladna s tem je na primer Breuerjeva (1974: 44) opredelitev komuniciranja kot »izmenjava informacij med sistemi, deli sistema, elementi sistema, ki so sposobni ustvariti, prenesti, posneti, obdelati, shraniti informacijo«. Za komuniciranje je značilno izbiranje; tvorjenje: ukodiranje (šifriranje); prenos sporočila; interpretacija, razumevanje: razkodiranje (dešifriranje); in izvabljanje povratne informacije.<sup>1</sup> Komuniciranje med ljudmi je Wright (1999: 76) opredelil kot za človeka ključ(e)n(o), življenjsko pomemb(e)n(o) hoten(o), usmerjen(o), smisel(n)o interakcijsk(i)/(o) proces/dejavnost. Navaja, da je komuniciranje ključnega pomena, saj je vsaka človeška družba oblikovana na dogovoru o zanje sprejemljivem družbenem redu in načinu življenja skupnosti. Vključenost v skupino posamezniku povečuje možnost preživetja, zato razvija sposobnost komuniciranja z drugimi.

Komuniciranje<sup>2</sup> torej spodbujata tvorčeva namera in naslovnikova pripravljenost sodelovati, pri čemer ima tudi naslovnik svoje namere in svoj cilj, ki jih tvorec vzame v zakup z vzpostavitvijo stika. Komunikacijski udeleženec »skuša asimilirati nove informacije v svoje že obstoječe kognitivne strukture, kar povzroči neravnovesje v sistemu, zato sledita reorganizacija in akomodacija kognitivnih kategorij, tako da je

rezultat ponovno ravnovesje« (Nutys 1992: 47–48). Jezik je tako pokazatelj obstoja znanja in temeljno sredstvo<sup>3</sup> komuniciranja, to je proces pomenskega delovanja jezika. Način komuniciranja je odvisen od individualne interpretacije družbenega položaja (Van Dijk 2002: 214). Uspeh komuniciranja je odvisen od poti, v katerih uspevata udeleženca manipulirati z možnostmi, ki jih ponujajo okoliščine, in z zahtevami, kaj in kako komunicirati. Ker so vsi ti dejavniki enako pomembni, je besedilo treba analizirati v okviru vsakokratnega komunikacijskega položaja, tj. posamične družbene prakse. Tako jezikovni uporabnik (govorec/poslušalec, pisec/bralec) hkrati z razvijanjem jezikovne sporazumevalne zmožnosti pridobiva znanje o normah, pravilih, vrednotah (ideologiji) skupnosti, ki ji pripada oziroma ji z otrokovega vidika pripadajo odrasli, ki so z otrokom v vsakodnevem stiku.

## 2.1 Komunikacijska načela

Jezikovno komuniciranje je zagotovljeno in traja, dokler je del realnosti prepoznan kot relevanten in so pogoji komuniciranja sprejemljivi tudi za naslovnik. To pomeni, da je za komuniciranje temeljno načelo Griceovo načelo sodelovanja (Grice 1991). Skladno s tem načelom naj bi udeleženec komunikacijskega stika svoj prispevek oblikoval glede na trenutno sprejeto namero in naravnostjo komuniciranja. V okviru sodelovalnega načela Grice navaja štiri maksime oziroma podnačela, to so maksime načina, kakovosti, količine in relevantnosti. Po maksimi kakovosti naj tvorec v svoj prispevek vključi le tiste podatke, za katere je prepričan, da so resnični, preverljivi. Če tvorec upošteva maksimo količine, bo njegov prispevek glede na potrebe trenutnega komunikacijskega stika ravno prav informativen, tj. ne preveč in ne premalo. Po maksimi relevantnosti/primernosti naj tvorčev prispevek prinaša tiste vsebine, ki so povezane s trenutno temo in ki bi lahko bile koristne za doseganje komunikacijske namere. Maksima načina se nanaša na postopke urejanja in predstavitve besedil: tvorec naj se izogiba večpomenskosti, nejasnostim; njegov prispevek naj bo jedrnat in tematsko urejen. Te maksime niso pravila, ampak so smernice in strategije, ki naj bi jih tvorec upošteval. Kršitve in izkoriščanja maksim so posledica tvorčeve ocene komunikacijskega položaja in ugotovitve, da bo imel večje koristi, če določene maksime ne bo upošteval, saj se bo tako verjetno izognil neprijetnemu položaju. Takemu položaju se lahko izognemo tudi z vljudnostjo, zato je Leech (1983) Griceovemu sodelovalnemu načelu dodal oziroma na prvo mesto postavil vljudnostno načelo z obrazložitvijo, da v komunikacijski stik vstopamo zaradi vljudnosti in ugodnosti, ki jo predvidevamo od komunikacijskega stika. Leech navaja maksime takta, radodarnosti, odobravanja, skromnosti, soglasja in naklonjenosti kot maksime vljudnostnega načela.

Pri ubesediljenju tvorec išče učinkovito in ustrezno razmerje med pragmatično jasnostjo ter iskrenostjo v smislu ohranjanja pozitivne podobe vseh udeležencev posameznega komunikacijskega stika. Pozitivna podoba namreč omogoča neovirano komuniciranje. Igro rušenja, vzpostavljanja in ohranjanja pozitivne podobe soudeleženca prikazuje primer 1.

[1]

L: Velikonočno potico si že spekla?

M: Ja, ja. Orehovo pa pehtranovo pa ...

L: Sem mislil, da bi Tilen kak kos je prinesel v službo.

M: Ja, ne vem, no ...

L: Saj je vseeno, potem imam tako dva dneva dopust. Pa drugič.

Lukovo (L) vprašanje si spekla potico je pravzaprav predzahteva, ki jo Luka kasneje izrazi z namigom sem mislil, da bi Tilen kak kos je prinesel v službo. Udeleženka je postavljena pred dejstvo, da se ali posuje s pepelom in prizna, da ni tako delavna, kot Lukovo vprašanje predvideva, in zanika propozicijo, ali pa se zlaže in propozicijo potrdi. Naredi zadnje. Glede na Lukov odziv ne vemo, ali Luka ve, da Mirjam (M) izkorišča maksimo kakovosti. Očitno je, da Mirjam pretirava pri naštevanju, kar lahko interpretiramo kot ironijo: Mirjam je na prijazen način napadalna, iz samega besedila pa je razvidno, da izrečeno ni res, torej Mirjam predvideva, da Luka ve, da Mirjam izkorišča omenjeno maksimo. Z izrečenim oba, morda še bolj Luka, ki je 'napetost' sprožil, skušata ohranjati svojo in soudeleženčevo pozitivno podobo.

Primer pogovora med pedagoškim delavcem in otrokom [2] prikazuje, da te vzorce posredujemo otroku še od njegovih prvih komunikacijskih stikov, četudi je v njih lahko le prisoten.

[2]

A: Sneg bomo tudi odnesli s sabo. Pa bomo dvignili to. Kdo mi bo pomagal to (vedro s snegom) odnest? Kdo je močan?

O: Jaz.

B: [Ja, seveda.]

A: [Primi tu.] Pa še ti primi tu (namenjeno drugemu otroku v skupini). Pa bomo odnesli. Zdaj pa bomo še počakali, da bo Nuša vstala pa bomo nesli. Tako pa nesimo. Ven bomo nesli na hodnik.

Primer 2 je transkripcija pogovora med pedagoškima delavcema in otroki prve starostne skupine. Zapisan je, kot je bil tvorjen, tj. v neknjižni pogovorni zvrsti. Otroci so morali s pomočjo tipanja ugotoviti, kaj je skrito v vedru pod pleničko. Ko so ugotovili, da gre za sneg, so si ga še ogledovali, tipali, dokler ni pedagoški delavec predlagal, da se pomaknejo z vedrom k mizi, kjer bodo sneg še naprej raziskovali. Odlomek predstavlja zaključek pogovora, preden otroci in pedagoški delavec skupaj odnesejo vedro s snegom do mize. Pedagoški delavec napove, kaj se bo zgodilo: sneg bomo tudi odnesli s sabo. Prva oseba množine bomo odnesli je ustrezno rabljena, saj sledi prošnja za pomoč v obliki vprašanja Kdo mi bo pomagal. Tej neizrecni prošnji (izrecna bi bila: Prosim, da mi pomagate odnesti vedro.) sledi motivacijski izrek, tj. vprašanje, ki poudarja pozitivno lastnost, tj. moč. Izreka sta si sledila hitro. Morda bi veljalo počakati in čez trenutek kako drugače ponoviti prošnjo. Če se nihče ne odzove, da bi pomagal, pa nihče ne želi biti šibek, zato se otroci, eden od njih tudi jezikovno, takoj odzovejo. Odziv pedagoškega delavca B je možno razumeti kot pritrditev, da je otrok O močan, ali da je povsem jasno, da bo prav otrok O pomagal. Barva glasu, intonacija in hitrost izgovarjanja teh besed potrjujejo prvo možnost. V izbranem primeru je sicer določena moč potrebna, da bi otrok preprost ukaz/prošnjo lahko realiziral, a tu je še pedagoški delavec, ki pomoči pravzaprav ne potrebuje, ampak s svojo prošnjo želi spodbuditi medsebojno sodelovanje. S tega vidika moč ni potrebna, ampak empatija, želja po sodelovanju, pomoči drugim. Te

lastnosti, vrednote prav tako krepijo otrokovo samopodobo, zato lahko ugotovim, da pedagoški delavec z zvijačo motivira otroke k sodelovanju, čeprav otroci v tej starosti še nimajo razvitih mehanizmov, da bi prepoznali, kdaj govoreči ne upošteva maksime sodelovalnega načela. Izrečeno Kdo je močan učinkuje podobno kot Ti si pravi as/car/carica, vendar bi se odrasli zavedal, da ga govoreči le zelo hvali, ker mu je ali hvaležen ali ker kaj pričakuje od ogovorjenega. Otroci se teh vzorcev šele učijo. Smiselno jih je pohvaliti ali spodbujati za spretnosti, veščine, znanja, ki so za opravljanje nekega dela dejansko potrebna, s čimer se prav tako razvija sogovorčeva pozitivna podoba in se spodbujajo dobri in iskreni odnosi.

V primeru 2 lahko opazimo tudi, da so se otroci lahko učili tudi o načelu prevzemanja replike, ki govori o tem, kdo usmerja pogovor, kdo lahko kdaj prevzame besedo, komu je beseda dana, ali je kdo, ki edini sme postavljati vprašanja, kdo vpeljuje novo temo, ali je kdo, ki določa, kdaj in koliko časa ima kdo na voljo, da govori idr. Pedagoška delavca sta se namreč hkrati odzvala na otrokovo spodbudo.

### 2.1.1 Komunikacijska načela in igra vlog

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja, ki omogoča otroku razumevanje vsakdanjih življenjskih situacij in izobraževalnih vsebin, torej tudi dogajanj znotraj posameznega komunikacijskega stika. Ta igra mu hkrati omogoča ustvarjalno izražanje, spodbujamo ga k razvijanju raznovrstnih veščin: nauči se primerjati, razvrščati, raziskovati, pravilno uporabljati jezik, razvija komunikacijske veščine (uči se poslušati, sodelovati v pogovoru in razgovoru, nauči se razlikovati med položaji, v katere vstopa kot udeleženec z enakimi pravicami in možnostmi /pogovor/, od položajev, v katerih ima večjo ali manjšo družbeno moč zaradi vloge, ki jo ima znotraj posamezne družbene skupine /razgovor/), postopoma oblikuje lastno mnenje in podobo. Z metodo igre vlog je mogoče uresničevanje širokega spektra vzgojno-izobraževalnih ciljev tako na področju kognitivnega kot čustvenega razvoja otroka. Otroci s pomočjo vzgojiteljevih navodil odigrajo dano situacijo, se o njej pogovarjajo ter se vanjo vživljajo in jo vrednotijo. Poleg miselnih in intelektualnih procesov se prepletata tudi čustvena in domišljajska aktivnost.

Otrok torej ne le sliši nove besede, nove izjave v različnih komunikacijskih položajih z odraslim, ki rabi govor v funkciji usmerjanja otrokovega vedenja, posredovanja informacij, znanj, zadovoljevanja želja, opisovanja, pripovedovanja o preteklih in sedanjih lastnih ter tujih doživetjih, ampak se hkrati uči tudi o vzorcih vedenja v različnih položajih. Na pomen usvojenih besed, izrečenega sklepa iz okoliščin, vendar še nima razvitih mehanizmov, da bi lahko presodil, kaj je prav, napačno, kaj je mišljeno iskreno, kaj je primerno ipd., zato so (po)ustvarjanje avtentičnih, izvirmih in simuliranih (mednje sodi igra vlog) komunikacijskih položajev, neovirano komuniciranje, sproščenost v odnosih za razvoj jezikovne sporazumevalne zmožnosti in tudi bralne pismenosti nadvse pomembni.

Pomembnost jezikovnih, vedenjskih, komunikacijskih vzorcev prikazujejo tudi umetnostna besedila, npr. slikanica avtorice Neli Kodrič Filipić in ilustratorja Tomislava Torjanca *Punčka in velikan*, v kateri avtorica s poimenovanji besedilnih/ilokucijskih namer v komunikacijskih stikih med velikanom in punčko (npr. »je hčerki zabičal«, »je

obljubila«), z izmeničnim predstavljanjem velikanovih doživljanj, občutenj in punčkinih doživljanj, občutenj istega dogajanja prek protipomenk (majhen – ogromen), prek izrazov, ki izražajo različne stopnje velikosti trdne snovi, ki sestavlja zemeljsko skorjo (kamenček – kamen – skala), in hkrati z enim samim primerom dobesednega navedka (Sedaj se bova igrala!), nazorno prikazuje pomen pridobivanja jezikovnih in vedenjskih vzorcev v otroštvu. Način komuniciranja torej ni toliko odvisen od družbenega položaja samega, ampak od udeleženčeve individualne interpretacije ali njegovega vzorca tega položaja (Van Dijk 2002: 214), zato lahko različni udeleženci različno doživljajo in interpretirajo isti del dejanskosti. Še enkrat več se potrjuje, da »/v/se besede dišijo po poklicu, zvrsti, smeri, stranki, določenem delu, določenem človeku, generaciji, starosti, dnevu in uri. Vsaka beseda diši po kontekstu in kontekstih, kjer je živela svoje družbeno razgibano življenje ...« (Bizjak 2005: 19 po Bahtin 1982: 71) in da je »jaz moj svet«. <sup>4</sup> Beseda je torej »dvostransko dejanje. Enako jo določata tisti, kateremu pripada, in tisti, ki mu je namenjena. Beseda je produkt recipročnega odnosa med govorcem in poslušalcem, sporočevalcem in naslovnikom« (Vezovnik 2009: 40 po Vološinov 1973: 86). V tem duhu se je treba učiti oblikovanja besedil.

### 3 Besedilo

Splošno sprejeto je dejstvo, da med komuniciranjem nastaja besedilo. To je smiselna celota, v katerem mora naslovnik prepoznati, kaj je tvorec z besedilom želel doseči, zato tvorec glede na namen izbira besede, besedne zveze, stavčne vzorce in pomene, ki odražajo to, kar je želel ubesediti. Tako tke novo tkanino oziroma vzpostavlja razmerja med stavki in pomeni v besedilu, povedano oblikuje v logično zaporedje uvoda, jedra in zaključka ter tako sledi rdeči niti ubesediteljenja izbrane teme. To imenujemo kohezivnost in koherentnost besedila, po Beaugrandu in Dresslerju (1992: 12) gre za relacijska kriterija znotraj besedila. Sodobna jezikovna stilistika besedilo razume kot mesto tvorjenja smisla na interaktiven, dinamični način, kot mesto, kjer se pogaja o smislu, saj izraz v kontekstu evocira in potencira le nekatere pomene (Katnić-Bakaršić 1999: 80). Gansel in Jürgens (2007: 51) besedilo opredelita kot v sebi koherentno celoto jezikovnega komuniciranja s prepoznavnimi komunikacijskimi namerami in na poseben način oblikovano strukturo, tj. zvezo slovničnih in semantičnih relacij med besedilnimi enotami, ki sooblikujejo koherentnost, tj. celotni smisel besedila. Ker tvorec besedila svet svojih izkušenj pretvarja v besedilni svet, so pomeni rabljenih znakov (jezikovnih in drugih) kulturno določeni. Smisel besedila se lahko oblikuje z različnimi kodi posredovanja informacij med tvorcem in naslovnikom, poleg besednega še npr. slikovnega, kinetičnega, zvočnega; zato so besedila večkodna ali multimodalna. Oblikovana so po načelu prostorske in časovne kompozicije (glej Vičar 2015; Starc 2011). »Prvi je značilen za besedila, v katerih so vsi elementi hkrati prisotni v prostoru, drugi za besedila, ki se razpirajo skozi čas (npr. govor, glasba, ples), nekateri mediji pa uporabljajo za oblikovanje besedil oba principa hkrati (npr. film in televizija).« (Starc 2011: 433)

Za primarno človekovo jezikovno dejavnost, tj. za dvogovor, pogovarjanje, ki nastaja v neposrednem komunikacijskem stiku, tj. iz oči v oči, Starc (2011) navaja, da gre za multimodalno ali večkodno besedilo, saj smisel besedila ni posredovan le preko besed in

besednih zvez, ampak tudi z mimiko, gestami, pravzaprav z vsemi danostmi/dejavniki (trenutno razpoloženje, prepričanja, vrednote idr. glej v nadaljevanju) posameznega komunikacijskega stika.

### 3.1 Besedilna vrsta

Besedila nastajajo v različnih kontekstih (jezikovnega) komuniciranja. To je kot kognitivno, socialno in kulturno določena oblika človekovega simbolnega vedenja torej vedno postavljeno v kompleksno ozadje, ki ga lahko opišemo z naslednjimi komunikacijskimi dejavniki/spremenljivkami/danostmi: udeleženci s svojimi namerami, ki določijo besedilno vlogo, z vrednotami, s hotenji, z željami, znanjem in občutenji (mentalni svet), družbeno razmerje med udeleženci (socialni svet), prostor in čas sporočanja (fizični svet), kanal (prenosnik),<sup>5</sup> tema in vsebina, tj. nanašanski okvir (angl. the frame of reference /Nuyts 1992/), kod in (so)besedilo. Navedeni komunikacijski dejavniki se tudi med posameznim komuniciranjem spreminjajo, niso pa vsi vsak trenutek komuniciranja enako pomembni.

Besedila opisujemo z izrazi, kot so neumetnostno, umetnostno, zasebno, javno, uradno, neuradno. Ti izrazi pravzaprav izpostavljajo določene značilnosti komunikacijskega položaja, v katerem je besedilo tvorjeno. Besedilo ima praktično vrednost (neumetnostno) ali estetsko (umetnostno), tvorjeno je v omejenem krogu udeležencev (zasebno, ožjeinteresno) ali pa je namenjeno komur koli (javno, širšeinteresno). Zato se hkrati z informacijami o besedah, ki jih uporabljamo v določenem komunikacijskem položaju (v malih oglasih kupujemo/prodajamo/podarjamo dobro/lepo ohranjene, nepoškodovane kočke Lego/avtomobilčke Hot Wheels), spoznavamo tudi besedilne vrste (mali oglas, prošnja, zahvala, voščilo, čestitka, vabilo, opravičilo, pismo, knjiga, prispevek v reviji, časopisna/televizijska/radijska novica, blog, spletno besedilo, razgovor z zdravnikom, pogovor s prijateljem, dvogovor s poštnim uslužbencem/knjizničarko/prodajalcem v pekarni/slaščičarni/trgovini z oblačili, radijsko obvestilo o prometnem zastoj, o izpadu električne energije idr.<sup>6</sup> Znanje o besedilnih vrstah sodi med nujna znanja, da lahko sodelujemo v komunikacijskih procesih, da razvijamo bralno pismenost in da lahko govorimo o jezikovni sporazumevalni zmožnosti, ki se razvija vse življenje.

Besedilna vrsta je po Toporišiču (2000: 721–725) stalna oblika sporočanja oziroma besedila. Gansel in Jürgens (2007: 54–57) besedilne vrste opredelita kot podmnožico besedil, ki jih lahko opišemo preko določenih relevantnih skupnih značilnosti in jih tako ločimo od drugih besedilnih podmnožic. Omenjena avtorja menita, da je (priučeno in intuitivno) znanje o besedilnih vrstah zelo pomembno, saj jezikovnemu uporabniku omogoča delovanje v vsakdanjih komunikacijskih položajih. Zavzemata se za diahroni pristop k raziskovanju besedilnih vrst, saj ta zagotavlja možnost razlikovanja med besedilnimi vrstami in različicami besedilne vrste. Kot primer navajata vremensko napoved, vremensko napoved za sosednje pokrajine, vremensko napoved za pomorščake. Razvrstitve besedilnih vrst so raznolike, vendar gre po Gansel, Jürgens (2007: 56) v osnovi za pet meril: 1) besedilno, tj. vplivajnsko ali ilokucijsko vlogo: ukaz – pozivna, (svečana, javna) zaobljuba – izvršilna, 2) slogovni postopek: komentar – utemeljevanje, 3) komunikacijski položaj: zasebno ali poslovno pismo, 4) medij: teletekst, časopisna novica, 5) vsebino: vremensko ali športno poročilo.

## 4 Sklep

Besedilo, to je lahko le en sam izrek, ena sama beseda, je le trenutek v tako rekoč neprekinjenem toku komunikacijskih stikov, v katerih smo aktivno udeleženi kot tvorci, naslovniki ali pa pasivno kot naključni mimoidoči, naključne priče. Jezikovno sporazumevalno zmožnost kot zmožnost za strateško uspešno, družbeno sprejemljivo in jezikovno (slovnično in leksikalno) ustrezno odzivanje na spodbude okolja pridobivamo dnevno. Naloga pedagoškega delavca in odraslih je, da prepozna možnosti spodbujanja jezikovne sporazumevalne zmožnosti in ustvarja avtentične, izvirne in simulirane priložnosti za njen razvoj. Pri tem se je treba zavedati, da je odrasli s svojimi jezikovnimi sporazumevalnimi zmožnostmi tako zgled kot učeči se, saj se način življenja in s tem komuniciranja, vzorci jezikovnega vedenja ter besedilne vrste nenehno spreminjajo.

### Opombe

<sup>1</sup> Pogosto so navajani komunikacijski modeli: de Saussurja, Bloomfielda in Harrisa, Shannena in Molesla ter t. i. pragmatični komunikacijski model.

<sup>2</sup> Prispevek se nanaša na področje človekove jezikovne komunikacijske dejavnosti, zato se termin komuniciranje vedno nanaša na jezikovno, tj. besedno komuniciranje, razen v primerih, kjer je zapisano drugače.

<sup>3</sup> Poleg izrazov *sredstvo* in (*ne*)*jezikovna* se pri nas rabita termina *kod* in (*ne*)*besedna* sredstva (Hudej, Korošec, Bešter, Kunst Gnamuš).

<sup>4</sup> Prim. de Beaugrande-Dressler 1992: 87–90; Verschueren 2000: 54; Leech 1983: 8; Kunst Gnamuš 1984: 41–43; Bešter 1992; Hudej 1994.

<sup>5</sup> Ločujemo govorno-slušni in pisno-vidni kanal. S kanalom so povezani mediji oz. sredstva za prenos sporočila: zvočno valovanje; pisalo in list; s tehnološkim napredkom so nastale nove možnosti komuniciranja, pri katerih morata imeti oba udeleženca sporočanjso sredstvo: sporočevalce za oddajanje sporočila (televizijski ali radijski oddajnik, telefon, računalnik), naslovnik za sprejemanje (televizijski ali radijski sprejemnik).

<sup>6</sup> Navedeni primeri besedilnih vrst so kot besedilne vrste opredeljeni na temelju različnih in ne enotnih meril. Npr. prošnja, opravičilo, voščilo so primeri besedilnih vrst opredeljeni glede na besedilni/ilokucijski vlogo, spletno besedilo, pismo, knjiga so primeri besedilnih nadvrsti (superžanrov), opredeljeni na mediju/kanal, prek katerega je besedilo posredovano naslovniku.

### Literatura

- de Beaugrande, R. A.; Dressler, W. U. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.
- Bešter, M. (1992). *Izrazila slovenske politične propagande. Ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bizjak Končar, A. (2005). *Pridiga kot žanr*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Van Dijk, T. A. (2002). Political discourse and political cognition. *Politics as Text and Talk. Analytical Approaches to Political Discourse*. Chilton, P. A. & Schäffner, Ch (ur.). Amsterdam: Benjamins, 203–237.
- Gansel, Ch.; & Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grice, P. (1991). Logic and Conversation. *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press, 22–40.
- Hudej, S. (1994). *Šolske ure besediloslovja*. Temeljni pojmi besediloslovja in jezikoslovne (lingvistične) analize besedila. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.



- Katnič-Bakaršič, M. (1999). *Lingvistička stilistika*. Budapest: Open Society Institute.
- Kodrič Filipič, N. Torjanc, T. (ilust.) (2009). *Punčka in velikan*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Korošec, T. (1998). *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: Kmečki glas.
- Kranjc, S. (1997). Govorjeni diskurz. *JiS* 42/7, 307–320.
- Križaj Ortar M.; Bešter, M., Kržišnik, E. (1994). *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different.
- Kunst Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja Ljubljana.
- (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Leech, G. (1991). *Principles of pragmatics*. 11<sup>th</sup> impression, London in New York: Longman.
- Nuyts, J., (1992). *Aspects of a Cognitive–Pragmatic Theory of Language. On Cognition, Functionalism, and Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rousseau, J.-J. (1999). *Esej o izvoru jezikov, v katerem se govori o melodiji in glasbenem posnemanju*. Ljubljana: Krtina.
- Schramm, W. (1999). Kako deluje sporočanje. *Komunikološka hrestomatija 2. Razvoj empirične komunikologije v ZDA*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 51–73.
- Starc, S. (2011). Stik disciplin v besedilu iz besednih in slikovnih semiotskih virov. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*, (Obdobja, Simpozij, = Symposium, 30). Kranjc, S. (ur.). 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 433–440. Pridobljeno s spletne strani: <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp30/Zbornik/Starc.pdf>; dostopno 15. 6. 2017.
- Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica*, Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Verscheuren, J. (2000). *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: Založba \*cf.
- Vičar, B. (2015). Slovnčni pristop k vizualni komunikaciji: vizualna analiza vojnih fotografij. *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis*, (Obdobja, ISSN 1408-211X, Simpozij, = Symposium, 34). Smolej, M. (ur.). 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Del 2, 801–810.
- Vezovnik, A. (2009). *Diskurz*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV
- Wright, C. R. (1999). Narava in funkcija množičnega sporočanja. *Komunikološka hrestomatija 2. Razvoj empirične komunikologije v ZDA*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 75–91.



## Razmisleki o načinih razvijanja jezikovne zmožnosti predšolskih otrok

SIMONA PULKO IN MELITA ZEMLJAK JONTES

**Povzetek** Pri spodbujanju jezikovne zmožnosti otrok je nujno potrebno ozaveščanje vzgojiteljev z različnimi možnostmi usmerjanja v ustrezne jezikovne dejavnosti. Te naj se nanašajo na rabo knjige (z umetnostnimi in tudi z neumetnostnimi besedili) kot temeljnega instrumenta za usvajanje različnih načinov komunikacije (govorjene, pisne) in rabe različnih zvrsti jezika (knjižnega, neknjižnega). V prispevku bo s pomočjo starostnemu obdobju primernih besedil in oblik ter metod dela predstavljenih nekaj možnosti za usvajanje različnih načinov komunikacije in različnih socialnih zvrsti jezika, prikazani bodo konkretni primeri neumetnostnih besedil, ki jih lahko pedagoški delavci uporabijo pri delu z otroki in tudi pri delu s starši.

**Ključne besede:** • predšolski otrok • jezikovna zmožnost • komunikacija • socialne in funkcijske zvrsti jezika • neumetnostno besedilo •

---

NASLOVA AVTORIC: dr. Simona Pulko, docentka, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: [simona.pulko@um.si](mailto:simona.pulko@um.si). dr. Melita Zemljak Jontes, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: [melita.zemljak@um.si](mailto:melita.zemljak@um.si).

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.4>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

Za razvoj govora sta v predšolskem obdobju pomembni raznovrstnost in primerna usmerjenost v okoliščinam ustrezne jezikovne dejavnosti. Pri tem je smiselno sodelovanje z odraslimi kot individuumi ali skupinami znotraj institucij (npr. s starši, z vzgojitelji ter z drugimi zaposlenimi v vrtcu) in z različnimi zunanji institucijami (npr. z lutkovnim gledališčem, s splošnimi knjižnicami, z muzejem), saj predstavljajo predšolskemu otroku vzor, še posebej s svojim usmerjanjem v govorjena ali že tudi zapisana besedila različnih socialnih in funkcijskih zvrsti. Otroci se komunikacije učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo (npr. poslušanje vsakdanjih pogovorov in sodelovanje v njih, glasno branje odraslih, opisovanje, pripovedovanje, ki je lahko prosto ali ob slikovni predlogi, morda ob knjigi, tudi učenje od drugih otrok). Za srečanja in druženja s knjigo je pomembna vloga vzgojiteljev in staršev, ob tem pa ne smemo spregledati vloge knjižnice. Otroci se tako doma kot v drugih različnih okoljih bodisi usmerjeno bodisi spontano seznanjajo z razlikami med socialnimi zvrstmi jezika, tj. med knjižnim in narečnim, med različnimi (neprvimi) jeziki, s katerimi prihajajo v stik, in to ne le ob umetnostnih, tj. leposlovnih besedilih (npr. ob slikanicah), temveč predvsem tudi ob neumetnostnih besedilih (npr. ob enciklopedijah, slovarjih, tudi receptih, navodilih za ohranjanje higiene), ki sledijo zanimanju otroka v predšolskem obdobju. Smiselno je izhajati iz socialne zvrsti jezika, ki jo otrok pozna in uporablja, ob tej pa spoznavati in usvajati tudi knjižni jezik.

Ozaveščanje vzgojiteljev z različnimi možnostmi usmerjanja v ustrezne jezikovne dejavnosti je v vzgojno-izobraževalni ustanovi temelj za spodbujanje jezikovne zmožnosti otrok. Jezikovne dejavnosti se nanašajo na rabo knjige (z umetnostnimi in tudi z neumetnostnimi besedili) kot osnovnega vira za usvajanje različnih načinov komunikacije (govorjene, pisne) in rabe različnih zvrsti jezika (knjižnega, neknjižnega). Usvajanje različnih načinov komunikacije in različnih socialnih zvrsti jezika bo s pomočjo starostnemu obdobju primernih besedil in oblik ter metod dela predstavljeno, ponazorjeno in izpeljano na konkretnih primerih neumetnostnih besedil, ki jih lahko vzgojitelji uporabijo pri delu z otroki kot tudi pri delu s starši.

## 2 Govorni razvoj in sporazumevalna zmožnost

Govorni razvoj otroka v predšolski dobi pomembno vpliva na celostni govorni razvoj otroka tudi v šolskem obdobju in se kaže v samem usvajanju ter razvijanju sporazumevalne zmožnosti posameznika. Gre za t. i. komunikacijski pristop k usvajanju jezika (Vogel 2015: 177 po Skela 2005; Skela 2010) z besedilom kot izhodiščem in s sporazumevalno dejavnostjo kot osnovno, ključno metodo dela s temeljnim ciljem vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika.

O pomenu sporazumevalne zmožnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu pišejo didaktiki slovenskega jezika in/ali književnosti že v osemdesetih letih 20. stoletja in kasneje.<sup>1</sup>

M. Bešter Turk (2011: 127) postavlja razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku kot enega izmed temeljnih ciljev predmeta slovenščina na vseh stopnjah obveznega izobraževanja. Avtorica poudarja, da je v šoli slovenščina predvsem tudi učni jezik in ne zgolj učni predmet, zato je ustrezne temelje nujno postaviti že v predšolskem obdobju. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku je torej pomembno na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja (od vrtca do univerzitetne stopnje) in ne glede na njegovo strokovno/predmetno področje.

## 2.1 Primeri razvijanja sporazumevalne zmožnosti (upoštevajoč okoliščine)

Otroci se komunikacije učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo. Tako lahko npr. poslušajo vsakdanje pogovore in v njih sodelujejo, sledijo glasnemu branju odraslih, opisujejo, pripovedujejo, bodisi prosto ali ob slikovni predlogi, morda ob knjigi, lahko razlagajo, se učijo od drugih otrok.

### 2.2.1 Poslušanje vsakdanjih pogovorov in branja odraslih

Otroci naj se komunikacije učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo. Pri tem je treba upoštevati različne vsakdanje govorne položaje, v katerih se znajde otrok v komunikaciji z odraslim ali z vrstnikom/-i. Tudi pri otrocih, ki se komunikacije šele učijo, je treba postopoma in neprisiljeno uzaveščati ustrezno izbiro socialne zvrsti jezika. V domačem okolju in v vrtcu ni neustrezno, če otrok v pogovorih uporabi narečni izraz, ustrezno pa je, da se mu knjižni izraz predstavi kot sopomenka, npr. *Zdaj bomo pospravili igrače. – Sedaj bomo pospravili igrače.* Zlasti ob različnih govornih dejavnostih (pogovor, navodilo za delo, organizacijska navodila ...) je pomembno postopno in neprisiljeno uvajanje tudi knjižnih izrazov. Knjižna izreka pa bi morala biti ustaljena praksa pri branju oziroma interpretaciji zapisanih besedil. Pri teh dejavnostih si namreč vzgojitelj lahko težje izgovorljive sklope, naglasna mesta, vrsto naglasa, ki pri bralcu oziroma interpretu lahko odstopajo od zapisane knjižne norme (npr. *téta* 'têta'; *ôtrok* 'otròk'), v zapisanem besedilu vnaprej označi in se za tovrstno branje oziroma interpretacijo vnaprej ustrezno pripravi.

### 2.2.2 Opisovanje in pripovedovanje

Otrok lahko ob predmetu, fotografiji, ilustraciji, slikovnem oziroma nebesednem gradivu v knjigah (leposlovnih in informativnih) opisuje ali pripoveduje. S tem razvija svoj besedni zaklad, razvija govorno zmožnost v knjižnem in neknjižnem jeziku, zmožnost upovedovanja nebesednega gradiva (tvorjenje opisov, zgodb, pripovedi), nebesedno gradivo pa mu je ob tovrstnem opisovanju oziroma pripovedovanju v pomoč. Pri tem je ključen zgled odraslega bralca oziroma pripovedovalca/govorca, ki tudi ob lastnem opisovanju oziroma pripovedovanju vključuje in tako ozavešča vlogo/pomen nebesednega gradiva.

**Primer 1:**

Kako se oglašajo živali? Otroke ob posamezni fotografiji živali povprašamo, kako se ta oglašča, hkrati pa z glagolom to oglašanje tudi poimenujemo. Nato lahko povprašamo, ali npr. pes samo laja ali se oglašča še kako drugače (cvili, tuli, zavija ...). V nadaljevanju kot zgled navajava nekaj primerov, ki vključujejo domače živali. Podobno igro lahko nadaljujemo z živalmi na travniku, v gozdu, potoku, v morju in še kje.

Žival (samostalnik)	Oglašanje (medmet)	Poimenovanje oglašanja (glagol)	Poimenovanje drugega oglašanja (glagol)
<i>pes</i>	<i>hov hov</i>	<i>lajanje</i>	<i>cvili, tuli, zavija</i>
<i>muca</i>	<i>mijav mijav</i>	<i>mijavkanje</i>	<i>prede, piha</i>
<i>kokoš</i>	<i>koko</i>	<i>kokodaka</i>	<i>kokodajsa</i>
<i>petelin</i>	<i>kikiriki</i>	<i>kikirika</i>	
<i>krava</i>	<i>mu</i>	<i>muka</i>	
<i>raca</i>	<i>ga ga</i>	<i>gaga</i>	

Preglednica 1: Oglašanje živali

**Primer 2:**

Pogovor o živalskih družinah je lahko odlična vaja za bogatenje besednega zaklada. Priporočljivo je, da izhajamo iz živalskih družin, kjer so poimenovanja za samce, samice in mladiče podobna (iz istega korena), nato pa lahko zahtevnost igre stopnjujemo s tistimi primeri živalskih družin, kjer se poimenovanja razlikujejo.

Slika 1: Živalska družina, foto: Mr.TinDC, <https://www.flickr.com/photos/>

Samec	Samica	Mladič
<i>racak</i>	<i>raca</i>	<i>raček/račka</i>
<i>muc/maček</i>	<i>muca/mačka</i>	<i>muček/mucka</i>
<i>petelin</i>	<i>kokoš/kura</i>	<i>piščanček</i>
<i>bik</i>	<i>krava</i>	<i>teliček/tele/telica</i>
<i>oven</i>	<i>ovca</i>	<i>jagnje</i>

Preglednica 2: Poimenovanja članov živalskih družin glede na spol

Predvsem nekatere domače živali imajo poleg ustaljenih knjižnih nevtralnih izrazov tudi knjižne ljubkovalne in/ali tudi manjšalne; slednje lahko hkrati izražajo tudi ljubkovalni pomen. Kot izhodišče za usvajanje posameznih poimenovanj živali je smiselno uporabiti poimenovanja, ki jih otroci uporabljajo doma, tudi če ta niso knjižna; bodisi da gre za korensko popolnoma drugo besedo (*petelin* – *kokot*) bodisi da gre zgolj za drugo mesto in/ali vrsto naglase (*petêlin* – *petelín*), morebiti celo za dvoglasnik (*petjêln*).

Slika 2: Petelin, foto: <https://www.flickr.com/photos/>

### Primer 3:

Po pogovoru o temeljnem izrazju o poimenovanju za živali in njihovem oglašanju lahko pogovor razvijamo v opisovanje izbrane živali. Pri tem si pomagamo s slikovnim gradivom in ugotavljamo, da ima npr. mačka smrček, uhlje, brke, kremplje, tačke, rep, dlako in čemu ji ti deli telesa služijo. Opisovanje in pripovedovanje lahko tako poljubno razvijamo, s tem pa pri otroku neprisiljeno bogatimo besedni zaklad in védenje o svetu, v katerem otrok živi, ozaveščamo in osmišljeno umeščamo v besednjak njegovega vsakdana.



Slika 3: Muca/mačka, foto: <https://www.flickr.com/photos/>

Na tak način lahko govorimo npr. o osebni higieni, o različnih poklicih, o prehrani, bivališčih, letnih časih in še čem.

### 2.2.3 Razlaganje

Otroci so po naravi radovedni in se zelo radi postavijo v vlogo raziskovalca. Tako jim lahko zastavimo različne problemske naloge in jih z usmerjenimi navodili vodimo k rešitvi.

#### Primer 4:

Z otroki naredimo preizkus, za katerega potrebujemo kocko ledu in posodico ali lonček. Kocko ledu postavimo v posodico in opazujemo, kaj se dogaja. Led se prične taliti, v posodici je čedalje več vode; na koncu preizkusa je v posodici zgolj voda. Otroke povabimo, naj poskušajo razložiti, kaj se je dogajalo in na koncu zgodilo. Prav tako jih lahko povprašamo, ali se s čim podobnim srečamo tudi v naravi, v katerem letnem času. Preizkus lahko izpeljemo ne glede na letni čas in ga diferenciramo (npr. pozimi ledena sveča ali sneg, poleti sladoled, lučka ledenka).





Slika 4: Ledena kocka, sneg, sladoled, foto: <https://www.flickr.com/photos>

### Primer 5:

Z otroki lahko oblikujemo/ustvarimo knjigo 'razlagalko', v kateri zbiramo in razložimo besede, ki smo jih spoznali na novo, ki jih ne poznamo, ne razumemo njihovega pomena. Pojasnjene besede lahko razložimo, razlago pa sooblikujejo otroci, torej jo pojasnimo tako, da je razumljiva vsem. Nato jo lahko opremimo še s slikovnim gradivom, npr. z ilustracijami otrok ali pa z lastnimi fotografijami. K sooblikovanju lahko povabimo tudi starše, vsekakor pa moramo poskrbeti, da so izdelki in razlage delo otrok. Pri razlagah si lahko pomagamo npr. s priročniki, z enciklopedijami, tudi s slikovnimi slovarji. Na podoben način lahko iščemo in zbiramo prijazne besede, vljudne besede ..., nato pa ustvarimo knjižico ali skrinjico takšnih besed, pri vsem pa poskrbimo tudi za pojasnila oz. razlage. Tako otroku na zanimiv in neprisiljen način z njegovo lastno aktivnostjo širimo in bogatimo védenje in besedni zaklad.

Ob gradivu, ki ga pripravimo sami, je otroku treba omogočiti dostop do kakovostnih bralnih gradiv, tudi ob neumetnostnih besedilih (npr. ob enciklopedijah, slovarjih, revijalnem tisku), ki sledijo zanimanju otroka v predšolskem obdobju.

### 3 Sklep

Razvijanje jezikovne zmožnosti je za otroka v predšolskem obdobju izjemnega pomena za razvoj govora, tega pa si ne moremo predstavljati brez sodelovanja in komunikacije z odraslimi. Otroci se v tem obdobju učijo izražati svoje izkušnje, čustva, lastne misli, poskušajo pa tudi razumeti sporočila drugih. Jezikovne dejavnosti, ki jih načrtujemo, naj bodo povezane z vsemi jezikovnimi ravninami (fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko (in pragmatično)), temeljijo naj na nezapletenih, otrokovemu razvoju primernih besedilih, dejavnosti pa naj bodo naravno povezane z vsemi področji otrokove dejavnosti. Otroci morajo imeti možnost, da jih na njim ustrezen način postopno in neprisiljeno seznanjamo z razlikami med socialnimi zvrstmi in od domače govorice

(fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko (in pragmatično)), v katero je vsak otrok rojen, postopoma prehajamo h knjižni govorici z namenom uzaveščanja izbire ustreznega izraza glede na govorni položaj, v katerega je otrok postavljen.

### Opomba

1 Tako razmišljajo O. Kunst Gnamuš (npr. 1984, 1991, 1992), J. Lipnik (npr. 1994a, 1994b), J. Lipnik (in R. Matic) (npr. 1993), B. Krakar Vogel (npr. 2004), M. Križaj Ortar (npr. 2010), R. Zadavec Pešec (npr. 1994), S. Pulko (npr. 2007: 36–37).

### Slike

Slika 1: Živalska družina. Pridobljeno s spletne strani:

[https://www.flickr.com/photos/mr\\_t\\_in\\_dc/4544856002/sizes/n/](https://www.flickr.com/photos/mr_t_in_dc/4544856002/sizes/n/) (CC); dostopno 12. 9. 2017.

Slika 2: Petelin, foto: Mr.TinDC. Pridobljeno s spletne strani:

<https://www.flickr.com/photos/147621582@N02/32683721353/in/photolist-RN9BF8-srV7U9-T36ECX-eq5jQV-SscYWY-i2YgkG-ywHs7C-vzLGNc-CimSBv-WjJDGj-GaTX8R-eq5hGg-tP5RKU-Bosduk-Wn2Ywx-kWG4dw-cAzE61-eq5iox-8Y5kEx-sXrBkp-xC9QJr-KDd5C-T2d5D3-QDVVUz-RPhpX9-QAjd3s-WJVS6g-yQevX9-nmSYDF-fscfV3-XoMUc7-ownLRR-i4fvyJ-odFDVm-5j14WV-bJT2mp-5j14a2-5j166F-5j15Gn-fyChgJ-osyhxE-5j5k27-5j11KB-ousd5b-5j5jQ-6DkXAo-hLpamH-ouASNg-bvWmQU-obWP3J> (No known copyright restrictions); dostopno 12. 9. 2017.

Slika 3: Muca/mačka. Pridobljeno s spletne strani:

<https://www.flickr.com/photos/davispuh/9230485361/in/photolist-f4EDHk-Qxgb3j-tLmJb-f4Ez5v-WQnhPc-XhK2r7-9pKodr-Qxgj9Q-WaVDK1-r1tipg-EHqo2k-e56V8E-qE7uq2-V7iBCW-bJCst-TAK4RF-fvfWYV-S9kcBX-eP84CG-quxUi3-qWjSSW-RAgvtL-ar8nZC-r2SaoV-pHvCFE-fvbjY-6r9MqJ-TfsGC3-6r5GKX-8CRW6p-Ggp2LH-gnY6db-HPf9R1-fvvdLh-TZiCHX-8Uoogb-9vYwD-y42nod-KLEND-y42m4E-ykCmuR-VvqqLn-bqBzi-S1b663-DoOgw-XHE42V-eNmi4-4eMh6B-ixFJkq-ymk6wD> (No known copyright restrictions); dostopno 12. 9. 2017.

Slika 4: Ledena kocka. Pridobljeno s spletne strani:

<https://www.flickr.com/photos/65798313@N06/7454226550/in/photolist-cmGRRq-Q1ZXZs-tKvsso-xVVnm3-tKSuoa-PAMNDX-PAMNcV-3FjrH8-PnWxm9-PnWxUU-P3aGKS-9jscut-V7Pk99-PqWSQR-ouxF3C-dBAQ5R-PpEoWo-dBGB6y-PzeVH7-dBCfRr-wZnB8c-CLA4PM-bByERN-oeJ8yE-xrM7nG-xypeYg-wB8W77-xgmaE2-osRWKh-ouRyhe-od8Rat-ovRvC1-ovMbLy-ouDkZ5-wAT1eV-xxKqK6-wAYbee-xg7TCs-wLzkzE-wLcD4J-xympQg-xga4Zh-xxSeUp-wAvaBC-xwYKso-ouJMjI-wH9zGX-rpnFZ1-r7Tvqo-wKWHMG> (No known copyright restrictions); dostopno 12. 9. 2017.

Slika 4: Sneg. Pridobljeno s spletne strani:

<https://www.flickr.com/photos/cogdog/3270847900/in/photolist-5Z2X8j-ssinJA-5Yp2sp-5YXJHK-4yEW9r-6ri6W9-vJVub-bf2Kk6-61JaQN-dMYwO5-Ck5QgK-qqqvZL-b8BG-67EBWY-WemXqu-RPUhB3-Btaxh-SX9JtM-qvRehs-4oa9cJ-6rhUV5-6rdQjK-2krw7n-JViah-dMSXMD-Tqmfdy-dMSXBi-5YXKWz-5YQdcu-9a85DF-5YXH2V-5YKZJB-6rdUZg-VstvX4-5YL2sR-7zCGrg-6rdUDx-5Z2U1E-S6nqdd-5QicPr-S6nttm-5YpfNz-JVkJC-6rdJLk-5YXEaa-94KWyM-CrurWC-2krvXB-RUX47U-5LgBYv> (Public domain); dostopno 12. 9. 2017.

Slika 4: Sladoleed. Pridobljeno s spletne strani:

<https://www.flickr.com/photos/raffomark/36125925783/in/photolist-X3jP8n-wfzLgg-8eSADQ-WBuSYD-oeUr5k-X14XRC-fnLn9j-Xvddj1-4jubRn-bDqAKb-4jyPLq-bDeJjs-JwH4Lb-awX6Mh-UTMssx-c9wFdC-U19nKK-oeZ2iy-qHFF9-ouURdr-6uSJyt-oeRmSi-ow5tyK-8uwzov-6pAPdr-VJrgHk-9WhoVE-s2G6aU-6vg1mY-efojF2-oukMk8-WxBVaL-8cL3Ws-VtUHxA-7ANgjl-7Nz5aJ-swqpsa-oPSJVp-akGe1R-XuXw44-9KZv2u-ouDQGX-eHZnx8-ovdfdr-nXrPWZ-otELir-owcVTC-ocXY2e-WGUPnb-6Xgw8Y> (Public domain); dostopno 12. 9. 2017.

## Literatura

- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 122–127.
- Krajnc Ivič, M., Pulko, S., Ropič, M., Zemljak Jontes, M. (2017). Spodbujanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok ob neumetnostnih besedilih. V *objemu besed. Razvijanje družinske pismenosti*. Haramija, D. (ur.). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, 55–68.
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. DZS.
- Kunst Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja Ljubljana.
- – (1991). *Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- – (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lipnik, J., Matic, R. (1993). *Metodika govorne vzgoje. Priročnik za delo vzgojiteljic in staršev*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Lipnik, J. (1994a). *Mali čvek. Zbirka besedil h knjigi Metodika govorne vzgoje*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- – (1994b). Govorne igre in jezikovna ustvarjalnost otrok. *Pedagoška obzorja* 9/1, 24–35.
- Pulko, S. (2007). *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Dravska tiskarna. 36–37.
- Pulko, S., Zemljak Jontes, M. (2015). *Slovensko ali knjižno – kako je prav?*. Maribor: Založba Aristej d. o. o.
- Skela, J. (2005). The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: Naturally Rational or Rationally Natural?. *Vestnik Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije* 39/1–2, 93–112.
- – (2010). Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci?. *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 136–164.
- Vogel, J. (2015). Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 173–183.
- Zadravec Pešec, R. (1994). *Pragmatično jezikoslovje. Temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.



## Razvoj določenih ravni glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju

MARIJA ROPİČ

**Povzetek** Učinkovito razvita zmožnost glasovnega zavedanja otrok je nujno potrebna za uspešno opismenjevanje v prvem razredu. Prispevek predstavlja prisotnost glasovnega zavedanja v Kurikulu za vrtce v Sloveniji in predstavi praktični primer iz vrtca konec drugega starostnega obdobja. V empiričnem delu se otrok sooči s stanjem na področju zahtevnejših dejavnosti oz. ravni v praksi, in sicer z začetnim glasom v besedi, s končnim glasom v besedi in z glaskovanjem. Čim zahtevnejša je raven glasovnega zavedanja, tem večja je individualna razlika med otroki. Rezultati raziskave jasno pokažejo na manjše število otrok, ki uspešno obvlada zmožnost glasovnega zaznavanja v primerjavi z zmožnostjo zaznati začetni glas in končni glas ter glaskovati. Rezultati raziskave prav tako kažejo na nujnost vpletenosti glasovnega zavedanja (še zlasti zahtevnejših dejavnosti v drugem starostnem obdobju) v Kurikulum za vrtce, kar bo vzgojitelje usmerjalo in obvezovalo k razvijanju zmožnosti zaznavanja glasovnega zavedanja.

**Ključne besede:** • glasovno zavedanje • začetni glas • končni glas • glaskovanje • vrtec •

## 1 Uvod

Razvoj glasovnega zavedanja poteka po določeni shemi, in sicer od manj zahtevne dejavnosti k zahtevnejšim dejavnostim. Otroci že v prvi starostni skupini pogosto razvijejo zmožnost zaznavanja rim (npr. v pesmicah otroci sami tvorijo rime po zgledu /raca – taca/). V drugem starostnem obdobju to zmožnost še izpopolnjujejo, zlasti če se otroci z rimami srečajo na igriv ali šaljav način. Kmalu razvijejo zmožnost členjenja povedi na besede. Pri teh vajah je pomembno, da njihovo izvajanje podkrepimo z drugo dejavnostjo (ploskanje ali trkanje k izgovorjenim besedam ter štetje besed). Ob tem na spontan način uvedemo tudi vaje za zaznavanje dolžine besed. To učinkovito napravimo po naslednjem zgledu: *miš – medved*. Otroke vprašamo, katera beseda je krajša (oz. daljša). V razvoju glasovnega zavedanja sledi členjenje besed na zloge. V začetku izbiramo lažje primere besed in jim postopoma povečamo zahtevnost (*mi-za, li-si-ca, ma-čka, hra-na* itd.). Otroci drugega starostnega obdobja zmorejo biti pozorni na členjenje začetkov in koncev (začetni/končni zlog, začetni/končni glas). Ta raven glasovnega zavedanja je v predšolskem obdobju zahtevna, a če jo vzgojitelji vnašajo v igrivih vajah, v katerih otroci odkrivajo začetne in pozneje še končne glasove, uspešno zaznavajo začetne/končne glasove. Ob tem naj opozorimo, da ni smiselno izvajati vaj začetnih/končnih glasov v začetnih vajah, saj je pomemben razvoj zmožnosti zaznavanja. Zmožnost zaznavanja začetnih glasov se razvije primarno in šele pozneje je otrok zmožen zaznati tudi končni glas v besedi (Ropič 2014; Ropič 2016; Brumen 2016). Otroci razvijejo zmožnost členjenja besed na posamične glasove najpozneje.

Ko se želimo soočiti s predvidenim razvojem glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju v vrtcu in v ta namen prelistamo *Kurikulum za vrtce* (1999), najdemo v točki 4.2 »Jezik« zapisano (prav tam: 19): »Zlasti od tretjega leta starosti dalje je pomemben tudi razvoj predpisalnih sposobnosti.«

Ob tem se vprašamo, kaj si vzgojitelji predstavljajo kot razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. Med cilji ne najdemo izraza glasovno zavedanje. Kljub temu pa je eden izmed ciljev povezan z glasovnim zavedanjem (prav tam: 20): »Otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrinah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem.«

K razmišljanju zapisanega nas usmerja tudi naslednji cilj (prav tam: 20): »Otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti.«

Med primeri dejavnosti od 1. do 3. leta zasledimo (prav tam: 21): »Pripoveduje in prepeva uganke, izštevance, rime, kratke pesmice in zgodbe, v katerih se deli besedila ponavljajo in ki si jih izmisli sam ali pa jih ponavlja.«

Med primeri dejavnosti od 3. do 6. leta je zapisano (prav tam: 21): »Ob poslušanju in lastnem pripovedovanju doživlja ritem besed, glasbe in pesmi; igra se z glasovi in s črkami; spozna pisni jezik in njegovo vlogo; spozna, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati; uporablja različne vrste simbolov, s katerimi izraža svoje misli.«

Ugotovimo, da *Kurikulum* predvideva spodbujanje manj zahtevne dejavnosti glasovnega zavedanja, in sicer rime. Prav tako razberemo, da je omenjena igra z glasovi. To pa je tudi vse, kar *Kurikulum za vrtce* v Sloveniji načrtuje za področje glasovnega zavedanja.

## 2 Razvoj glasovnega zavedanja v predšolskem obdobju

Mnoge raziskave in številni kurikuli sicer vsebujejo poučevanje glasovnega zavedanja, ki ga učijo v predšolskem obdobju v vrtcu. Ob izvajanju vaj za razvoj glasovnega zavedanja opažajo, da ob tem nekateri otroci občutijo neugodje, zato v vrtcu nenehno iščejo pot k poučevanju, ki bi otrokom zagotovilo motiviranost pri izvajanju vaj in uspeh. Mnogi otroci sprejmejo napotek k nalogam glasovnega zavedanja brez težav. Prav tako jim skozi ves čas poučevanja omogočijo različne naloge in individualno poučevanje. Poučevanje z razlago oz. neke vrste individualni pristop do otrok omogoča visoko raven znanja in ima majhno število odstopanj v zmožnostih glasovnega zavedanja ter zniža raven težav na omenjenem področju. Vzgojitelji v predšolskem obdobju v vrtcu zagotovijo otrokom doseganje domala vse ravni glasovnega zavedanja (McGee, Ukrainetz 2008).

Raziskave, ki so preučevale soodvisnost med glasovnim zavedanjem in učenjem branja in pisanja, so potrdile, da je glasovno zavedanje vzročno in vzajemno povezano z učenjem branja in pisanja. Pri slabih bralcih je zmeraj prisotno slabše razvito glasovno zavedanje (Zorman 2005; Brumen 2016).

Raziskave kažejo, da sistematično in načrtno učenje glasovnega zavedanja vpliva na raven razvite možnosti glasovnega zavedanja otrok. Učenje glasovnega zavedanja je sorazmerno razvojnim ravnam glasovnega zavedanja, kar pomeni, da če ne spodbujamo glasovnega zavedanja pri otrocih, se to ne razvije. Omenjeno učenje vključuje območje ali raven glasovnega zavedanja in zaporedja vaj, ki upošteva kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja (od manj zahtevnih dejavnosti k zahtevnejšim dejavnostim), ter izbor pestrih vaj v poučevanju aktivnosti. To učenje pospeši zmožnost glasovnega zaznavanja skozi neposredno poučevanje (Mesmer & Griffith 2005).

Podobno ugotavlja izvedena raziskava (Ropič 2016), ki je preverjala zmožnost začetnih in končnih glasov na ravni lažjih in težjih besed v predšolskem obdobju, in sicer v zadnjih mesecih obiska vrtca. Ti otroci so septembra začeli obiskovati prvi razred. To pomeni, da je zelo pomembno, do katere ravni so razvite zmožnosti glasovnega zavedanja, saj so te nujno potrebne v prvem razredu, ko se otroci že sredi tega razreda srečajo z obravnavo velikih tiskanih črk oz. s hkratno obravnavo velikih in malih tiskanih črk. Prav tako so izsledki raziskave opozorili na pomembnost razvijanja glasovnega zavedanja v vrtcu, na pozitivni učinek izvedbe vaj, pri čemer je treba opozoriti na učinek trajanja vaj. Raziskava kaže, da so med otroki zelo velike razlike, kar zahteva od vzgojitelja individualni pristop do otrok. Pomembno vlogo v zmožnostih zaznave začetnih in končnih glasov je imel izbor lažjih in težjih besed, saj so bile pomembno velike. Prav tako je raziskava opozorila na težavnostno stopnjo posameznih ravni, saj so otroci lažje zaznali začetne glasove v primerjavi s končnimi glasovi.

Raziskave predstavljajo kritično mnenje o vlogi družine kot podpori opismenjevalnemu razvoju otrok že v zgodnjem obdobju. Razvoj partnerstva dom – vrtec vsebuje pomemben

korak staršev k zagotavljanju in vzdrževanju pomoči otrokom na področju predopismenjevalnih zmožnosti. Vzgojitelji v vrtcu in starši otrok v t. i. partnerski zvezi napišejo namero in si prizadevajo s pomočjo te pozneje doseči višjo raven pismenosti. Program se istočasno osredotoča na spoznavne oz. kognitivne jezikovne sposobnosti otrok. Prav tako zagotavlja teoretični uspeh. Program spodbuja besedišče otrok, pripovedovanje (pripovedovanje otrok naj bo razumljivo za druge udeležence v govorni situaciji), glasovno zavedanje in obrazložitev slišanih/branih besedil (Paratone & Jordan 2007).

Vzgojitelji morajo biti kvalitetno izobraženi, saj je njihovo delo otroki zelo zahtevno. V predšolskem obdobju morajo znati opaziti bistroumne otroke in načrtovati strategije, ki bodo ustrezno spodbudile razvoj otrok in bodo v učenju otrok temeljne. Vzgojitelji so strokovnjaki, ki ustrezno načrtujejo učenje v izobraževanju in ga po potrebi otrok individualizirajo. Poleg tega naj bi vzgojitelji pri vsakem otroku področje ugotovili, na katerem je njihov razvoj najboljši ter skrbno načrtovali igrive dejavnosti, ob katerih bo vsak otrok napredoval.

Vsak otrok (tudi v predšolskem obdobju) potrebuje individualni pristop, kar mu prinaša dolgoročne koristi. Aktivnosti, ki spodbujajo pismenost, načrtujemo skozi igro. Te dejavnosti so predvsem naslednje: razvoj govorjenja, ustni jezikovni razvoj, glasovno zavedanje, pisanje besed s tiskanimi črkami, integracija z drugimi področji in sodelovanje doma ter vrtca. Poudarja se pomen uporabe individualizacije pri poučevanju pismenosti v zgodnjem otroštvu (Venn & Jahn 2004).

Avtorici Venn in Jahn (2004) v svojem prispevku jasno opišeta tri sposobnosti, ki so odločilne za kvalitetno predšolsko poučevanje, in sicer naj vzgojitelji:

- poznajo in razumejo razvojna področja vsakega otroka,
- poznajo predšolski kurikulum in ustrezne priročnike, ki vsebujejo razvoj posameznih področij,
- poznajo prikaz, s pomočjo katerega lahko ustrezno zagotovijo eksplicitno in implicitno poučevanje.

Vzgojitelji so včasih pri svojem delu negotovi, zato v svoji praksi izbirajo drugačne možnosti. Pridobljene podatke interpretirajo in načrt poučevanja izboljšajo z napotki za pomoč otrokom (npr. spretnosti za poznejše branje). Vsekakor se to odraža v praksi. Vzgojitelji bi morali biti sposobni ugotoviti pismenost otrok in na osnovi tega oblikovati, določiti ter okrepiti poučevanje (Reilly 2007). V praksi obstajajo različna mnenja o tem, ali je smiselno učiti otroke postopka glaskovanja. Nekateri menijo, da je tovrstno učenje zapravljanje časa. Drugi avtorji so prepričani, da je posvetitev časa učenju glaskovanja koristna za otroke, saj pospešuje obvladovanje postopka in razvoj spretnosti. Cilj učinkovitega glaskovanja je ustvarjalno in spretno pisanje in ne odličen rezultat analize glaskovanja besed (Newlands 2011; Strickland 2011).

Že nekaj desetletij raziskave kritično ugotavljajo vlogo glasovnega zavedanja v razvoju začetnega branja. Menijo, da je zgodnje poučevanje glasov za otroke koristno, saj pospeši



spajanje glasov v besedo v fazi dekodiranja besed. Nekateri avtorji (npr. Manyak 2008) poudarjajo, da naj se vzgojitelji pri načrtovanju aktivnosti posvetijo pomenu pestrosti vaj.

Zmožnost zaznavanja glasovnega zavedanja se ne zaključi v predšolskem obdobju, ampak je zlasti najzahtevnejša dejavnost glasovnega zavedanja – glaskovanja – pomanjkljivo razvita konec predšolskega obdobja, zato naj učitelji v osnovni šoli to dejstvo upoštevajo. Prav tako se moramo zavedati, da se pojavljajo največje individualne razlike med otroki ravno v zmožnosti glaskovanja besed. Učenje glaskovanja je dobrodošlo še v začetnih letih šolanja v osnovni šoli, saj lahko otroci še zmeraj izpopolnijo zmožnost glaskovanja in s tem tudi zmožnost pisanja in branja (Ropič 2000).

## 2.1 Zmožnost glasovnega zavedanja otrok v predšolskem obdobju

Namen naše raziskave je bil ugotoviti zmožnost glasovnega zaznavanja otrok v predšolskem obdobju, in sicer zmožnost zaznavanja zahtevnejših dejavnosti glasovnega zavedanja, kot so: začetni glas besede, končni glas besede in glaskovanje besed (členiti besedo na niz glasov). Nadalje nas je zanimalo razmerje uspešnosti otrok v zmožnosti zaznavanja na omenjenih ravneh in učinek vaj glasovnega zavedanja.

V vzorec smo vključili 127 otrok severovzhodne Slovenije in jih razdružili v dve skupini glede na izvedbo vaj s področja glasovnega zavedanja. Otroci skupine A so se v vrtcu srečali z vajami, ki spodbujajo glasovno zavedanje, in sicer približno štiri mesece pred vrstniki skuine B. Vzgojitelji v skupini A in B so izvajali vaje le, ko so bile te v njihovem letnem načrtu. To pomeni, da ko so z otroki »pridobili« začetni glas besede, končni glas besede in glaskovanje besed, se omenjenim vajam niso posvečali več.

Stanje v zmožnosti glasovnega zavedanja na nivoju začetni glas besede, končni glas besede in glaskovanje besed smo izvedli dvakrat (v presledku štirih mesecev), in sicer z istim instrumentarijem. Preizkus zmožnosti zaznav začetnih in končnih glasov v besedi je zajemal po dvanajst sličic, pri glaskovanju besed pa smo uporabili devet sličic.

### 2.1.1 Rezultati raziskave in interpretacija

Skupina	$\bar{x}$	s	F	P	t	p
A	9,211	4,161	19,275	0,000	2,435	0,017*
B	7,142	5,171				

Tabela 1: Izid t-preizkusa razlik med otroki skupin A in B v zmožnosti zaznave začetnega glasu pri prvem preverjanju

Otroci skupine A so pred prvim preverjanjem že izvajali vaje za spodbujanje glasovnega zavedanja začetnih glasov. Vpliv tega se zagotovo odraža v rezultatih našega preverjanja, saj smo zaznali v povprečju 9,2 od 12 začetnih glasov besed sličic. Otroci skupine B se v vrtcu še niso srečali z vajami, v katerih bi zaznavali začetni glas. Otroci skupine B so bili manj uspešni v primerjavi z otroki skupine A. Uspešno so zaznali le 7,1 začetnih glasov

v besedi sličic. Med skupino A in B obstaja statistično značilna razlika v zmožnostih zaznavanja začetnega glasu v besedah sličic.

Pridobljeni podatki so primerljivi z drugimi raziskavami (Mesmer & Griffith 2005; Strickland 2011; Ropič 2016), ki prav tako opozarjajo na vpliv vaje. Zelo pomembno se odraža število izkušenj oz. vaj, ki so bile izvedene, in pestrost izvedbe izvedenih vaj. Prav tako je pomembno trajanje omenjenih vaj, kar pomeni, da le nekajkratna izvedba vaj omogoča otrokom premalo možnosti za uspešno zaznavanje začetnega glasu in za zmožnost uspešnega zaznavanja tudi čez nekaj mesecev, čez leto ipd.

Skupina	$\bar{x}$	s	F	P	t	p
A	9,366	4,450	11,535	0,001	1,856	0,066
B	7,732	5,272				

Tabela 2: Izid t-preizkusa razlik med otroki skupin A in B v zmožnosti zaznave začetnega glasu pri drugem preverjanju

Zmožnost zaznavanja začetnega glasu med skupinama A in B pri drugem preverjanju ni več statistično značilna. Obstaja pa tendenca, ki še zmeraj izkazuje večje število zaznanih začetnih glasov v besedah otrok skupine A, čeravno gre za minimalni napredek po obdobju štirih mesecev (v povprečju za 0,15 začetnih glasov v besedi). Otroci skupine B so se nekaj dni pred drugim preverjanjem v vrtcu prvič srečali z vajami za spodbujanje zaznave začetnih glasov in so te vaje izvajali dnevno. To se odraža v njihovem napredku (povprečje je 0,59), ki opozarja na to, da je skupina otrok, ki je v bližnji preteklosti izvajala vaje glasovnega zavedanja oz. v našem primeru vaje v zaznavi začetnega glasu, napravila večji napredek. Prav tako nas rezultati drugega preverjanja opozarjajo na obstoj usvojenega znanja tudi po nekajmesečnem premoru izvedbe vaj in na to, da znanje ne narašča samo od sebe, če vaj ne izvajamo. Torej je nujno treba vaje izvajati naprej, kar dokazujejo že izvedene raziskave s tega področja (Castles et al. 2012). Standardni odkloni kažejo, da so med otroki velike razlike v zaznavi začetnega glasu in da so se te razlike v obdobju do drugega preverjanja še povečale.

Skupina	$\bar{x}$	s	F	P	t	p
A	4,169	3,975	2,412	0,123	1,815	0,072
B	2,929	3,622				

Tabela 3: Izid t-preizkusa razlik med otroki skupin A in B v zmožnosti zaznave končnega glasu pri prvem preverjanju

Uspešnost otrok skupin A in B v zaznavi končnega glasu pri prvem preverjanju ni statistično značilna. Obstaja pa tendenca, ki nakazuje večje število zaznanih končnih glasov v besedah sličic (v povprečju 4,16 od 12 začetnih glasov v besedah) otrok skupine A v primerjavi z otroki skupine B, ki so v povprečju uspešno zaznali 2,92 končnih glasov v besedah. Ob tem je treba opozoriti, da so otroci skupine A v vrtcu izvajali vaje, ki spodbujajo zaznavo končnih glasov, medtem ko otroci skupine B podobnih vaj v vrtcu še niso izvajali. Prav tako tabeli 1 in 3 izkazujeta veliko razliko v zaznavanju začetnih in končnih glasov, in sicer so v skupini A zaznali pri prvem preverjanju 9,21 začetnih glasov

od dvanajstih možnih in 4,16 končnih glasov od dvanajstih možnih; v skupini B so zaznali 7,14 začetnih glasov v besedi od dvanajstih možnih in 2,92 končnih glasov od dvanajstih možnih. Rezultati obeh skupin nakazujejo, da je zmožnost zaznave končnega glasu težja v primerjavi z začetnim glasom. Prav tako potrjujejo, da so v zmožnostih zaznave končnega glasu med otroki še večje razlike, saj vsi otroci ne razvijejo glasovnega zaznavanja na posameznih stopnjah hkrati. Ti rezultati se skladajo z rezultati drugih raziskav (McGee & Ukrainetz 2008).

Skupina	$\bar{x}$	s	F	P	t	p
A	4,958	4,350	2,332	0,129	2,377	0,019*
B	3,161	4,071				

Tabela 4: Izid t-preizkusa razlik med otroki skupin A in B v zmožnosti zaznave končnega glasu pri drugem preverjanju

Iz tabele 4 je razvidno, da je razlika v zaznavi končnega glasu pri drugem preverjanju med skupinama otrok statistično značilna ( $P = 0,019$ ), in sicer so bili otroci skupine A uspešnejši v zaznavi končnega glasu. Čeravno v skupini A v vrtcu po sistematičnih vajah v zaznavi začetnega in končnega glasu pred štirimi meseci niso več načrtno izvajali vaj za spodbujanje končnega glasu, so bili uspešnejši v primerjavi s skupino B. Domnevamo lahko, da je na to vplival učinek vaj, ki so jih v določenem obdobju veliko izvajali. Prav tako lahko domnevamo, da so otroci v spontanah vsakodnevnih situacijah ostali pozorni na prepoznavanje končnega glasu v besedah. Učinek vaj poudarjajo tudi druge raziskave na omenjenem področju (Ropič 2016). Relativno kratek čas izvedbe vaj za zaznavo končnega glasu v skupini B ne izkazuje vidnega napredka pri drugem preverjanju.

Opazovanje rezultatov v tabelah 1, 2, 3 in 4 nam ponuja še stanje posamezne ravni glasovnega zavedanja glede na zahtevnost, ki poteka od manj zahtevne dejavnosti k zahtevnejši dejavnosti, in sicer v tem primeru od členjenja besed na začetne glasove k členjenju besed na končne glasove. Otroci najprej razvijejo zmožnost zaznavanja začetnih glasov. Ker je več otrok skupine A zaznalo začetni glas, je več otrok uspešneje zaznalo tudi končni glas, saj poteka razvoj v nizu od začetnih glasov k končnim glasovom.

Skupina	$\bar{x}$	s	F	P	t	p
A	3,873	2,813	0,288	0,593	1,121	0,264
B	3,321	2,677				

Tabela 5: Izid t-preizkusa razlik med otroki skupin A in B v zmožnosti glaskovanja pri prvem preverjanju

Naša predvidevanja, vezana na zahtevnost posameznih ravni glasovnega zavedanja, so se v celoti potrdila. Rezultati zmožnosti glaskovanja v naši raziskavi, kot tudi druge raziskave (Strickland 2011), umeščajo glaskovanje na višjo raven. Tabela 5 kaže, da razlika med otroki skupine A in B ni statistično značilna. Povprečje uspešno glaskovanih besed je nekoliko višje v skupini A, saj so od devetih besed glaskovali 3,87 besed, v primerjavi z vrstniki v skupini B (glaskovali so 3,32 od devetih besed). Otrok, ki že zazna začetni in končni glas v besedah, ima veliko več možnosti, da uspešno glaskuje.

Standardni odklon v obeh skupinah nakazuje velike razlike med otroki v zmožnostih glaskovanja.

Skupina	$\bar{x}$	s	F	P	t	p
A	4,437	2,791	0,799	0,373	-0,131	0,896
B	4,500	2,594				

Tabela 6: Izid t-preizkusa razlik med otroki skupin A in B v zmožnosti glaskovanja pri drugem preverjanju

Iz tabele 6 je razvidno, da se zmožnosti glaskovanja besed otrok skupin A in B statistično ne razlikujejo. Ker so vzgojiteljice v obeh skupinah (A in B) izvajale vaje za glaskovanje besed med prvim in drugim preverjanjem, je med skupinama otrok razlika minimalna. Opazen je celo večji napredek otrok skupine B v primerjavi z otroki skupine A. Rezultati potrjujejo dejstvo, da otroci razvijajo zmožnosti glasovnega zavedanja na ravni, ki jo izvajamo oz. vadimo. Vpliv vaje poudarjajo tudi druge raziskave (Mesmer & Griffith 2005; Strickland 2011; Ropič 2016).

### 3 Sklep

Razvoj zaznavnih sposobnosti je primaren in ga lahko uspešno razvijamo v predšolskem obdobju. Zato moramo vzgojitelji poiskati dovolj priložnosti za tovrstne dejavnosti.

Z raziskavo smo se želeli seznaniti o stanju v zmožnostih zaznavanja glasovnega zavedanja, pri čemer so nas zanimale zlasti zahtevnejše dejavnosti oz. ravni glasovnega zavedanja. Te ravni so zaznavanje začetnega glasu v besedi, končnega glasu v besedi in glaskovanja besed. Slednja raven je najzahtevnejša in hkrati pokazatelj učinkovitosti otrok v zmožnosti zaznavanja besed kot niza glasov. Ko otrok razvije zmožnost glasovnega zavedanja do te mere, mu je omenjena zmožnost v veliko pomoč pri branju in pisanju. V ta namen smo preverili zmožnosti pri otrocih, starih od pet do šest let, ki so zadnje leto obiskovali vrtec in so bili septembra všolani v prvi razred.

Naša raziskava potrjuje, da se posamezne ravni glasovnega zavedanja razvijajo v določenem nizu glede na zahtevnost, in sicer otroci najprej zaznajo začetni glas, nato končni glas ter nazadnje razvijejo zmožnost zaznavanja posameznih glasov v nizu glasov besede. Pri otroku se ravni razvijajo postopoma in počasi ter zahtevajo od vzgojitelja ustrezno načrtovanje ter izvedbo. Vaje naj bodo v skladu z zakonitostmi otrokovega razvoja. Učinek vaj glasovnega zavedanja je prisoten ob upoštevanju težavnostne stopnje posameznih ravni.

Otroci preverjanih skupin so imeli najmanj težav v zaznavanju začetnega glasu pri prvem in drugem preverjanju. Opazno več težav so imeli v zaznavanju končnega glasu. Prav tako nam raziskava kaže, da so imeli otroci največ težav z glaskovanjem besed pri prvem in drugem preverjanju.

Vzgojitelji bi morali omenjeno spoznanje pri izvajanju vaj za glasovno zavedanje upoštevati. Prav tako je pomembno poznavanje in zavedanje vzgojiteljev, da so glede

zmožnosti na področju glasovnega zavedanja med otroki velike individualne razlike. Vzgojitelji bi morali izvajati diferenciacijo in individualizacijo na področju vaj glasovnega zavedanja, saj le na ta način upravičeno pričakujemo razvoj slehernega otroka v vrtcu.

Raziskava opozori tudi na pomen vaje skozi daljše časovno območje. Vsekakor je pomembno, da otroci pogosto vadijo zmožnost glasovnega zavedanja. Izbor vaj naj bo pester in naj poteka skozi igrivo ali šaljivo vajo.

Ob zaključku raziskave ugotavljamo, da je stanje zmožnosti zaznavanja glasovnega zavedanja v praksi slabše; na tem področju bi predšolskim otrokom lahko ponudili več možnosti za razvoj omenjene zmožnosti.

Otroci prvega starostnega obdobja se že srečajo z rimami. V drugem starostnem obdobju jim moramo nujno ponuditi vaje, ki spodbujajo zahtevnejše dejavnosti oz. ravni glasovnega zavedanja. Nujno potrebna bi bila posodobitev *Kurikulum za vrtce*, saj je ta izšel že 1999. leta. Ker je bila zadnja reforma, in to zelo korenita, v opismenjevanju v osnovni šoli leta 2011, jo je nujno treba posodobiti in upoštevati bistvo reforme, saj se je sistematično opismenjevanje preneslo iz drugega razreda v prvi razred in zaradi tega ni dovolj časa za razvoj glasovnega zavedanja v prvem razredu osnovne šole.

Če želimo učinkovito dvigniti kvaliteto branja in pisanja v Sloveniji, bomo morali v vrtcu spremeniti tiste dejavnosti, ki na to vplivajo. Naloga je preprosta. V drugo starostno obdobje vrtca uvedemo sistematično spodbujanje glasovnega zavedanja zahtevnejših dejavnosti oz. ravni. Glede na to, da so starši oz. dom pomembni partnerji v sodelovanju z vrtcem v dobro otrok, svetujemo vzgojiteljem, da starše seznanijo z osnovami vaj za glasovno zavedanje, da bodo lahko tudi oni spodbujali zmožnost glasovnega zavedanja otrok.

## Literatura

- Brumen, D. (2016). Vpliv glasovnega zavedanja na pravopisno in slovnično korektnost pri opismenjevanju živali in predmetov ter nareku (Neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, ZRSŠ.
- Manyak, P. C. (2008). Phonemes in Use: Multiple Activities for a critical Process. *The reading Teacher* 61 (8), 659–662.
- McGee, L. M., Ukrainetz, T. A. (2009). Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher* 62 (7), 599–603.
- Mesmer, H. E., Griffith, P. L. (2005). Everybodys Selling it – But Just What Is Explicit, Systematic Phonics Instruction?. *The Reading teacher* 59 (4), 366–376.
- Newlands, M. (2011). Intentional Spelling: Seven Steps to Eliminate Guessing. *The reading Teacher* 64 (7), 531–534.
- Paratore, J. R., Jordan, G. (2007). Starting Out Together: A Home – School Partnership for Preschool and Beyond. *The Reading Teacher* 60 (7), 694–696.
- Reilly, M. A. (2007). Choice of Action: Using Data to Make Instructional Decisions in kindergarten. *The Reading Teacher* 60 (8), 770–776.

- Ropič, M. (2014). Childrens ability in awareness of the initial and final sound in word. *Švietimas* (17) 2, 8–17.
- Strickland, D. S. (2011). *Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching phonics Today*. Newark, DE: International Reading Association, 50–64.
- Venn, E., Jahn, M. (2004). *Using individually Appropriate Instruction in Preschool. Teaching and Learning in Preschool*. Newark, DE: International Reading Association, 23–32.
- Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, 24–45.

## Slikanice za otroke z motnjami sluha in govorno- jezikovnimi motnjami

NIKA VIZJAK PUŠKAR

**Povzetek** V prispevku so predstavljene v slovenščini izdane slikanice, primerne za otroke z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami. Najprej so na kratko predstavljene obravnavane motnje, nato pa sledi pregled slikanic. Slikanice so predstavljene v treh sklopih, in sicer slikanice s priredbami v slovenski znakovni jezik, ki so prvotno namenjene gluhih uporabnikom, slikanice, ki na prilagojen način opisujejo posebne potrebe in s tem otroke seznanjajo z njimi, ter slikanice, ki so zaradi svoje oblikovne in jezikovne podobe primerne za otroke s posebnimi potrebami na področju jezika in sluha. Otroku s posebnimi potrebami lahko z njim prilagojenimi in/ali poenostavljenimi besedili že v predšolskem obdobju pomagamo pri usvajanju osnovnih jezikovnih struktur, da bo lahko kasneje literaturo doživljal tudi v literarnoestetskem smislu in bo sposoben razumeti tudi kompleksnejši (literarni) jezik.

**Ključne besede:** • slikanice • priredbe • predšolsko obdobje • gluhi in naglušni • govorno-jezikovne motnje •

---

NASLOV AVTORICE: mag. Nika Vizjak Puškar, prof. slov., Center za sluh in govor Maribor, Vinarska ulica 6, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: nika.vizjak-puskar@csgm.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.6>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

V sklopu znanstvenega magistrskega dela z naslovom *Priredbe leposlovja za otroke z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami*, ki je nastalo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru pod mentorstvom dr. Dragice Haramija, smo med drugim naredili pregled besedil, primernih za otroke z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami. V pričujočem prispevku se bomo omejili na posamezne slikanice, ki so primerne za obravnavo v predšolskem obdobju, hkrati pa so oblikovno in vsebinsko primerne za otroke s posebnimi potrebami na področju sluha, govora in jezika. »Za otroško slikanico kot posebno obliko knjige je pomembno védenje, da ima tri temeljne sestavine: besedilo, ilustracijo in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo« (Batič in Haramija 2014). Predstavili bomo tri sklope slikanic, in sicer slikanice s priredbami v slovenski znakovni jezik, ki so prvotno namenjene gluhim uporabnikom, slikanice, ki na prilagojen način opisujejo posebne potrebe in s tem otroke seznanjajo z njimi, ter slikanice, ki so zaradi svoje oblikovne in jezikovne podobe primerne za otroke s posebnimi potrebami na področju jezika in sluha.

## 2 Posebne potrebe na področju jezika in sluha

Besedno zvezo posebne potrebe na področju jezika in sluha uporabljamo kot skupno ime za populacijo otrok, s katero se pri svojem delu na Centru za sluh in govor Maribor srečujemo. To so gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami ter otroci z več motnjami. Vsem tem otrokom je skupno, da imajo težave na jezikovnem področju, zato potrebujejo poseben pristop k obravnavi književnih besedil tako kasneje v šolskem kot tudi že v predšolskem obdobju.

Človekovo delovanje je v veliki meri odvisno od delovanja njegovih čutil. Preko čutil se v človeku vzbujajo doživljanja, doživetja. Če je eno od čutil oškodovano, oseba nikoli ne more v polnosti doživeti in občutiti določene stvarnosti. S pomočjo občutkov oseba odkriva svet okoli sebe. Če je torej eno od čutil okvarjeno, je prizadeto celotno človekovo dožemanje sveta in s tem je ovirano tudi njegovo splošno delovanje v svetu. Od njegovih ostalih – predvsem intelektualnih – sposobnosti in od okolja, ki mu omogoča razvoj teh, pa je odvisno, v kolikšni meri bo lahko svojo okrnjeno zaznavo kompenziral in na osnovi tega razvil svoje delovanje v svetu. Sluh je čut, ki je pri razvoju govorno-jezikovne komunikacije najpomembnejši, zato imajo osebe z okvarjenim sluhom pogosto težave na tem področju. Seveda se te težave razlikujejo glede na vzrok in čas nastanka ter stopnjo izgube sluha (Vizjak Kure 2010: 11).

Govorno-jezikovni razvoj otrok brez motenj poteka spontano ob stimulacijah iz okolja s pomočjo poslušanja in posnemanja govorjenih glasov, besed in jezikovnih struktur določenega okolja. Do petega leta je govor razvit in otrok ga uporablja, ko izraža svoje misli, želje in potrebe (Vizjak Kure 2010: 12).

»Problem se pojavi pri otrocih, pri katerih so prisotne motnje zaradi prizadetosti oziroma okvar določenih sposobnosti. Pri njih razvoj nasploh, posebej pa razvoj govora in usvajanje jezika, ne poteka spontano in po naravni poti. Določene sposobnosti se ne



razvijajo ali pa so pomanjkljive. Prav to je bistvena razlika med otroki brez težav in otroki s posebnimi potrebami.« (Prav tam: 13)

»Otroci in mladostniki (v nadaljevanju otroci) z govorno-jezikovnimi motnjami so skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na otrokovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice motenj se odražajo na otrokovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju že v predšolskem obdobju. V šolskem obdobju se motnje odražajo tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju. Pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami praviloma obstajajo neskladja med besednimi in nebesednimi sposobnostmi, pri čemer so nebesedne sposobnosti običajno boljše od besednih.« (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami 2015: 15)

Glede na težave, ki jih imajo obravnavani otroci tako z jezikovno recepcijo (to je v predbralni fazi poslušanje) kot ekspresijo (izražanjem), imajo pogosto tudi težave z dojetjem in doživljanjem literarnih besedil. Tako so nemalokrat prikrajšani za literarnoestetsko doživljanje ob poslušanju besedil in posledično tudi »branju« ilustracij. Zato je zelo pomembno, da otroke, pri katerih so evidentirane omenjene motnje, že v predšolskem obdobju seznanimo s tem, da obstajajo knjige, ki so namenjene prav njim, in knjige, v katerih nastopajo liki, ki se soočajo s podobnimi situacijami kot oni sami. Hkrati pa je dobro, da se s temi knjigami seznanjajo tudi otroci brez evidentiranih motenj in na ta način spoznavajo svet svojih vrstnikov s posebnimi potrebami, jih lažje razumejo in sprejmejo medse.

### **3 Pregled slikanic, primernih za otroke s posebnimi potrebami na področju sluha in jezika**

V slovenskem književnem prostoru se je v zadnjih letih močno povečala produkcija knjig, predvsem slikanic, namenjenih osebam s posebnimi potrebami. Največ je besedil, ki so prilagojena bralcem z disleksijo. Najpogosteje gre za avtorska dela, ki so že v osnovi prilagojena omenjeni populaciji. Na tem mestu je treba omeniti dela avtorice Mojiceje Podgoršek, ki je izdala veliko število knjig oziroma slikanic, namenjenih otrokom z disleksijo. Ker pa so knjige namenjene predvsem šolskim otrokom kot pomoč pri učenju branja, jih v tem prispevku ne bomo posebej obravnavali.

Kadar gre za ustvarjanje literature za otroke, še posebej pa za otroke s posebnimi potrebami, je ključnega pomena tesno sodelovanje med avtorji besedil, ilustratorji in strokovnjaki s področja psihologije, specialne pedagogike, logopedije in/ali surdopedagogike, sicer lahko pride do neskladja interesov ali popolne neuporabnosti knjižne izdaje ali celo literarnega kiča.

V nadaljevanju bomo predstavili izbor slikanic, ki so primerne za obravnavo v predšolskem obdobju in izpolnjujejo omenjene kriterije kakovosti. Te so primerne tako za otroke s posebnimi potrebami kot tudi za vrstnike, ki se z njimi srečujejo. Zelo

pomembno je namreč, da se tudi predšolski otroci brez evidentiranih motenj seznanijo s težavami svojih vrstnikov ter jim tako omogočijo čim lažjo vključitev v okolje.

### 3.2 Slikanice s priredbami v slovenski znakovni jezik

Slikanice s priredbami v slovenski znakovni jezik (v nadaljevanju SZJ) so namenjene predvsem gluhih, ki so večji uporabe SZJ. SZJ se od slovenskega knjižnega jezika v določenih segmentih bistveno razlikuje. Prav zato gluhi pogosto zelo težko sledijo zapisanim besedilom. Čeprav predšolski otroci večinoma še ne berejo, je koncept priredb tak, da lahko tako gluhi kot tudi polnočutni otroci skozi slikanice in ilustracije kretenj spoznavajo prvine znakovnega jezika in komunikacije gluhih. Na eni strani slikanice je vselej ilustracija z besedilom, na drugi pa so ilustracije kretenj, pod katerimi je zapisano enako besedilo. Besedilo je napisano v preprostem jeziku, s kratkimi jasnimi povedmi, ki so lahko razumljive jezikovno manj spretnemu bralcu.

*Žabji kralj, pravljica v sliki, besedi in kretnji*, ki je izšla v Knjižnici Deklica s školjko pri založbi PZI-DAN leta 1995, je prva pravljica v znakovnem jeziku, izdana na Slovenskem. Pri izdaji knjige so sodelovali ljudje, tesno povezani z gluhoti. Knjigo je s kretnjami opremila Ljubica Podboršek, takrat učiteljica znakovnega jezika na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL), besedilo je iz nemškega besedila priredila Andreja Trtnik Herlec, takrat učiteljica slovenščine na ZGNL, pravljico je ilustrirala težko naglušna Karmen Adamič, kretnje pa je ilustrirala gluha oblikovalka Darinka Žiher.

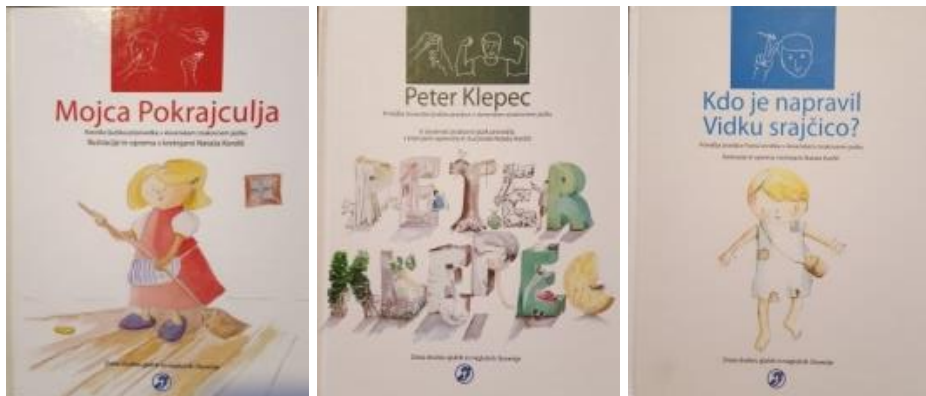
To delo umeščamo v izbor, saj gre za pionirsko izdajo na tem področju pri nas. Naslednje podobne izdaje so nastale šele petnajst let kasneje. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije s pomočjo Ministrstva za kulturo sodeluje v projektu Prilagajanje in izdajanje knjig v slovenskem znakovnem jeziku. Tako so izdali že šest tovrstnih, in sicer priredbe dveh ljudskih pripovedk *Mojce Pokrajculje* (2011) in *Petra Klepca* (2012) ter Levstikove *Kdo je napravil Vidku srajčico* (2013). Četrta knjiga, ki so jo izdali, se od prejšnjih razlikuje po tem, da ne gre za priredbo, pač pa za izvorno besedilo avtorja Stena Vilarja z naslovom *Metulj* (2014), ki pa je namenjena starejšim bralcem. Peta izdana knjiga je priredba knjige Aksinje Kermauner, ki je v izvorniku namenjena slepim bralcem, *Žiga špaget gre v širni svet* (2015) in je zelo primerna za obravnavo v predšolskem obdobju. Zadnja izdana slikanica je delo Katarine Picelj *Zmajček in morska deklica* (2016).

Vse prve priredbe so narejene po istem ključu. Na desni strani je prirejeno besedilo z ilustracijo, na levi strani pa so ilustracije kretenj, pod katerimi je zapisano prirejeno besedilo z ohranjenimi elementi slovenskega knjižnega jezika, ki sicer niso značilni za slovenski znakovni jezik (npr. besedni red, sklonske oblike, predlogi). Besedila so sicer prirejena, vendar ohranjajo svoje bistvene lastnosti. Jezik je posodobljen, povedi so skrajšane in poenostavljene.

Vse tri knjige je z ilustracijami in kretnjami opremila Nataša Kodriš, ki je certificirana tolmačka slovenskega znakovnega jezika, poleg tega pa tudi hči gluhih staršev, kar je gotovo pripomoglo h kakovosti in nazornosti ilustracij prav z vidika razumljivosti za

gluhe bralce. Ilustracije so jasne, velike in opozarjajo na vse bistvene segmente besedila. S pomočjo teh je razumevanje zgodbe oplemeniteno in poenostavljeno hkrati.

Vse knjige so opremljene tudi z DVD-jem, na katerem gluha oseba ob ilustracijah iz knjige pripoveduje zgodbo v slovenskem znakovnem jeziku. Na ta način je zgodba dostopna vsem gluhim (tudi mlajšim), ki so večji uporabe slovenskega znakovnega jezika.



Slika 1: Priredbe Zveze društev gluhih in naglušnih Slovenije



Slika 2: *Mojca Pokrajculja*. ZDGNS (2011: 14–15)

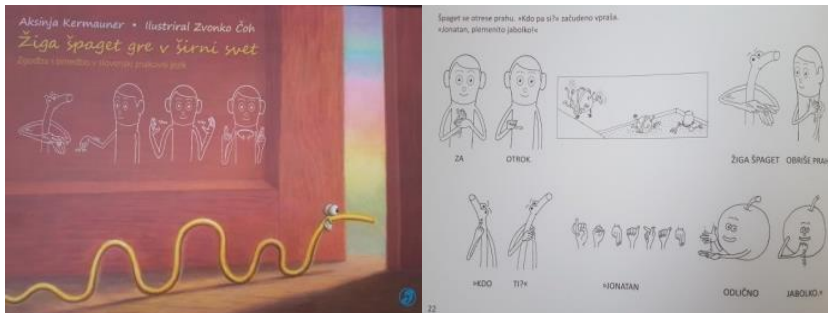
Vse omenjene priredbe so dobre in primerne za otroke z motnjo sluha, otroke z GJM ter otroke brez motenj, četudi ne obvladajo znakovnega jezika. Že sama priredba besedila in ilustracije so takšne, da jih bralec lahko razume. Jezik je preprost, povedi so kratke, hkrati pa besedila ohranjajo svoje bistvene značilnosti.

Slikanica avtorice Aksinje Kermauner *Žiga špaget gre v širni svet* je v svoji izvorni obliki namenjena otrokom s posebnimi potrebami. Prvotno je bila namenjena slepim bralcem in je izšla leta 2010 pri založbi Miš v obliki tipanke z besedilom v brajici. Avtor ilustracij je Zvonko Čoh. Izvirne ilustracije so uporabljene tudi v priredbi v slovenski znakovni jezik.

Ker je tudi gluhota senzorna invalidnost, so jo na Zvezi društev gluhih izdali v okviru projekta in v sodelovanju z založbo Miš kot peto knjigo, prirejeno v slovenski znakovni jezik.

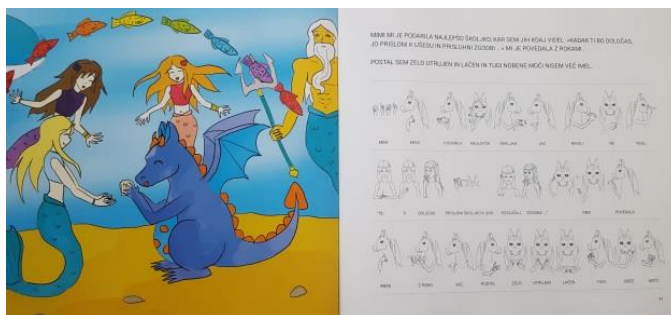
Knjiga se oblikovno kar precej razlikuje od prvih štirih. To je s kretnjami opremil gluhi akademski slikar Nikolaj Vogel. Ilustracije kretenj so zabavne, karikirane in zelo dobro ponazarjajo obrazno mimiko, ki je za gluhega bralca še kako pomembna. Dobro in zelo jasno so nakazani dialogi, s tem da se spreminja govorec oz. lik, ki ponazarja kretnjo. Tako imamo pripovedovalca, špaget in jabolko. Besedilo pod kretnjami tudi v tej knjigi dobesedno sledi prevodu besedila v znakovni jezik. Posamezni deli besedila so zaradi boljšega razumevanja ponazorjeni z risbo. Tudi v tej slikanici lahko slišči bralec ugotavlja, kakšne so težave gluhih pri razumevanju literarnih besedil in da se jim lahko marsikateri pomemben element na ta način izgubi.

Zgodba govori o špagetu, ki je med kuhanjem skočil iz lonca in se podal v širni svet. Srečal je jabolko, za katerega je mislil, da je paradižnik, medtem ko je jabolko mislilo, da je špaget črv. Tako je prišlo do nesporazuma, kar je zelo pogosta situacija tudi v resničnem življenju, predvsem pri gluhih. Na koncu zgodbe se vse dobro izteče, ko sogovorca prisluhneta drug drugemu in pojasnita, kaj v resnici sta.



Slika 3: Aksinja Kermauner: *Žiga špaget gre v širni svet*. (ZDGNŠ, Miš 2015: 22)

Zadnja izdana knjiga je slikanica *Zmajček in morska deklica* avtorice Katarine Picelj ter ilustratorke Vite Picelj Moro. Tudi to je z ilustracijami kretenj opremil Nikolaj Vogel. Tudi v tej knjigi besedilo pod kretnjo dobesedno sledi kretnji in pravilom SZJ. Tako besedilo pod kretnjo kot besedilo v slovenskem knjižnem jeziku, ki je zapisano ločeno, sta zapisani z velikimi tiskanimi črkami, kar omogoča branje tudi mlajšim bralcem. »Zgodba, postavljena v pravljčni svet, govori o drugačnosti, o srečanju dveh svetov, kjer se različno sporazumevajo, o sprejemanju in izzivih, s katerimi se srečujemo vsi« (iz spremne besede Aleksandre Rijavec Škerl).



Slika 4: Katarina Picelj: *Zmajček in morska deklica* (ZDGNŠ 2016: 36–37)

#### 4 Slikanice na temo posebnih potreb na področju jezika

Na Centru za komunikacijo, sluh in govor Portorož so v letu 2014 osnovali zbirko Zlata ribica, v kateri so izšle že tri slikanice. V tem primeru gre za izvirna besedila, namenjena za delo z otroki z motnjami v govorno-jezikovnem razvoju. Prvi dve sta snovno oz. tematsko usmerjeni na področje obravnave govornih motenj. Vse tri slikanice je ilustrirala Tinka Leskovšek.

Prva knjiga je delo avtorice Maje Hrvatini Gorjanc, logopedinje na CKSG, z naslovom *Lepa lopata* (2014). Knjigo je zasnovala kot pomagalo za utrjevanje glasu "L". »Ta slikanica je namenjena mlajšim otrokom, ki spremljajo zgodbo o lepi lopati, ki se je rada loščila in hotela biti lepa. Potem pa je spoznala, da ni vse v lepoti, ampak da je pomembna tudi notranja lepota. Obenem je knjiga namenjena tudi otrokom, ki imajo težave z izgovorjavo, na primer glasu "L" in to z branjem potem utrjujejo,« je povedala avtorica za Primorske novice. »Namenjena je vsem otrokom pa tudi odraslim, ki jo lahko drugače sprejemajo in poiščejo v njej druge vrednote. Moja knjiga je pravzaprav nekakšna mešanica, ki jo lahko vzameš kot strokovni pripomoček ali pa kot zgodbo. Zgodba je nastala doma, ko sem razmišljala, kako bi pomagala otrokom. V ospredju je glas "L", zato je to *Lepa lopata*,« je še dodala. (Primorske novice, 14. 11. 2014, pridobljeno: 25. 10. 2015.)

Gre za zgodbo, spretno spleteno iz besed, v katerih se glas *l* pojavlja v najrazličnejših glasovnih pozicijah in s tem otroka posredno spodbuja k izgovoru tega glasu. V literarno-estetskem smislu ne moremo govoriti o presežku, vendar glede na to, da gre za namensko, ciljno naravnano literaturo, lahko zaključimo, da je slikanica uporabna.

Z oblikovnega vidika je slikanica dobro zasnovana. Pisava je dovolj velika, tudi oblika pisave je dobro izbrana, predvsem glede na zapis črke *a*, saj je običajno otrokom pogosto bližje oblika, kakršno se učijo pisati v šoli, torej »a« (pisava Century Gothic).



Taka Tuka je bilo ustanovljeno leta 2003 kot rezultat dolgoletnega dela z gluhih in naglušnimi otroki in mladostniki na področju gledališke umetnosti.

*Zgodba o polžku, ki je pomagal deklici* je pravzaprav besedilo o tem, kako lahko polžev vsadek uporabniku in njegovi družini izboljša kakovost življenja, hkrati pa starše spodbuja in opogumlja na poti težke življenjske odločitve.

Pripoved se začne z zgodbo o Janžu in Ajdi, ki se spoznata, poročita in kasneje povijeta deklico Čarno, ki je bila zelo živahna in radovedna, a rekla ni ničesar. Ko sta ugotovila, da morda nekaj ni v redu, sta svojo skrb zaupala zeliščarici, ki je ugotovila, da deklica ne sliši. Bila sta zelo žalostna. A naenkrat je očeta obiskala vila, ki mu je dala navodila, kako naj postopa, da bi pomagal deklici. Oče je sledil navodilom in se znašel v čudežni deželi, kjer je dobil polžka. Kljub temu, da je bil utrujen in nekoliko nejeveren, je vztrajal in deklici prinesel polžka. Odkar je imela deklica v ušesu polžka, je slišala. Rožiček polžka je gledal iz ušesa in kadar je bil polžek lačen, se mu je rožiček rdeče zasvetil. Takrat ga je bilo treba nahraniti s srebrno kroglico (baterijo). Deklica je s polžkom srečno živela in počela vse, kar počno drugi otroci. Kadar se je kopala, pa je morala glavo vselej držati na površju, da se polžek ne bi utopil.

Pripoved pravzaprav na pravljичni način opogumlja tako starše kot otroke, ki se bodisi odločajo za polžev vsadek bodisi so ga pravkar dobili, in jim vliva upanje. Podaja tudi navodila, kako skrbeti za vsadek na otroku prijazen način.

Glede na to, da je zgodba namenjena gluhim otrokom, je jezik morda nekoliko prezahteven in je razumevanje zaradi vseh pravljичnih bitij in lokacij oteženo. Ker pa je očitno, da je knjiga za otroke in starše, in da so otroci, ki dobijo vsadek, običajno v predbralni fazi, knjigo berejo najprej starši. Otrokom pa poslušanje vsekakor koristi, saj morajo spoznavati čim več besed. Oblikovno je knjiga ustrezna tudi glede na določila za osebe z bralnimi težavami (disleksijo), ilustracije so jasne, papir je pastelne barve, oblika pisave je primerna.



Slika 7: Dea Černe: *Zgodba o polžku, ki je pomagal deklici*. (Taka Tuka 2014)

Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, se ukvarja predvsem z ozaveščanjem javnosti o problematiki specifičnih učnih težav ter pomaga posameznikom in njihovim staršem. Izdali so slikanico avtorice Karmen

Korez z naslovom *Čisto poseben levček Leon* (2009). Skozi zgodnico posebnega levčka je predstavljena stiska »posebnega« otrocka, otrocka, ki je dobil odločbo o usmerjanju, in se boji, da ga v šoli ne bodo sprejeli. Mama ga tolaži in mu pojasni, kaj odločba pomeni. Tudi v šoli učitelj učencem pojasni, zakaj za Leona veljajo nekoliko drugačna pravila pri ocenjevanju. Zgodba se razplete pozitivno in je zato primerna literatura tako za otrocka, ki se sooča s podobnimi težavami, kot za njegove starše. Slikanica je oblikovana v skladu s priporočili za dislektikom prijazno branje. Besedilo ni napisano v črni barvi in je na pastelni barvni podlagi. Pisava je čitljiva in levo poravnana. Ilustracije Davida Fartka so jasne in prijazne.



Slika 8: Karmen Korez: *Čisto poseben levček Leon*. (Društvo Bravo 2009)

Tudi založba Morfem je izdala že nekaj knjig, namenjenih populaciji otrock z motnjami. V sodelovanju z avtorico Heleno Kraljič je izšlo veliko slikanic, ki se dotikajo različnih motenj, bolezni, čustvenih stanj, življenjskih situacij (disleksija, govorne motnje, epilepsija, downov sindrom, avtizem ...). Avtorica v zgodbah skozi otrocke ali živalske like predstavi različne situacije in težave, s katerimi se posamezniki soočajo, ter predstavi njihovo rešitev oziroma sprejetje.

Slikanica *O petelinčku, ki se je učil kikirikati* (2012) je zgodba o petelinčku, ki je imel težave z izgovorom glasu *r*, zato ga oče petelin nikakor ni mogel naučiti kikirikanja. Ko je oče že skoraj obupal nad njim, se pojavi rešitev – logopedinja gospa Gosak. Z njeno pomočjo in vztrajnim izvajanjem vaj je petelinčku končno uspelo zakikirikati. Zgodba govori o govorni motnji, s katero se predšolski otrocki najpogosteje srečujejo in jim na ta način približa najprimernejšo rešitev, to je obisk logopeda. Slikanico je oblikovno premišljeno zasnovana. Napisana je z velikimi tiskanimi črkami, pri čemer so vse črke *R* krepko poudarjene, tako da je pozornost tudi vizualno usmerjena v glas *r*. Dvostranske ilustracije v slikanici, ki s svojimi podrobnostmi zbuja otrocko radovednost in pozornost, so delo Zvonka Čoha.





Slika 9: Helena Kraljič: *O petelinčku, ki se je učil kikirikati* (Morfem 2012)

Drugo delo iste avtorice, ki se vsebinsko nanaša na temo naše obravnave, je slikanica *Imam disleksijo* (2013) z ilustracijami Maje Ljubi. Gre za prvoosebno pripoved dečka Sama, ki rad riše, poje, ustvarja in hodi v šolo, ne mara pa računanja, branja in pisanja. Zgodba je predstavljena skozi otroške oči, z otroku razumljivimi, kratkimi povedmi, ki pravzaprav ponazarjajo otroški tok misli. Napisana je humorно, mestoma hudomušno, k čemur pa veliko pripomorejo tudi ilustracije. Zaključí se z naštevanjem znanih osebnosti, ki so imele ali imajo disleksijo, iz česar sledi sklep, da se lahko kljub disleksiji postane »nekdo, na kogar bodo ponosni« (Kraljič 2015). Slikanica je kot celota zelo dobro zasnovana, upošteva vsa določila izdaj za osebe z disleksijo. Besedilo in ilustracija delujeta kot celota, tako da je besedilo prilagojeno in razporejeno glede na dvostransko ilustracijo.



Slika 10: Helena Kraljič: *Imam disleksijo* (Morfem 2013)

## 5 Slikanice, ki so oblikovno primerne za otroke s posebnimi potrebami na področju jezika

Založba Malinc se na svoji spletni strani predstavi kot »majhna, butična založba, ki si prizadeva za izdajanje kvalitetne mladinske književnosti in večjo biblioraznolikost na slovenskem knjižnem trgu z različnimi projekti (LEO, LEO, Španska vas, Bralni laboratorij) pa tudi za promocijo branja.

Posebej zanimiva in za obravnavano populacijo otrok primerna se nam zdi zbirka knjig o dečku Joni, katerih avtor je baskovski pisatelj Juan Kruz Igerabide. Vse knjige je ilustriral Mikel Valverde. Gre za vsakdanje življenjske zgodbe/situacije, v kakršnih se znajde pravzaprav vsak otrok. Situacije so opisane skozi otroške oči in zelo nazorno. Predvsem poudarjajo otrokove sprva negativne občutke, ki se potem skozi zgodbo pojasnijo in spremenijo konotacijo. Za otroke s težavami na področju razumevanja je zelo dobrodošlo, da v zgodbi nastopajo resnični liki, tj. ljudje, saj se tako laže vživijo in dojamejo sporočilnost zgodbe. Knjige so izdane dvojezično, v slovenščini in španščini, ter oblikovno primerne za bralce z disleksijo. Za vse tri knjige je na spletni strani dostopen tudi didaktični material, s katerim si učitelji ali vzgojitelji lahko pomagajo pri obravnavi besedila.

***Jona in prestrašeni hladilnik*** (2012) opisuje situacijo, ko deček ostane sam doma in se mu naenkrat vsak zvok zdi grozljiv, posebej zvok tresočega se hladilnika. Otrokova domišljija začne burno delovati in si predstavlja, da je v hladilniku volk, ki ga bo pojedel. Prestrašeni Jona se tresoč skriva pod posteljo. Ko se mama vrne domov, se situacija razreši. Mama mu pojasni, da v hladilniku ni volka in da se hladilnik trese, ko se mu ustavi motor.

***Jona je žalosten*** (2012) pripoveduje o tem, kako je Jona s svojo razigranostjo povzročil prepir med starši in kako je bil žalosten, ko sta se mama in oče sprla. Gre za zelo pogosto življenjsko situacijo, ki v otroku lahko pusti velike posledice. V Joni se skozi zgodbo vzbujajo najrazličnejša čustva, ki se jih šele uči prepoznavati. Ugotavlja, da je žalost slana, kot so slane solze, da se mu, ko je žalosten, srce stisne. Žalosten je, ko se starši kregajo. Ko pa je vesel, se mu srce razširi, na obrazu se mu pojavi nasmešek, srečen je, ko se mama in oče smejata.

***Jonova budilka*** (2014) je zgodba o tem, kako je Jona dobil sestrico in kako se je njegovo življenje takrat spremenilo. Nekaterih stvari sicer ni razumel in jih je težko sprejel. Tisti dan, ko se je rodila sestra, je Jona dobil tudi budilko in ta budilka mu neke noči s svojim tiktakanjem ni pustila spati. Naenkrat pa je Jona zaslutil, da s sestrico nekaj ni v redu. Ko je šel pogledat, jo je za las ujel, da ni padla s postelje. Tako je Jona rešil sestrico in postal »veliki brat«, ki je odslej lahko mirno spal.

***Jona v stiski*** (2016) opisuje situacijo v trgovini, ko si Jona zelo želi čokoladno jajce, ki mu ga mama noče kupiti. V nekem trenutku se odloči, da bo jajce ukradel in si ga skriva v žep. Hitro pa se oglasi slaba vest, ki ga privede v hudo stisko. Na koncu mu uspe jajce neopazno vrniti.

***Jona ima veliko težavo*** (2016) je zgodba o močenju postelje. Jona namreč vsako noč sanja iste sanje o čarovnici, ki ga v sanjah pripravi do tega, da mu uide. Težavo uspe rešiti s pomočjo tete Pauli, ki mu pojasni, da je imela sama enak problem. Izda mu skrivnost, s katero tudi Joni uspe težavo premagati.

V zgodbi ***Adijo, Jona*** (2017) ima teta Pauli rojstni dan. Jona ji izdela darilo in ji ga na vsak način želi podariti še isti dan. Nikakor ne sprejme mamine razlage, da ji bo darilo

podaril v soboto, ko gredo k njej na obisk, zato se izmuzne iz stanovanja in »skoči« iskat hišo tete Pauli, medtem, ko je mama »skočila« v trgovino. Pri tem se izgubi ter po dolgem tavanju že čisto obupan in prestrašen le najde teto.

Knjigca je podjetje, ki se ukvarja z najrazličnejšimi dejavnostmi, med katerimi sta tudi založništvo in izdelava lutk. Na osnovi tega so osnovali zelo zanimiv koncept knjižnih priredb, ki so zelo primerne za populacijo otrok, ki so predmet naše raziskave.

Na ta način so izdali dve priredbi slovenskih ljudskih basni. Prva je režijska basen *Kako je rusica pregnala grdinico* (2014), druga pa *Lisička in polžek* (2014). Obe sta narejeni tako, da so »junaki zgodbe v bistvu preproste lutke iz filca. Prav tako so iz filca izdelani vsi elementi prizorov in ozadja. Prizori v knjigi torej niso narisani, temveč računalniško sestavljeni iz več posameznih fotografij iz filca izdelanih lutk, dreves, hiš in drugih predmetov, vključno z ozadjem.« (Vir: [www.knjigca.si](http://www.knjigca.si), pridobljeno: 25. 10. 2015.)

Gre za slikanice, ki sta napisani z velikimi tiskanimi črkami. Vsi dialogi so podani v stripovski obliki. Na ta način je branje in dožemanje dogajanja za otroke, ki sicer težje razumejo, zelo poenostavljeno. Na koncu vsake knjige so tudi navodila za izdelavo lutk in majhnega gledališča, kar služi kot odlični didaktični pripomoček. Posebej za otroke s težavami na področju jezika je dramtizacija pri obravnavi književnih besedil ključnega pomena.



Slika 11: *Kako je rusica pregnala grdinico* (Knjigca 2014: 12–13)

Pri založbi Grafenauer so prav tako izdali tri priredbe zgodb o Kekcu, in sicer v obliki slikopisov. To so *Kekec in Pehta* (2012), *Kekec in Prisank* (2012) ter *Kekec in Bedanec* (2013). Besedilo je po Kekčevih zgodbah Josipa Vandota in Franceta Bevka priredil Niko Grafenauer. Besedilo je napisano z velikimi tiskanimi črkami. Samostalniki so označeni in ponazorjeni tudi s sličico v samem besedilu. Avtorica zelo nazornih ilustracij je Ajda Erznožnik. Knjige so namenjene mlajšim otrokom, ki še ne znajo brati, da lahko s pomočjo sličic sodelujejo pri branju, vendar so zaradi svoje zasnovanosti primerne tudi za manj spretno bralce, ki imajo težave na področju bralnega razumevanja.



Slika 12: Kecec in Pehta (Grafenauer 2012: 14–15)

## 6 Sklep

V sklopu svoje raziskave smo pregledali veliko prirejenega gradiva in gradiva, ki je že v izvorniku namenjeno otrokom s težavami na področju jezika in sluha. Ugotovili smo, da so dela zelo kakovostna in pripravljena v skladu s priporočili za ciljno populacijo. Upoštevati pa moramo dejstvo, da so literarno-estetski kriteriji, ki veljajo za to populacijo, drugačni od tistih, ki veljajo za literaturo sicer, zato moramo biti v tem primeru naravnani predvsem na to, da so dela pripravljena v skladu s specialnodidaktičnimi kriteriji, hkrati pa je posameznik z njihovo pomočjo sposoben uživati tudi v literarnoestetskem doživljanju. Sposobnosti literarnoestetskega doživljanja ciljne populacije so drugačne. Prav to je tisto, kar je treba upoštevati in česar se je treba zavedati, kadar se lotevamo ustvarjanja, prilagajanja ali prirejanja besedil zanjo. Zato obravnavanih besedil ne gre ocenjevati v klasičnem literarnoteoretičnem smislu, saj je njihova sporočilnost namenjena točno določeni populaciji, ki zaradi motnje svet dojema in spoznava na specifičen način.

Predšolsko obdobje je čas, ko otroci najbolj intenzivno razvijajo svoje jezikovne sposobnosti in usvajajo osnovne jezikovne strukture. Pri otrocih brez evidentiranih motenj to poteka spontano in tako običajno brez težav sledijo zgodbam tudi s kompleksnejšo strukturo ter na ta način širijo besedni zaklad in jezikovne vzorce. Otrokom z motnjami pa lahko pri tem pomagamo s prilagojenimi/poenostavljenimi besedili že v predšolskem obdobju. V tem obdobju morajo dobro usvojiti osnovne jezikovne strukture (preproste, razumljive povedi s konkretnim pomenom), da bodo lahko kasneje literaturo doživljali tudi v literarnoestetskem smislu in bodo sposobni razumeti tudi kompleksnejši jezik.

## Literatura

- Batič, J., Haramija D. (2014). Teorija slikanice. *Otrok in knjiga* 89, 5–19.
- Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D., Varžič, I. (2010). *Priručnik za delo z gluhi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: ZRŠŠ.
- Košir, S. (ur.) (1999). *Sluh – naglušnost in gluhost*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.

- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015). Ljubljana: ZRSŠ.
- Mednarodna klasifikacija bolezni, MKB-10 (1995). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Vizjak Kure, T. (2010). *Spodbujanje razvoja sensorike, motorike, kognicije, govora in jezika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vizjak, N. (2016). *Priredbe leposlovja za otroke z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami*. Magistrsko delo. Maribor: Filozofska fakulteta, UM.

## Viri

- Černe, D., Kuhar, R. (2014). *Zgodba o polžku, ki je pomagal deklici*. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
- Gačnik, M., Križnar, L., Leskovšek, T. (2014). *O kljunčku, ki je premagal strah in rešil prijatelje*. Portorož: CKSG Portorož.
- Grimm, J. in W. (1995). *Žabji kralj: pravljica v sliki, besedi in kretnji*. Priredila Andreja Trtnik Herlec. Ljubljana: PZI-DAN.
- Hrvatina Gorjanc, M., Leskovšek, T. (2014). *Lepa lopata*. Portorož: CKSG Portorož.
- Kermauner, A., Čoh, Z. (2015). *Žiga špaget gre v širni svet*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Založba Miš.
- Kodriš, N. (2011). *Mojca Pokrajculja*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Kodriš, N. (2012). *Peter Klepec*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Korez, K., Fartek, D. (2009). *Cisto poseben levček Leon*. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Kraljič, H., Ljubi, M. (2013). *Imam disleksijo*. Jezero: Morfem.
- Kraljič, H., Čoh, Z. (2012). *O petelinčku, ki se je učil kikirikati*. Jezero: Morfem.
- Kruz Igerabide, J., Valverde, M. (2012). *Jona in prestrašeni hladilnik*. Medvode: Malinc.
- Kruz Igerabide, J., Valverde, M. (2012). *Jona je žalosten*. Medvode: Malinc.
- Kruz Igerabide, J., Valverde, M. (2014). *Jonova budilka*. Medvode: Malinc.
- Kruz Igerabide, J., Valverde, M. (2016). *Jona ima veliko težavo*. Medvode: Malinc.
- Kruz Igerabide, J., Valverde, M. (2016). *Jona v stiski*. Medvode: Malinc.
- Kruz Igerabide, J., Valverde, M. (2011). *Adijo, Jona*. Medvode: Malinc.
- Levstik, F. (2013). *Kdo je napravil Vidku srajčico*. Priredila Kodriš, Nataša. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Vandot, J., Bevk, F., Erznožnik, A. (2012). *Kekec in Pehta*. Priredil Niko Grafenauer. Ljubljana: Grafenauer.
- Vandot, J., Bevk, F., Erznožnik, A. (2012). *Kekec in Prisank*. Priredil Niko Grafenauer. Ljubljana: Grafenauer.
- Vandot, J., Bevk, F., Erznožnik, A. (2013). *Kekec in Bedanec*. Priredil Niko Grafenauer. Ljubljana: Grafenauer.
- Vilar, S., Vilar, R. (2014). *Metulj*. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
- Zorec, M., Zorec, Š., Zorec, M. (2014). *Kako je rusica pregnala grdinico*. Grosuplje: Knjigca.
- Zorec, M., Zorec, Š., Zorec, M. (2014). *Lisica in polžek*. Grosuplje: Knjigca.



## Lahko branje za vse

SABINA PETEK IN NATAŠA HITER RAVNJAK

**Povzetek** Izraziti svoje misli, sprejemati in širiti informacije so ene osnovnih človekovih pravic, ki jih za izgrajevanje lastne identitete, samouresničevanje ter doseganje kakovosti življenja potrebuje vsak človek. Iz dokumentov *Splošna deklaracija o človekovih pravicah* (1948), *Konvencija o pravicah invalidov* (2006) in *Zakon o izenačevanju možnosti invalidov* (2010) lahko razberemo, da so mnoge opredeljene pravice ranljivih ciljnih skupin v praksi še vedno prezrte. S povezovanjem izkušenj pri delu in karakteristik odraslih oseb z motnjo v duševnem in telesnem razvoju ter spoznanj, pridobljenih v sodelovanju s Pedagoško fakulteto UM, prispevek osvetljuje pomen lahkega branja in podaja predloge nadaljnega razvijanja podpornih družbenih mehanizmov za doseganje osnovnih človekovih pravic, ohranjanje in krepitev pismenosti, za dostop, razumevanje in posredovanje informacij ranljivim skupinam. Brez družbene odgovornosti in ustrezne podpore šibkejšim členom družbe ne moremo govoriti o razviti družbi, saj se stopnja razvoja določene družbe meri tudi po tem, kako zna in zmore poskrbeti za svoje najšibkejše člene.

**Ključne besede:** • podporni družbeni mehanizmi • ohranjanje in krepitev pismenosti • odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju • lahko branje • človekove pravice •

---

NASLOVA AVTORIC: Sabina Petek, VDC POLŽ Maribor, Park mladih 4, Maribor 2000, Slovenija, e-pošta: info.sabinapetek@gmail.com, strokovni.lenart@vdcpolz.si; Nataša Hiter Ravnjak, VDC POLŽ Maribor, Park mladih 4, Maribor 2000, Slovenija, e-pošta: natasa.hiter@gmail.com, polz.ruse@vdcpolz.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.7>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

»Vsi ljudje so svobodni in z vsemi se mora ravnati enako.«

»Vsi ljudje so enaki ne glede na barvo kože, spol, vero, jezik in druge okoliščine.«

Prvi dve določili in nadaljnja določila *Splošne deklaracije o človekovih pravicah* (1948) so jasni smerokaz razvoja civilizirane humane družbe. Vse države podpisnice si prizadevajo uresničevati temeljna določila deklaracije. Narejeni so veliki pozitivni družbeni premiki, še vedno pa so nekatere ranljive skupine ljudi, ki nimajo moči poskrbeti sami zase, prezrte. Razumevanje, povzetki, prevodi in interpretacije osnovnih zakonskih določil in pojmov, kot je pojem »ostale okoliščine«, se pogosto interpretirana ožje (z implicitnim navajanjem primerov velikokrat izpuščajo posamezne ranljive ciljne skupine, kar pogosto velja tudi za odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju oz. OMDR). Tako so posebne potrebe odraslih oseb z motnjo v duševnem razvoju na področju družbene podpore pri premoščanju komunikacijskih ovir pogosto še vedno prezrte.

Za pravilne celostne interpretacije, opredeljevanje podpornih družbenih mehanizmov in razvoj kakovostnih sistemov podpore je poleg znanja nujno potreben tudi pravičen in empatičen odnos v prepoznavanju ranljivih ciljnih skupin ter dobro razumevanje njihovih karakteristik, potreb in potencialov. Pri realizaciji in vpeljevanju nacionalnih strateških ukrepov je potrebno sodelovanje vseh družbenih sistemov.

Če problema ovir ter mehanizmov podpore in prilagoditev, ki jih ranljive skupine za uresničevanje svojih pravic potrebujejo, ne razumemo, smo lahko neuspešni ne glede na to, da delamo stvari, za katere mislimo, da koristijo. To dejstvo se kaže iz leta v leto ob izostanku podpore, ki jo posamezne ranljive skupine potrebujejo, čeprav so zapisane v mednarodnih in nacionalnih dokumentih o zagotavljanju pravic invalidov.

Skozi predstavitev izkušenj, pridobljenih v dolgoletnem delu in sodelovanju z OMDR in njihovimi družinami v enem največjih socialnovarstvenih zavodov za odrasle OMDR v Sloveniji, na osnovi spoznanj, pridobljenih v sodelovanju s Pedagoško fakulteto Univerze v Mariboru (PEF Maribor) v okviru projekta »Študentski inovativni projekti za družbeno korist 2016–2018«, ter z osvetlitvijo osnovnih karakteristik OMDR, pričujoči prispevek osvetljuje pomen razvijanja družbenih podpornih mehanizmov v obliki lahkega branja pri dostopu do informacij, pri razumevanju in posredovanju informacij ranljivim skupinam in njihovim družinam. Pojem lahkega branja, ki danes sloni na opredeljenih Evropskih pravilih za oblikovanje lahko berljivih in razumljivih besedil, prepoznavamo kot družbeni podporni mehanizem.

Prispevek opisuje dragocen doprinos lahko berljivih besedil, ki s strukturo pomagajo ranljivim skupinam premoščati komunikacijske ovire. Prikazuje tudi izsledke projektnega inovativnega dela v povezovanju izobraževalne in socialne ustanove z aktivno vlogo uporabnikov.

Inovativni projekt PEF Maribor, ki vpeljuje lahko branje za premostitev informacijskih ovir, je doprinos v procesu izgrajevanja podpornih družbenih mehanizmov pri uveljavljanju osnovnih človekovih pravic ranljivih skupin.



Potrebno je razvijati literaturo, informacije iz vseh področij življenja, ki so lahko berljive, razumljive in dostopne širšemu krogu ljudi (starejšim ljudem, invalidom, OMDR, priseljencem, ljudem z nižjo bralno pismenostjo ...).

### 1.1 Odrasle osebe z motnjo v duševnem razvoju

Poimenovanje oseb s posebnimi potrebami se spreminja skozi obdobja, tisti z negativno konotacijo se opuščajo. Trenutno veljavna terminologija opredeljuje osebe (odrasle/mladostnike/otroke) z motnjo v duševnem razvoju. V znanstvenih prispevkih je že pogostejša raba termina osebe z intelektualno oviro. V prispevku bo uporabljan termin, ki se trenutno najpogosteje uporablja na nacionalni zakonodajni ravni: osebe z motnjami v duševnem razvoju (OMDR).

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011) sprejet leta 2011, v 2. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja.«

V termin odrasle OMDR so zajete osebe, ki lahko funkcionirajo na zelo širokem razponu sposobnosti – od popolne odvisnosti od drugih do skoraj povprečnih rezultatov in samostojnega življenja. Na področju govora in jezika te osebe prav tako dosegajo zelo različne nivoje govora, pisanja, branja in razumevanja. Odstopanja so odvisna od stopnje motnje, vzrokov nastanka motenj (npr. v primeru možganskih poškodb) in dodatnih motenj ter vpliva družine in širšega okolja.

Osebe z motnjo v telesnem in duševnem razvoju potrebujejo zaradi svojih specifičnih potreb in karakteristik za uresničevanje svojih osnovnih človekovih potreb, interesov in pravic, družbeno podporo. Pogosto uporabljena definicija motnje v duševnem razvoju je definicija iz *Ameriškega diagnostičnega priročnika (DSM-IV)* ter novelirana *DSM-V*.<sup>1</sup>

Težave in odstopanja na področju adaptivnih veščin pri OMDR se med drugim kažejo tudi na področju komunikacije. Govorno-jezikovni razvoj je poleg vpliva intelektualnega primanjkljaja tudi pod vplivom drugih motoričnih, senzoričnih in socialnih dejavnikov. Potrebo po podporni komunikaciji lahko orientacijsko osvetljujejo karakteristike kognitivnega razvoja oseb z motnjo v duševnem razvoju. OMDR nekaterih nivojev mišljenja ne dosežejo. Pri sprejemanju informacij potrebujejo prilagoditve ter podporo v procesu komunikacije nasploh. Pri prilagoditvah informacij OMDR lahko pride zaradi slabega poznavanja odraslih OMDR do podcenjevanja ali precenjevanja. Motenj na enem delu osebnosti ne smemo generalizirati.

*Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev* (2010) v 10. členu opredeljuje, da so upravičenci do storitve varstveno-delovnih centrov (VDC): osebe z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter osebe z več motnjami.

Odrasle osebe z več motnjami so osebe, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oziroma motenj.<sup>2</sup>

Čeprav je **zmanjšana intelektualna sposobnost** najbolj dominantna karakteristika OMDR, te osebe kažejo odstopanja tudi glede na nekatere druge karakteristike osebnosti.

Bärbel Elisabeth Inhelderjeva je v svojih raziskavah primerjala razvoj kognitivnih funkcij oseb z motnjo v duševnem razvoju po obdobjih, ki jih je za osebe brez motenj v razvoju opredelil Jean Piaget (Piaget in Inhelder 1978):

1. Senzomotorična (zaznavno-gibalna) stopnja (od rojstva do 2 let) – od refleksnih reakcij do doseganja cilja že brez poskusov in napak, kar uspe otrok s pomočjo predstav.
2. Stopnja simboličnega ali predpojmovnega mišljenja (od enega leta in pol do 4. leta) – prehod od perceptivno-motoričnega (predstava prezentira predmet) na verbalni nivo, kjer se že ustvarjajo simboli, predmet se predstavlja skozi jezik in druge simbole. V tej fazi otrok še ne operira s pojmi (**Inhelder: težka MDR**).
3. Neposredno ali intuitivno mišljenje (od 4. do 7. leta) – otrok je v razmišljanju vezan na direktni dražljaj, na tisto, kar vidi; istočasno pri sklepanju še ne uspe upoštevati dveh faktorjev hkrati. Sestavlja pare (**Inhelder: zmerna in težja MDR**).
4. Obdobje konkretnih operacij – pojmovno razmišljanje (od 7. do 11. leta) – otrok v razmišljanju ni več ozko vezan na perceptivno konfiguracijo. Ob koncu tega obdobja se pojavlja že tudi pojem volumna količine. Sposoben je izdvajati podskupine in skupine (**Inhelder: lažja MDR**).
5. Obdobje abstraktnih operacij (od 11. do 15. leta) – otroci so že sposobni, da ustvarjajo hipoteze, da jih preverjajo in na osnovi tega sklepajo (**Inhelder: OMDR tega nivoja ne dosežejo**).

Piaget in Inhelder (1978) je v svojih raziskavah o kognitivnem razvoju oseb z motnjo v duševnem razvoju ugotovila, da prihaja v razvoju mišljenja pri OMDR tudi do fiksacij v mišljenju in do viskoznega mišljenja. To pomeni, da OMDR funkcionirajo in rešujejo probleme z vzorci iz nižjih razvojnih faz mišljenja, kot sta njihov dejanski doseženi razvoj in potencial. Samostojno, brez podpore okolja, teh meja ne morejo prestopiti.

Poznavanje stopenj kognitivnega razvoja ter razvoja govora pri otroku brez motenj ter prepoznavanje stopenj mišljenja pri odraslih OMDR je lahko v veliko pomoč pri prepoznavanju specifičnih potreb oseb s posebnimi potrebami. Pri tem se moramo zavedati, da so te meje le orientacijske.

Večina uporabnikov v VDC se v kognitivnem razvoju ustavlja na nivoju neposrednega ali intuitivnega kognitivnega mišljenja in le del v obdobju pojmovnega razmišljanja, medtem ko nivoja abstraktnih operacij v novih situacijah večina ne dosega. Težave pri OMDR se pojavljajo tudi pri sprejemanju in obdelavi dražljajev iz okolja, pri transferju – v prenosu znanja v konkretne in predvsem v nove situacije. Pridobljenega znanja in izkušenj OMDR velikokrat ne znajo prenesti na druge, podobne situacije. Imajo težave pri generalizaciji, zaradi česar je še dodatno otežen proces učenja. Še posebej nizek je nivo spontanega učenja pri osebah s težjo motnjo v duševnem razvoju, iz česar izhajajo

tudi znižane sposobnosti za oponašanje, zmanjšana radovednost, manjši sta samoiniciativnost in kreativnost. Odstopanja se kažejo tudi v kratkotrajnem in dolgotrajnem pomnjenju (npr. od daljše vsebine si zapomni le zadnji stavek ali zadnjo besedo, pri osmih letih si osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju od večjega števila elementov pri avditivnem pomnjenju zapomnijo 2 elementa do 3 elemente, pri vizualnem pomnjenju 2 elementa, in sicer za razliko od oseb brez motenj, ki si pri osmih letih pri avditivnem pomnjenju zapomnijo 5 elementov in pri vizualnem pomnjenju 4 elemente).

Značilnost OMDR je tudi ta, da si pogosteje zapomnijo nepomembne elemente, pomembne pa prezrejo, podobno kot pri majhnih otrocih, le da z rastjo kronološke starosti pri OMDR ne raste sposobnost prepoznati, kaj je bistveno. Odstopanja se kažejo tudi pri časovni in prostorski orientaciji, v razumevanju konceptualnih pojmov.

Predstavljene meje niso vedno opredeljene tako strogo. Tudi sicer lahko prihaja do odstopanj v fazah razvoja na posameznih razvojnih področjih. K interpretaciji meja je treba vedno pristopati zelo previdno in jih jemati tudi v kontekstu okolja in socialnih vplivov. Kljub odstopanjem na posameznih razvojnih področjih se na mnogih drugih področjih OMDR razvijajo po istih fazah kot ljudje brez motenj.<sup>3</sup>

## 1.2 Človekove pravice

Poleg formalno opredeljenih človekovih pravic na mednarodni in nacionalni ravni so bistveni tudi družbeno vrednotenje posameznih pravic ter predvsem ustrezni družbeni sistemi podpore za zagotavljanje teh pravic.

**Mednarodna deklaracija o pravicah duševno prizadetih oseb**, ki jo je sprejela Generalna skupščina Združenih narodov 20. decembra leta 1971 s poudarjanjem, da so »vsi ljudje« z enakimi pravicami tudi OMDR, skuša približati **posebne okoliščine**, ki ne smejo pomeniti diskriminacije. Med drugim deklaracija navaja: »Duševno prizadeta oseba mora v največji možni meri uživati temeljne človekove pravice na isti podlagi kot drugi ljudje.«

**Deklaracija o pravicah invalidov** (1975) opredeljuje definicijo invalida, pri čemer so invalidi definirani kot osebe, ki zaradi prirojene ali pridobljene pomanjkljivosti v telesnih ali duševnih sposobnostih sami niso zmožni zadovoljevati normalnega individualnega in/ali družbenega življenja. Deklaracija ureja tudi pravice invalidov, kot so pravica do normalnega in polnega življenja, pravica do dostojanstva, zdravljenja, rehabilitacije, zaposlitve in pravne pomoči ter državljanska pravica.

Pomemben mejnik pri uveljavljanju pravic za invalide je sprejetje **Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov** (1993). Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov definirajo, da so »potrebe slehernega posameznika enako pomembne in da moramo te potrebe postaviti za osnovo načrtovanja družb«, oziroma opredeljujejo izenačevanje možnosti kot proces, preko katerega postajajo sistemi družbe in okolja, kot so javne službe, aktivnosti, informacije in dokumentacija, dostopni vsem, tudi invalidom.<sup>4</sup> Z vsebino in s takšnim razumevanjem invalidnosti so standardna pravila utirala pot **Konvenciji o pravicah invalidov** (2006). **Izenačevanje možnosti** pomeni, da

država oziroma izvajalec varstva invalidov ustvari vse potrebne pogoje, da bi invalidi ustrezno izkoristili in razvili svoje preostale sposobnosti. Takšna oblika skrbi za invalide je za vsako družbo najbolj humana in ekonomsko ugodna. Invalidnost se obravnava kot družbeni in ne kot individualni problem: s tem je povezano zavračanje medicinskega in uveljavljanje socialnega pristopa. Posameznikove možnosti, pa tudi problemi, s katerimi se srečuje, so v veliki meri odvisni od arhitekturnih in drugih ovir v okolju, kar je bil tudi temeljni dejavnik, da se je invalidsko gibanje preusmerilo v gibanje za človekove pravice. Potrebno je prilagajanje okolja invalidu, zato nobenih različnih enakih možnosti ne moremo ustvariti brez prilagoditev in storitev.

### 1.3 Pomanjkljivosti pri razumevanju in interpretaciji specifičnih potreb ter drugih okoliščin na zakonodajni ravni in preztost odraslih OMDR

Pri povzemanju deklarativnega pravila o »dostopnosti« za vse so v nacionalnih dokumentih ponekod OMDR spregledane, omenja se osebe z motnjo vida in gluhe ter naglušne. Čeprav so posamezne kategorije invalidov omenjene le kot primer, sproža sosledje pomanjkljivih interpretacij pravic, ki veljajo za vse ljudi, krčenje pravic posameznim ranljivim skupinam; npr. določilo dostopnosti v nacionalnem dokumentu *Informacijske in komunikacijske tehnologije za invalide v procesu zaposlitvene rehabilitacije* na strani 7 povzema določila *Standardnih pravil za izenačevanje možnosti invalidov* (1993): »Ciljna področja pa so dostopnost (za gluhe komunikacijska).« Dejstvo je, da je to določilo pomembno za vse osebe s posebnimi potrebami, ne le za gluhe, in da so standardna pravila v izvorni dikciji širša.

#### ***Konvencija o pravicah invalidov in povzemanje Konvencije na nacionalni ravni:***

Povzemanje določila konvencije o pravicah invalidov v *Vodniku po pravicah invalidov* (2015), ki ga je izdalo Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti: vodilo »dostopnosti« le kratko povzema 9. člen *Konvencije o pravicah invalidov*: »Dostopnost zajema fizično okolje, prevozne zmožljivosti, informacije in komunikacije. Pri tem je treba zagotoviti identifikacijo in odpravo ovir dostopnosti.«

Na videz neznatne pomanjkljivosti pri ožjem povzemanju mednarodnih dokumentov ali implicitnih ožjih primerov ranljivih skupin in oblik podpore se zrcalijo v sosledju ožjih ali napačnih interpretacij v nadaljnjih zveznih dokumentih na nacionalni ravni. Tako se ožje, diskriminatorno interpretiranje in razumevanje potrebe po premoščanju komunikacijskih ovir za vse invalide odraža tudi v *Nacionalnih usmeritvah za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide*, ki jih je sprejela vlada leta 2005.<sup>4</sup> Primer pomanjkljivih ukrepov za premoščanje ovir posameznih ranljivih skupin se nanaša na komunikacijske ovire odraslih OMDR, a se odstopanja v podpornih nacionalnih mehanizmih in ukrepih za zagotavljanje pravic odraslih OMDR kažejo tudi na drugih področjih življenja, posledično so nekatere njihove osnovne človekove pravice še vedno prezrte.

V *Deklaraciji o pravicah evropskih državljanov do pismenosti* (2015) kjer se z implicitnim navajanjem specifik (9. člen: »Otroci in mladostniki, ki imajo pri branju in pisanju

težave, prejmejo pomoč specialnega pedagoga.«) spregleda specifične druge ranljivih skupin, ki pri tem potrebujejo podporo. OMDR, pa tudi starejši, potrebujejo z upadom intelektualnih funkcij podporo za ohranjanje in krepitev pisanja in branja. Prav tako je treba vedeti, da velja tudi 7. člen (»Aktivno moramo podpirati in spodbujati branje kot prostovoljno dejavnost.«) tudi za OMDR in njihove družine. V praksi je ta hip zaradi pomanjkljivih podpornih mehanizmov na tem področju velik primanjkljaj. Dalje 8. člen navaja pravico do uporabe knjižnice, a je dejansko stanje za OMDR neugodno, saj so knjig v lahkem branju redke. Pomemben je 10. člen, ki navaja: »Odrasli morajo prejeti vso podporo, ki jo potrebujejo, da postanejo pismeni do te mere, da lahko polno sodelujejo v družbi.« Določilo opredeljuje pravico »**postati**« **pismen**. Za OMDR je pomemben vidik pismenosti tudi »**ostati**« **pismen**; pri tem potrebujejo podporo. Določilo bi kazalo dopolniti takole: »Odrasli morajo prejeti vso podporo, ki jo potrebujejo, da postanejo in ostanejo pismeni«.

Pri mnogih OMDR, ki so se v osnovni šoli in v prilagojenih oblikah izobraževanja naučile pisati in brati, so pri njih te sposobnosti z leti bistveno upadle zaradi pomanjkanja priložnosti za ohranjanje in krepitev teh veščin. Zaradi neprimerne literature skozi desetletja tako nimajo možnosti za branje, ki jih lahko še naprej priteguje k branju.<sup>5</sup>

### **Prezrtost odraslih OMDR pri premoščanju komunikacijah ovir**

Dokumenti, ki opredeljujejo specifične potreb posameznih ciljnih skupin ter metodologijo in mehanizme za njihovo uveljavljanje, bi morali dopuščati razvojno odprtost. Druge okoliščine, ki jih opredeljuje *Deklaracija o človekovih pravicah*, se nato zapirajo v svojih interpretacijah ter hote ali nehote izključujejo in izpuščajo potrebe posameznikov ter skupin. V sosednji interpretaciji se prevečkrat izgublja širina možne diktacije, kot npr.: »in drugi mehanizmi, prilagojeni potrebam vseh potencialnih uporabnikov/vseh državljanov, vseh ljudi, vseh invalidov ...«, v primeru pravice do pismenosti vseh potencialnih bralcev.

Ob snovanju zakonodaje se velikokrat zajema znano le s strani snovalcev zakonov, omejena je velikokrat tudi javna obravnava, tako peščica ljudi opredeljuje in utrjuje že uveljavljeno in znano. Vrzel se kaže na področju možnega in potrebnega ter pravičnega. Še vedno se na zakonodajni ravni bistveno premalo vključuje tudi strokovno razpravo ter predstavnike ranljivih ciljnih skupin. Spoštljiv odnos do neznanega je nujna naravnost na razvojnem področju in načelo pravičnosti eno od osnovnih načel pravne države.

Dragoceni premik v interpretaciji pravic odraslih in temeljnih načel OMDR vpeljuje *Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (ZIMI)*, sprejet leta 2010, ki je bil zaradi diskriminacije posameznih ranljivih skupin nujno potreben. Hkrati se postavlja vprašanje, zakaj je treba iste pravice za njihovo uveljavljanje tolikokrat vnovično zapisati. Temeljna načela tega zakona so:

- spoštovanje in zagotavljanje človekovih pravic invalidov in njihovega dostojanstva,
- zagotavljanje enakih možnosti za invalide in njihova nediskriminacija ter
- spoštovanje in sprejemanje različnosti zaradi invalidnosti.

Ukrepi za odpravljanje ovir pri dostopnosti do blaga in storitev, ki so na voljo javnosti, se nanašajo predvsem na:

- dostopnost do informacijskih, komunikacijskih in drugih storitev ter pomoč v nujnih primerih,
- odstranitev grajenih ovir v objektih, v katerih ponujajo blago in storitve, ki so na voljo javnosti,
- zagotovilo, da javni in zasebni subjekti, ki ponujajo blago in storitve, ki so na voljo javnosti, upoštevajo vse vidike njihove dostopnosti za invalide,
- to, da se pri ponujanju blaga in storitev, ki so na voljo javnosti, če je to treba, zagotovi primerna podpora, zlasti z drugo osebo (bralci, tolmači slovenskega znakovnega jezika, tolmači za gluhoslepe), oznake v brajici **ter podatki v lahko čitljivi in razumljivi obliki**.

V zadnji alineji 8. člena *Zakona o izenačevanju možnosti invalidov* se s konkretizacijo uvršča k premoščanju komunikacijskih ovir tudi mehanizem podpore za OMDR – zagotavljanje podatkov v lahko čitljivi in razumljivi obliki. Zagotavljanje »podatkov« ne sme pomeniti le dostopa do zakonov, ki opredeljujejo pravice invalidov, ampak do literature in do vseh področij življenja. Prav tako nas v to usmerja 14. člen *Zakona* (dostop do obveščnosti): »Diskriminacija zaradi invalidnosti vključuje tudi onemogočanje sprotnega in enakovrednega dostopa do informacij, namenjenih javnosti, brez dodatnih stroškov za invalida, upoštevajoč pri tem načelo **primerne oziroma razumne prilagoditve v invalidom dostopnih oblikah zapisov, jezikov in tehnologij, ki ustrezajo različnim vrstam invalidnosti**.«

Ena redkih dokumentov na nacionalni ravni v lahko berljivi obliki, sta:

- *Konvencija o pravicah invalidov v lahkem branju* (2008) (Zbirka človekove pravice in invalidi) ter
- *Vodnik po pravicah invalidov v lahko berljivi in razumljivi tehniki* (2015).

Prilagojena komunikacija je za OMDR in tudi za številne druge ranljive ciljne skupine ključnega pomena in ena osnovnih potreb za doseg svojih potencialov in mnogih drugih življenjskih ciljev in pravic. Tudi odrasle OMDR bi lahko spodbujali k branju in pisanju, in sicer z motom, ki ga na svojem promocijskem plakatu objavlja Rožnata učiteljica (<http://roznatauciteljica.blogspot.si/>): »Dobro pisati se naučiš z branjem. Dobro brati se naučiš s pisanjem. Pisanje in branje skupaj gradita tvoj način mišljenja.« Pred tem je treba zagotoviti tudi knjige in literaturo.

#### 1.4 Varstveno-delovni center POLŽ Maribor

Varstveno-delovni center POLŽ Maribor, krajše VDC POLŽ Maribor (POLŽ je kratica, ki pomeni: pomagajmo osmisлити leta življenja), je bil ustanovljen na pobudo Medobčinskega društva Sožitje Maribor 26. oktobra 1993 kot javni socialno-varstveni zavod ([www.vdcpolz.si](http://www.vdcpolz.si)). Ustanovitelj in financer dejavnosti je Vlada Republike

Slovenije, Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti – MDDSZ. Ob ustanovitvi leta 1993 je bilo v zavod vključenih 8 uporabnikov. Upravičenci do storitev in uporabniki storitev VDC so odrasle osebe, ki po 18. letu starosti po *Zakonu o družbenem varstvu duševno in telesno prizadetih oseb (ZDVTDP)* pridobijo pravico do domestila za invalidnost ter so na osnovi 100. člena *Zakona o socialnem varstvu* oproščeni plačila storitve VDC. Danes deluje zavod v mreži varstveno-delovnih centrov Slovenije (<http://skupnost-vdc.si/predstavitev/>) kot regijski center severovzhodne Slovenije na osmih lokacijah.

S številnimi programi s področja dela (zaposlovanje pod posebnimi pogoji s storitvenim, kooperantskim in lastnim programom), izobraževanja, športa, kulture, ustvarjalne dejavnosti ter sprostitev aktivnosti odraslim OMDR in njihovim družinam nudi oporo za **zagotavljanje normalizacije življenja**. V knjigi *Odraslost oseb z motnjo v duševnem razvoju* Lačen (2001) govori o normalizaciji, ki pomeni, vsem OMDR zagotoviti pogoje življenja, ki so, kolikor je možno, podobni pogojem, v katerih živijo drugi ljudje; ne pomeni popolnoma enakih pogojev, ker bi to dejansko pomenilo diskriminacijo.

V praksi pri dostopu do informacije to pomeni, da za dostop do neke informacije ne zadošča objava ne enem mestu na enak način za vse. Večina ljudi to zlahka razume v primeru okvare vida in potrebe po brajlovem ali zvočnem zapisu informacije, težje pa širša družba razume specifično potrebo po prilagojenem zapisu informacij pri OMDR.

## 1.5 Lahko branje v VDC POLŽ Maribor

V VDC POLŽ Maribor skozi 22 let delovanja spremljamo in izvajamo prilagojene metode dela, vnašamo v delo podpirne oblike komunikacije z uporabniki (komunikatorji, slikovni material, slikovna računalniška programska oprema, gestovni govor, didaktični in delovni pripomočki za različne dodatne motnje/oviranosti, prilagojenost prostorov in opreme, literatura, poenostavljanje in prilagajanje besedil, modeli v zaposlitvenem programu in v programih vseživljenjskega učenja, praktično in izkustveno učenje v najrazličnejših situacijah, permanentno usposabljanje celotnega kolektiva).<sup>6</sup>

Širšo uporabo besedil v razumljivi obliki smo pričeli razvijati in uporabljati na področju prostočasnih aktivnosti uporabnikov in na področju kulturne dejavnosti. Pod mentorstvom igralka Brede Pugelj Otrin je bila leta 2000, v Prešernovem letu, ob podpori projektnih sredstev Ministrstva za kulturo na odru SNG Maribor uprizorjena gledališka igra *Urška in povodni mož*, v kateri so nastopali uporabniki, aktivno pa so skupaj z gospo Otrin sodelovali tudi pri snovanju tekstov in pri režiji. Način dela je bil podoben, kot potekajo danes preverjanja besedil v lahko berljivi obliki.

Kmalu za tem je v ustanovi nastalo še več uprizoritev zgodb s tekstualno prilagojenimi besedili. Nastala je tudi dramska predstava, katere snovalci so bili uporabniki in strokovni sodelavec VDC POLŽ Maribor Silvester Safran.<sup>7</sup> Pridobljene izkušnje pri delu z OMDR ob rednih in projektnih programih smo uspešno prenašali tudi na druge ciljne skupine. V okviru Mednarodnega projekta Happy-farm, ki ga je VDC POLŽ Maribor izvajal kot nosilec projekta in ki se je izvajal od oktobra 2006 do decembra 2008, smo v partnerstvu štirih držav in z nacionalnim partnerjem CPI – Center za poklicno izobraževanje –

oblikovali nacionalno poklicno kvalifikacijo (NPK) za pomočnika/pomočnico oskrbnika/oskrbnice. V pripravo poklicnega standarda ter v izvedbi pilotskih testiranj usposabljanj so se vključevale, poleg oseb z motnjo v duševnem in telesnem razvoju, tudi mladi brezposelni brez formalne izobrazbe, brezposelni starejši ljudje, predvsem starejše ženske, starejši z upadom delovnih sposobnosti. Velik poudarek v projektu je bil opredeliti in pripraviti ustrezna prilagojena učna gradiva in programe usposabljanj za pridobitev znanj vseh učnih vsebin poklicnega standarda. Tako smo vsebine oblikovali v lahko berljivo in razumljivo obliko za področje higiene – HACCAP: vonjati, okusiti, poskusiti.

Rezultati projekta so se nato ob nadgradnji prenašali tudi v druge države, in sicer na osnovi projekta prenosa inovacije: NQF Inclusive (Osnovno poklicno izobraževanje za ranljive skupine). Tako smo kot partner projekta v mednarodnem partnerstvu razvili ob pomoči lahko berljivih vsebin tudi učno gradivo za poklic pekarski pomočnik, pomočnik natakara, za kuhinjske in kuharske pomočnike ter pomočnike v tekstilnem sektorju (<http://www.vdcpolz.si/projekti/>).

Večina pisnih informacij, s katerimi se vsakodnevno srečujejo OMDR, je še vedno ostajala v njim nerazumljivi ali težje razumljivi obliki. Razumejo jih lahko šele ob dodatni ustni pomoči v obliki razlage, ki pa je subjektivna. To pomeni, da sami takih gradiv ne morejo brati z razumevanjem, čeprav so namenjena tudi njim (npr. celoten individualni program, hišni red, poslovnik o delu sveta uporabnikov, vabila, *Izjava o varnosti z oceno tveganja za VDC POLŽ Maribor*). K širjenju razumljivih, lahko berljivih pisnih informacij, ki se nanašajo na uporabnike storitev, pristopamo postopoma od leta 2016, in sicer z usposabljanji vseh strokovnih delavcev ter s sistematičnim strukturiranim pristopom v zagotavljanju prilagojenih pisnih informacij.

Pomemben mehanizem podpore v lažjem dostopu do informacij in večje bralne pismenosti so konec leta 2008 sprejeta ***Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki*** (2008). V angleškem jeziku so dostopne preko spletne strani [www.easy-to-read.eu/](http://www.easy-to-read.eu/). Na spletnih straneh Sožitja so objavljena prevedena *Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki – Informacije za vse* ([www.zveza-sozitie.si](http://www.zveza-sozitie.si)).

Tako smo v Sloveniji dobili tudi prve knjige v lahkem branju za odrasle osebe z motnjami v duševnem razvoju, ki jih je izdal Zavod Risa (William Shakespeare: *Romeo in Julija*, Ivan Tavčar: *Visoška kronika, Naše zgodbe* (umetniška besedila slovenskih avtorjev priredili Saška Fužir in Tatjana Knapp) ter prvi slovesni roman, namnjen osebam z ovirami pri branju pisateljice Aksinje Kermauner *Cvetje in ogenj*, ki je napisan ob pomoči skupine uporabnikov CUDV Črna na Koroškem (<http://www.risa.si/>).

Srečanje s prvimi knjigami v lahkem branju je pri uporabnikih VDC POLŽ Maribor požel veliko odobravanje. Ob srečanju s knjigami, ki jih zanimajo in ki jih razumejo, se uporabnikom odpre svet knjig. V tem svetu je zanje ta hip sicer še zelo majhna izbira. Vsi pisatelji in tisti, ki se ukvarjajo z literaturo ter bi se lahko usposobili za oblikovanje ali prirejanje besedil v lahko berljivi obliki, bi gotovo prispevali k širjenju tovrstne literature,



če bi lahko videli navdušenje ob branju in poslušanju prvih dveh knjig *Romea in Julije* in *Visoške kronike*, ki ju je v lahko berljivi obliki izdal zavod Risa. Pozitivna izkušnja z razumljivo literaturo je dvignila samozavest in zanimanje za branje pri večjem številu uporabnikov. Tako se je razmahnilo tudi individualno in skupinsko redno branje časopisa *20 minut*, ki ga prav tako izdaja in na svojih spletnih straneh objavlja zavod Risa. Uporaba učnih gradiv v lahkem branju se je izkazala v veliko podporo tako uporabnikom kot strokovnim sodelavcem, ki so bili pri podajanju vsebin vseživljenjskega učenja z njimi učinkovitejši (Izobraževanje o zdravju v lahko berljivi obliki <http://ostanizdrav.com/>).

Primer iz prakse:

V skladu z usmeritvami *Evropske deklaracije o pravici Evropskih državljanov do pismenosti*, ki nalaga odgovornost strokovnjakom, staršem in celotni skupnosti, da s skupnimi močmi in premoščanjem vrzeli na družbenih in izobrazbenih ravneh vsem zagotavljajo enake možnosti opismenjevanja, smo za ohranjanje in krepitev pismenosti, bralne kulture uporabnikov in njihovih družin ter z željo spodbujanja kakovostnega preživljanja prostega časa doma v letu 2016 na eni od enot VDC POLŽ Maribor izpeljali anonimno anketo. Zanimalo nas je izhodiščno stanje koriščenja prostega časa uporabnikov doma. Vzorec anketiranih ni bil velik, a so rezultati kljub vsemu slikovit pokazatelj nivoja kakovosti življenja in inkluzije v matičnih okoljih. Poleg drugih področij prostega časa, kjer so se kazale vrzeli in odstopanja, se je pokazal tudi primanjkljaj na področju kulturnega udejstvovanja: obiski gledališča: 1 uporabnik, vključevanja v športna in rekreacijska društva: 0 uporabnikov, branje doma: 0 uporabnikov ipd.

Izostanek vključenosti in aktivnosti na posameznem področju ne predstavlja vedno pomanjkanja zanimanja, pomeni tudi pomanjkanje priložnosti dosegati aktivnosti na sebi prilagojen način.

S programom, ki je nastal na osnovi dobljenih rezultatov, želimo prispevati k večji inkluziji tudi na področju kakovostnega koriščenja prostega časa doma, izven institucije. Za dvig bralne kulture, za branje uporabnikov doma in tudi skupno branje z družinskimi člani za tiste, ki ne znajo brati sami, vpeljujemo interno bralno značko. Ob pripravi seznama literature se soočamo z velikim primanjkljajem literature, prilagojene interesom odraslih, ki je hkrati prilagojena njihovem nivoju kognitivnega razvoja. Vso literaturo, ki je v prilagojeni, lahko berljivi obliki, je mogoče prebrati z uporabniki v manj kot pol leta. **V ta namen potrebujemo v Sloveniji bistveno več prilagojene literature za odrasle OMDR.**

## 2 Ohranjanje in krepitev pismenosti pri OMDR

Pismenost je za OMDR enako pomembna kot za vse druge ljudi, pri čemer sta zanje enako pomembna oba vidika pismenosti: postati in ostati pismen. Pri odraslih OMDR je bistvenega pomena tudi ohranjanje pismenosti in ustvarjanje pogojev za kakovostno branje, ki ga lahko razumejo.

## 2.1 Bralna pismenost

Vsak državljan Evrope ima pravico do pismenosti. Države članice EU bi morale poskrbeti, da imajo državljani vseh starosti, ne glede na družbeni razred, vero, etično pripadnost in spol ter druge okoliščine, dostop do potrebnih virov informacij in priložnosti, da postanejo toliko pismeni, da lahko učinkovito razumejo in uporabljajo pisno komunikacijo v tiskanih in digitalnih medijih. (povzetek *Deklaracije o pravicah evropskih državljanov do pismenosti* je objavljen na spletni strani Bralnega društva Slovenije: [www.bralno-drustvo.si](http://www.bralno-drustvo.si)).

*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (2017) to opredeljuje kot vseživljenjsko dejavnost, ki vključuje branje, razumevanje prebranega in pisanje.

V poročilu o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami na področju zviševanja ravni pismenosti so poudarjena naslednja področja dela (Kastelic, Anderle, Lipovšek, Jereb, Knaflič 2005):

- znanja, spretnosti in veščine na področju besednega izražanja – govorne spretnosti,
- znanja, spretnosti in veščine na področju branja – bralne spretnosti,
- znanja, spretnosti in veščine na področju pisanja – pisne spretnosti,
- osnovna matematična znanja in spretnosti – računske spretnosti,
- znanja za čim bolj enakovredno vključevanje v okolje – socialne veščine.

Pomembno je vseživljenjsko učenje OMDR, pri čemer izhajamo iz inkluzije. Posameznik se še vedno mora prilagoditi, vendar se mora prilagoditi tudi okolje. Rutar, Drobne idr. (2010: 168) opozarjajo: »Inkluzija prav zaradi tega ne more biti beseda, povezana z delom in življenjem le nekaterih ljudi. Zaradi inkluzije se družbena polja spreminjajo v velikanske učilnice demokracije in boljšega življenja. Inkluzije se je treba učiti, zadeva pa vse ljudi. Inkluzija je zgodba o človekovih zmožnostih za razmišljanje in emancipacijo. Inkluzija temelji na ideji, da lahko vsak človek zaupa drugemu človeku in mu prizna zapisane zmožnosti.«

Haramija (2017: 301) pravi: »Bralna pismenost zahteva pri posamezniku zadovoljivo razvite (bralne in pisalne) veščine ter vsebuje jezikovno kompetenco. Kadar je človek iz kakršnega koli vzroka prikrajšan za bralno kompetenco, potrebuje prilagoditve ali celo poseben tip gradiva, da bi razumel njegovo vsebino.«

## 2.2 Družinska pismenost

Družinska pismenost (ang. family literacy) je termin, ki se v strokovni literaturi v angleškem jeziku uporablja v različnih pomenih. Knaflič (1999: 18 – 19): »Družinska pismenost zajema vse načine in situacije, v katerih družinski člani uporabljajo bralne in pisne spretnosti v svoji skupnosti oziroma v vsakdanjem življenju.« Dalje Knaflič omenja pisna sporočila, sezname opravih ali nakupov, branje in izmenjavo mnenj ipd. Pomembni elementi družinskega opismenjevanja so skupne bralne aktivnosti in pozitivna motivacija

ter soudeležba o možnostih vpliva na bralno vsebino. »Z načrtnim razvijanjem družinske pismenosti se uči cela družina.« (Knaflič 1999: 19)

V raziskavi »Promoting literay for adults with intellectual disabilities in community« ugotovitve kažejo, da posamezniki z intelektualno invalidnostjo lahko razvijejo spretnosti pismenosti, ki se bodo razvijale skozi adolescenco in še naprej. Ugotovitve kažejo, da potencial pismenstva znatno poveča kakovost življenja posameznika z motnjo v duševnem razvoju na akademskem kot čustvenem nivoju, prispeva k razvoju spretnosti pri reševanju težav, problemov, večja možnosti izbire odločitev in izboljša komunikacijo, ki je potrebna za polno udeležbo v družini in v skupnosti (Moni, Jobling, Morgan, Loyd 2011).

### **2.3 Podpora družinam s slabšo bralno pismenostjo**

Z načrtnim razvijanjem družinske pismenosti v družinskem okolju se posega tudi na področje medsebojnih interakcij med družinskimi člani. Pri oblikovanju programov družinske pismenosti je pomembno, da se upoštevajo medkulturne razlike in da se programi prilagodijo kulturnim značilnostim ciljne populacije (Knaflič 1999).

Formalno okolje in druge strokovne službe morajo v sodelovanju s svojci z MDR pripraviti in razviti metode ter dodati vrednost samostojnega učenja (s pomočjo avdiovizualnih materialov, knjig – tehnik lahkega branja, spletnih aplikacij, praktičnih slikovnih prikazov, neposrednih demonstracij itd.). Starši z MDR potrebujejo raznoliko podporo in pristope v različnih obdobjih starševstva. Potrebujejo podporo, ki obsega opolnomočenje z informacijami o pomenu starševstva in o vlogi starševstva v različnih obdobjih; vseživljenjsko učenje v skrbi za lastno varnost in za varnost otroka; komunikacijske vaje in komunikacijo, prilagojeno osebi z MRD; krepitev partnerskega odnosa; vseživljenjsko učenje idr. (Hiter Ravnjak Novak 2017).

Strategije za uspešno podporo svojcem z MDR se povezujejo v štiri načela:

1. storitve se morajo odzivati na individualne potrebe staršev in se osredotočiti na celotno družino, da zagotovijo uresničevanje interesov staršev in otrok;
2. storitve morajo vključevati dolgoročno, stalno podporo, ker se potrebe otroka in starševske veščine spreminjajo;
3. storitve glede na potrebe vključujejo tudi posebne učne načrte za razvoj matične družine,
4. učenje mora potekati v okolju.

### **2.4 Lahko branje kot družbena odgovornost**

Lahko branje imenujemo tiste knjige in časopise, ki jih lažje beremo in razumemo. Lahko branje (angl. easy-to-read) so prirejena leposlovna in druga besedila, namenjena osebam, ki zaradi iz razlogov težje berejo ali razumejo originalna besedila.

Znak za lahko berljivo tehniko lahko uporablja vsak, uporaba znaka je brezplačna. Če želimo ta znak uporabiti, moramo upoštevati naslednje:

- besedilo mora biti napisano v skladu z *Evropskimi pravili za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki* ter
- besedilo mora pregledati najmanj en bralec z motnjami v duševnem v razvoju ([www.easy-to-read.eu](http://www.easy-to-read.eu)).

Ni dovolj, da informacije postavljamo v lahko berljivo obliko, pomembno je, da to naredimo tudi kakovostno.



Slika 1: Logotip za lahko branje, foto: <http://easy-to-read.eu/european-logo/>

Pomembno je, da so informacije za ljudi z motnjami v duševnem razvoju jasne, enoumne in čim konkretnje in razumljivejše. Pri tem ne uporabljamo metafor, saj jih velikokrat OMDR, še posebej pa osebe z motnjami avtističnega spektra, razumejo dobesedno. Upoštevati je treba tudi druga pravila in zakonitosti, ki bodo v nadaljevanju razgrajena skozi primer prakse prirejanja besedil lahkega branja.

Ljudje z motnjami imajo pravico do dobrih informacij, saj le dobra informacija ljudem pomaga, da izvedo, kar morajo vedeti. Pomaga jim pri izbiranju in pri odločanju. Dobra informacija je tista, ki je lahko berljiva in lahko razumljiva. Vsi moramo izhajati iz odraslosti OMRD in njihovih potreb ([www.zveza-sožitje.si](http://www.zveza-sožitje.si)). Informacije, ki jih pripravimo, morajo biti dostopne, saj ljudem pomagajo, da se učijo novih spretnosti, da sodelujejo v družbi, da poznajo svoje pravice in jih zagovarjajo in da sami sprejemajo odločitve ([www.easy-to-read.eu/sl/](http://www.easy-to-read.eu/sl/)).

Po *Smernicah za lažje berljivo gradivo* je lahko branje namenjeno:

- osebam s posebnimi potrebami: OMDR, gluhim in naglušnim, slabovidnim, bralcem z disleksijo in ostalim slabim bralcem, osebam z možganskimi poškodbami,
- tujcem,
- starejšim.

Lahko pa lažje berljivo gradivo uporablja kdor koli.

Pomembno je, da so tako neumetnostna kot tudi umetnostna besedila v lahko berljivi in razumljivi obliki.

IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions) predlaga dve kategoriji lahkega branja, in sicer v prvo skupino sodijo besedila, ki so le grafično (oblikovno) prilagojena (rjavkast papir ali matirana podlaga, nikakor bela; vsaka poved je napisana v novi vrstici, levostranska poravnava, pomembna je izbira tipa pisave in velikost le te ipd.), v drugi skupino pa sodijo besedila, ki so prilagojena tudi na besedoslovni, oblikoslovni in skladenjski ravni.

Haramija (2017: 302) utemeljuje, da je »drugi način prilagoditev bistveno širša in ob oblikovnih prilagoditvah zahteva tudi jezikovno poenostavljanje besedil, pri čemer mora tisti, ki tovrstna besedila pripravlja, upoštevati vsebino, jezik, ilustracije in grafično podobo besedila«.

## **2.5 Projektno delo za lahko branje: Pedagoška fakulteta Maribor in VDC POLŽ Maribor**

Pedagoška fakulteta Maribor (PeF Maribor) je od 1. 6. 2017 do 30. 9. 2017 izvajala v okviru »Inovativnih projektov za družbeno korist 2016–2018« v sodelovanju z VDC POLŽ Maribor in drugimi socialnovarstvenimi zavodi projekt »Lahko branje«. Projekt je dragocen doprinos humanizacije družbe z več vidikov, med drugim:

- model dobre prakse pri zagotavljanju dostopnosti za ranljive ciljne skupine;
- širjenje dostopne lahko berljive in razumljive literature za odrasle OMDR in druge ranljive skupine;
- dopolnjevanje kvalitetne literature lahkega branja;
- dopolnjevanje literature na področju državljanske vzgoje;
- usposabljanje študentov, bodočih pedagoških delavcev, za postopek prirejanja osnutkov besedil lahkega branja;
- širjenje praktičnih izkušenj študentov in zaposlenih v VDC v procesu urejanja besedil preko dela z uporabniki;
- usposabljanje kadrov izvajalcev socialnovarstvenih ustanov in širjenje njihovih praktičnih izkušenj pri snovanju besedil v lahko berljivi tehniki;
- v največji možni meri vključevanje odraslih OMDR v snovanje novih prilagojenih lahko berljivih in razumljivih besedil;
- vpeljevanje digitalnih tehnologij za premoščanje komunikacijskih ovir OMDR;
- dopolnjevanje podpornih družbenih mehanizmov podpore pri premoščanju komunikacijskih ovir;
- razvojna naravnost pred, med projektom in po njem, prispevek k izgrajevanju sistemov družbene pomoči;
- širše družbeno sodelovanje in povezovanje med izobraževalno in socialno ustanovo;
- medresorsko povezovanje in sodelovanje.

V okviru projekta se je v letu 2017 aktivno pristopilo k oblikovanju vsebin lahkega branja ter k preizkušanju besedil za lahko branje ob aktivnem sodelovanju odraslih OMDR.

V sklopu projekta smo uporabniki in strokovne delavke-mentorice VDC POLŽ Maribor izbirali in preizkušali besedila, ki jih potrebujeta obe skupini uporabnikov lahkega branja.

Vsebine in obseg vsebin je vezan tudi na omejeno časovno obdobje projekta. Zajete so vsebine: predstavitev Slovenije, pokrajin in krajev Slovenije ter zgodb o njih. Opredelili smo tudi dodatno vsebino, ki se potrebuje in uporablja pri neposrednem delu v VDC. Po skupnem pogovoru smo se odločili, da oblikujemo *Pravila in dogovore z uporabniki za zagotavljanje varnosti in ohranjanje zdravja v varstveno delovnem centru* in besedilo pripravimo v lahko berljivi obliki z delovnim naslovom *Pravila in dogovori za varno delo in zdravje v VDC*.

Študentke in mentorice so se ob podpori Dragice Haramija in Marte Licardo ter zunanje strokovne delavke Saške Fužir usposabljale za snovanje besedil lahkega branja. Po opredeljenem obsegu in temah so se teme razdelile med študentke, ki so ob upoštevanju mednarodnih pravil za lahko branje pripravile osnutke besedil v lahko berljivi obliki.

V VDC POLŽ Maribor smo pripravili osnovno besedilo *Pravila in dogovori z uporabniki za zagotavljanje varnosti in ohranjanje zdravja v varstveno delovnem centru*, pripravljeno in potrjeno na strokovnem svetu VDC POLŽ Maribor, ki je oblikovano s perspektive uporabnika, a še v običajni jezikovni obliki. To besedilo se je v okviru projekta prilagodilo v lahko berljivo obliko. Oba dokumenta sta objavljena in dostopna na spletnih straneh PeF Maribor in VDC POLŽ Maribor.

Osnovna podlaga pravil in dogovorov o varnosti za uporabnike so vsebine o varnosti, ki jih zajema tudi splošni akt zavoda *Izjava o varnosti z oceno tveganja za VDC POLŽ Maribor*. Ta je narejen na način, da opredeljuje nevarnosti in tveganja, ukrepe za zmanjšanje tveganj za preprečevanje nesreč in ohranjanje zdravja ter opredeljuje zaposlene kot odgovorne osebe za zagotavljanje varnosti. Zdravje in varnost sta pomembni vrednoti v Sloveniji in v VDC. Zagotavljamo ju lahko, če vsak sam pozna, razume, spoštuje pravila in navodilom za zagotavljanje varnosti v VDC sledi v okviru svojih sposobnosti. V *Pravilih za uporabnike* uporabnik v okviru svojih sposobnosti stopa v aktivno vlogo. S *Pravili* v lahko berljivi obliki se bistvene informacije približujejo uporabniku in krepi se aktivna vloga uporabnika pri zagotavljanju skupnih ciljev zagotovitve zdravja in varnosti sebe in drugih v VDC. S tem se krepi tudi uporabnikova osebna odgovornost. Tudi pri OMDR stopajo pravice in odgovornosti v sozvočje. Akt za zaposlene *Izjava o varnosti* in *Pravila za uporabnike* kot dokumenta skupaj stremita k istemu cilju, ki se ga dosega v partnerskem odnosu. Gradivo je dober pripomoček za vseživljenjsko učenje v VDC. Pravila za uporabnike ne zmanjšujejo ali spreminjajo osnovne odgovornosti zaposlenih, opredeljene v *Izjavi o tveganju*. Uporabniki VDC POLŽ Maribor in uporabniki CUDV Črna na Koroškem so tvorno prispevali k oblikovanju vsebin in gradiva.

### **2.5.1 Evalvacija projekta lahko branje ter nekaj pomembnejših izsledkov za nadaljnje izgrajevanje podpornih družbenih mehanizmov za večjo dostopnost informacij**

Ob sodelovanju v projektu in pri preizkušanju besedil lahkega branja je bilo pomembno obojestransko dobro sodelovanje, razumevanje in zaupanje uporabnikov ter študentk, ki so izvajale preizkušanje besedil. Sodelujoče študentke so hitro usvojile metodologijo

oblikovanja osnutkov besedil lahkega branja, kakovost besedil pa se je iz srečanja v srečanje izboljševala. Dobro pripravljene osnutke besedil so bili zaradi svoje razumljivejše strukture že v osnovi zadosten dejavnik dobre motivacije za uporabnike za sodelovanje pri branju, v novi situaciji. Preverjali smo besedila z večjimi (do 8) in manjšimi skupinami (2 do 3) uporabnikov. Izjemoma smo iskali variante iskanega pojma in dikcije za razumevanje v skupini, večji od 8.

Besedila smo preverjali tudi individualno z enim uporabnikom. Ta proces smo preizkušali v obe smeri, najprej individualno, nato skupinsko in tudi po obratni poti. Bistvene razlike pri tem nismo opazili. Lažje in temeljitejše se je izkazalo preverjanje v manjši skupini (2 do 3).

Ob sodelovanju pri preverjanju besedil v lahkem branju o Sloveniji in slovenskih krajih se je zelo hitro izkristaliziralo, da je vsako posamezno pravilo *Evropskih pravil* smiselno in se navezuje na meje kognitivnega razmišljanja ter na ovire na področju govora, branja in razumevanja besedil. Le posamezna pravila je bilo treba zanemariti, saj niso več povsem v kontekstu današnjega časa, kar bo razvidno iz nadaljnjih primerov.

Vse ugotovitve v okviru sklopa preizkušanj besedil v *Projektu lahkega branja* se lahko smiselno poveže s karakteristikami bio-psiho-socialnega funkcioniranja odraslih OMDR, tudi z ugotovitvami B. Inhelder o mejah intelektualnega razvoja OMDR, ki so predstavljene uvodoma. Te meje se seveda od posameznika do posameznika premikajo, niso tako stroge, a so lahko oprijemljiva orientacija v pripravi osnovnih besedil.

Z lahko berljivo obliko bomo premostili primanjkljaje na področju abstraktnega in pojmovnega razmišljanja, in sicer s konkretizacijo in z nazornostjo. Omogočili bomo tudi lažje utrjevanje in učenje ponujenih vsebin v primeru poudarkov, ponavljanj in ob večkratnem branju. Takšno gradivo je hkrati izrednega pomena tudi za pomoč zaposlenim pri neposrednem delu z OMDR.

Razumevanje besedil smo preverjali pri uporabnikih, ki berejo, in tistih, ki ne znajo brati. Z uporabniki, ki znajo brati in so prvič sodelovali pri preverjanju besedil, smo vpeljali v branje z neobvezujočim vstopom v glasno branje ter pri prvih stavkih z izmeničnim branjem po stavkih in neobvezujočim glasnim branjem. Na prvih srečanjih so se uporabniki pričeli vključevati postopoma, sprva s tihim branjem in poslušanjem. Z glasnim branjem pa so se vključevali, ko so začutili željo, nekaj prebrati na glas. To je bilo največkrat po eni povedi ali dveh povedih, ki so ju tiho prebrali in dobro razumeli. Zato je v uvodu besedil v prvi povedi pomembno zastaviti razumljivo poved, ki sloni na znanem, ne vpeljuje novih težjih besed.

Uporabniki, ki ne znajo brati, so prav tako aktivno sodelovali s poslušanjem ter z interpretacijo slišanege ter v obnovi s povratnimi informacijami o razumevanju prebranega. Sodelovali so s svojimi predlogi in z izborom razumljive variante besed ter stavčnih oblik. Pred branjem in preverjanjem smo oblike črk in velikost pisave prepustili izbiri uporabnika. Besedilo s povečanimi črkami, s kratkimi, jasnimi stavki, podkrepljeno z likovnim in s fotografskim nazornim gradivom, ki sledi tekstu, jih je prej ko slej spodbudilo, da sami preberejo besedilo. Ko so dobili izkušnjo, da zmorejo, so premagali

strah pred branjem in je branje tudi steklo. Skozi celotno besedilo smo uporabljali le eno vrsto pisave in eno oblikovanje. Strani smo označili s številkami, na primer stran 3 od 5. Robovi pri besedilu ne smejo biti preozki. Grafično – oblikovno prilagojena – besedila so potrdila, da je lažje berljivo besedilo z uporabo rjavkastega papirja ali matirane podlage, z uporabo povečane pisave, izbire tipa brezserifne pisave (npr. Arial, Tahoma, Calibri) in z uporabo levostranske poravnave. Pri manjši pisavi so se uporabniki, ne glede na ostrino vida, težje orientirali na papirju ali ekranu in se težje brali.

Pri preverjanju smo preizkušali različne velikosti pisave. Prevelika pisava (16, 18) je bila za branje s papirja in za daljša besedila manj primerna, saj je bilo v teh primerih treba stavke deliti v dve vrstici ali v več vrstic, kar je uporabnike oviralo pri branju in razumevanju. Zaustavljali so se na koncu vrstice, ne pri ločilu pika. Tako je bila najpogosteje sprejeta velikost pisave 14.

Povedi so bile kratke, večinoma enostavne. Podredja smo uporabljali izjemoma. V primerih, ko besedilo ni sledilo tem zakonitostim, je bilo razumevanje težje. V besedilu smo uporabljali povedni naklon, in sicer v tvornem načinu. Vsak nov stavek v povedi smo zapisali v novo vrstico. Iskali smo razumljivo besedišče. Povedi smo smiselno vsebinsko povezali, da so si časovno zaporedno sledile, sproti smo razlagali težje besede. Težje besede, pomembne informacije smo lahko večkrat ponovili. Besede niso smele biti razdeljene (deljene) v dveh vrsticah. Izogibali smo se uporabi kratic, prisposodob.

Nekaterim so bolj ustrezale male tiskane črke, drugim velike tiskane. Tako je treba v primeru spletnih objav omogočiti pretvorbo za širšo uporabo ob upoštevanju dodatnih motenj vida in drugih motenj, tudi uporabo različne velikosti pisave, barve črk in ozadja. Razmik med vrsticami naj bo večji.

Pri premoščanju ovir v razumevanju je dobrodošlo razmišljanje, kako informacijo prilagoditi, je ne obiti, črtati ali skrajšati. Razmišljati moramo s pozicije zaupanja v sposobnost osebe, ki informacijo sprejema, da jo bo lahko ob dobri, enostavni in konkretni razlagi tudi razumela ter tako razumela bistvo in smisel sporočila. Če informacije takoj, ko se pojavi prvič, ne bo razumela, jo bo razumela sčasoma, ko se bo ponavljala. Če pojme, informacije, ki so se pri preizkušanju izkazali za nerazumljene, zamenjamo z razumljivejšim sinonimom ali ga v naslednji vrstici razložimo, bo lahko bralec z MDR sčasoma, ob večkratnem srečevanju s to besedo v povezavi z razlago imel priložnost, da svoje razumevanje pojmov in novih besed tudi razširi. V okviru preizkušanja osnutkov besedil imajo uporabniki kot bralci tudi zadnjo besedo pri izbiri razumljivih variant.

Na nadaljnjih srečanjih pri posameznih uporabnikih priprave za branje niso bile več potrebne. Tudi pri uporabnikih velja pravilo, tako za področje branja in pisanja kot za druge aktivnosti: »Vaja dela mojstra.« K temu je prispevala dobra pripravljenost študentk na postopek preizkušanja ter njihov odprt in samozavesten odnos. Pri preizkušanju besedil uporabnika ob branju nismo popravljali ali prekinjali, spodbujali smo ga, da je po potrebi sam prebral tekst pravilno še enkrat in da je imel pri tem dovolj časa. Razumevanje smo preverjali z vprašanji odprtega tipa, dobrodošla vprašanja so vprašanja



po osebkcu, povedku, vsa vprašanja na K ali preprosto: »Povej s svojimi besedami, kaj si prebral.« Preverjamo na sproščen pogovorni način. Ne sprašujemo po razumevanju, ker bomo dobili največkrat pritrdilen odgovor. Pri prilagajanju besedil nižjim stopnjam razumevanja dodajamo še več slikovnega gradiva, več dodatnih razlag pojmov in besed, le izjemoma tudi z izpuščanjem. Bistvenih informacij ne izpuščamo. Tudi pri branju v lahko berljivi obliki se k branju pristopa po sistemu od lažjega k težjemu, od krajšega k daljšemu.

Pri nadaljnjem delu smo besedila prilagajali na besedoslovni, oblikoslovni in skladenjski ravni ter jih poenostavili. Iz prakse se je pokazalo, da so OMDR boljše razumele vsebine, ki jih vsakodnevno uporabljajo v praksi (npr. varstvo in zdravje pri delu) in jih vsebinsko lažje prenašajo, povezujejo s primeri iz vsakdanjega življenja. Velik vpliv na razumevanje so imele predhodne izkušnje uporabnikov. Zato so študentke opažale različno stopnjo razumevanja za ista besedila pri uporabnikih različnih enot ali zavodov.

Pri preizkušanju besedila o Sloveniji in o krajih so vsebino težje razumeli in težje povezovali prebrano gradivo. Težje so jo tudi povezovali v celoto. Kot pomembno pravilo se je potrdilo, da so pripravljene teme, ki so razdeljene vsebinsko, smiselno na manjše sklope, zato razumljivejše. Običajno je potekala struktura vsebine od velikega do majhnega, od pomembnega do manj pomembnega.

Pri tujkah je mednarodna pravila smotrno jemati previdno, saj je razlika med tujkami, ki se v vsakodnevem življenju ne pojavljajo, in tujkami, ki so del današnjega vsakdanjika in jih uporabniki srečujejo v vsakodnevem življenju. V teh primerih je tujko bolje razložiti, ne brisati. Primer: če uporabnik ne razume pojma *JAZZ koncert*, a bo pa ta pojem najverjetneje še velikokrat srečal na reklamnih plakatih ipd., tujke v teh primerih nismo nadomestili, brisali, ampak razložili, kako se prebere in kaj pomeni (*Jazz se prebere džez. Džez je vrsta glasbe ...*). Z vidika vseživljenjskega učenja in krepitev moči je pomembno, da se težji pojmi ne le nekateri obidejo, ampak po potrebi tudi razložijo in razlage ponovijo, utrjujejo.

Čeprav je bila večina *Evropskih pravil za pripravo informacij* v lahko razumljivi obliki utemeljena, smo jih v redkih primerih, kot so pogosto uporabljane tujke, zanemarili. Pri manjšem številu določil *Evropskih pravil* se je pokazala potreba po dopolnitvi. Skozi prizmo časa in nacionalnih posebnosti bo kazalo tudi ta pravila v prihodnosti novelirati.

Za razlago ene stvari smo uporabljali vedno isto besedo. Številčne podatke smo zapisali z besedo oziroma dodali slikovni prikaz. Pomembne informacije smo označili z odebeljenim zapisom in/ali jih predstavili na začetku. Pri tem smo iskali rešitve, kako ločiti poudarke za pomembnejše pojme in kako določiti dobresedni govor, kako ju razlikovati.

Pri preverjanju razumevanja zaporedja je bilo zelo dobrodošlo vključevanje poudarkov bistvenih podatkov, s ponavljanji. Ponavljanja se v informativnih gradivih iz leposlovnih besedil izogibamo, pri lahko berljivih besedilih je ponavljanje težjih novih besed zaželeno. Če je v beletristiki lahkega branja razlaga abstraktnih pojmov in težjih besed lahko dodana na koncu, jo je v gradiva informativne in izobraževalne narave smiselno dodajati sproti. Tako bralci bistveno lažje in hitreje sledijo vsebini in novim

informacijam. Podobno pravilo je dobrodošlo tudi za tujce, ki se učijo jezika. Besedila, ki se oblikujejo za OMDR, so širše uporabna.

Pri opisih v več povedih so uporabniki izgubili rdečo nit, zato je bilo namesto zaimka treba v novem stavku predmet ali osebo ponovno imenovati. Povedi nismo pričeli z zaimkom ali z veznikom, ker tako uporabniki niso uspeli povezati vsebine.

Za razumevanje sta bili pomembni postopnost razlage in členitev na manjše enote (stavke). Sosednju več informacij v enem stavku se je treba izogibati. Še tako lahka poved lahko postane OMDR težje razumljiv. Primer povedi, ob katerem smo bili ob preizkušanju vsi presenečeni, da ni bil v celoti razumljen: »V Ljubljani je ljubljanski grad in reka Ljubljanica.« Na vprašanje, ki je sledilo (*Katera reka teče skozi Ljubljano?*), ni bilo odgovora, izostal je odgovor tudi, ko smo poved prebrali dvakrat. Ko smo ti dve informaciji ločili v dva stavka in reki dodali njeno funkcionalno vlogo (*Reka Ljubljanica teče ...*), so bralci informacije razumeli, si jih zapomnili in pripovedovali o obojem, o gradu in o reki Ljubljanici, ter na isto vprašanje znali odgovoriti.

Pri opisu samostalnikov smo se izogibali stopnjevanju pridevnika. V stavkih smo uporabljali osnovna ločila (na primer piko, vejico). Ob razlagi smo smiselno uporabili slikovno gradivo oziroma smo dodali fotografijo, znak, ki mora vsebovati samo bistvene slikovne podatke o prikazanemu (na fotografiji mora biti prikazanih čim manj stvari). Najlažje so povezovali sliko s tekstom, kadar je bila slika neposredno na desni strani teksta.

Pri predstavitvi Bleda, Blejskega jezera in Blejskega otočka je ob sliki enega dela jezera in cerkvice uporabnik, ki zna pisati in brati, menil, da zunanji rob jezera predstavlja otok, šele ob sliki celotnega jezera je razbral, kaj je otok na sredini Blejskega jezera. Čeprav je njegovo splošno znanje relativno visoko in je Bled obiskal že večkrat, sam informacij ni znal pravilno interpretirati in pokazati, kaj je Blejski otok. Ob večji opisni konkretizaciji, kje je Blejski otok, mu je bila nazorna slika pri tem v pomoč. Nazoren besedni opis in nazorna slika sta skupaj prispevala k natančnemu razumevanju prebranega. Podobna vrzel se je pokazala tudi pri drugih, na prvi pogled običajnih pojmih, kot je npr. »obzidje«, ki se je tako prav tako besedno razložilo in podkrepilo z nazorno sliko, kjer se jasno vidi, kaj je grad in kaj obzidje.

Pri pojmih in težjih besedah je bil za razumevanje besedila zelo dragocen pripomoček slikovni material, a le *dober* slikovni material. Lažje so bile razumljene slike celotne pokrajine, težje pa, če je slika prikazovala le del nečesa. Primer: sotočje reke so lažje razumeli na sliki, ki je prikazovala sotočje dveh rek od daleč, kakor na sliki, ki je prikazovala detajl mesta, kjer se reki združujeta.

Kljub dobremu poznavanju odraslih OMDR je pri snovanju osnutka besedila lahkega branja, ki so narejena po *Evropskih pravilih*, težko in pravzaprav nemogoče vnaprej oceniti kritične točke, ki jih bo treba prilagoditi za boljše razumevanje. Ta izkušnja potrjuje upravičenost in nujnost preizkušanja besedila z uporabniki.

Pri branju so imeli uporabniki težave pri vseh prenesenih pomenih, ki se jih osebe brez motenj niti ne zavedamo več. Ob branju in poslušanju, da nekaj »leži« v kraju ali da »kraj leži« nekje, vsebine in pomena niso razumeli. Pojem ležati povezujejo konkretno s spanjem. Nerazumljena informacija iz osnutka besedila se pri prilagajanju ni brisala, temveč prilagodila v razumljivo obliko. Iskal se je konkretnější izraz obstoja, namesto »mesto leži ...«, kar je bilo odraslim OMRD nerazumljivo, razumeli pa so npr. »mesto je zgrajeno ...«. Pri tem je v pomoč tudi zamenjava zaporedja po velikosti in pomembnosti.

Pri daljših besedilih, kot so predstavitve krajev, se je izkazalo, da se pomen in informacije lažje razumejo in zapomni bistvo, če je bila pomembna informacija okrepljena v debelejši tisk, če je bila na začetku, če je bila informaciji dodana slika, če so si informacije sledile od pomembnejše k manj pomembni.

Kadar je preizkušanje besedila slonelo na postopnosti, so bili uporabniki aktivni, sproščeni, odprti v komunikaciji in pripovedovanju. Dober tekst in ustrezno preverjanje razumevanja sta uporabnikom omogočala sproščenost do te mere, da je npr. uporabniki branje vsebin o slovenskih krajih, ki jih še ni obiskala, in pripovedovanje o njih, porodilo tako živo predstavo o teh krajih, da je dejala, da študentkam o teh krajih predava.

Pri predmetih, ki predstavljajo nek pojem, so uporabniki pojem s predmetom povezovali skozi pričakovano dejanje. Tako so npr. poved »V cerkvi je kip svetega Jurija.« razumeli, da je sveti Jurij naredil kip. Ko se je informacija povezala z že znanim »V cerkvi je kip Marije in tudi kip svetega Jurija.«, so oboje razumeli pravilno.

Pri učenju, utrjevanju znanja in pomnjenju OMDR je treba upoštevati, da potrebujejo več ponavljanj in časa za utrjevanje in ponavljanje. To so mehanizmi, ki so pri osebah brez MDR avtomatski in se jih niti ne zavedajo in OMRD posledično tudi težje razumejo pri oviranosti na tem področju. Zato je tudi čas, ki ga potrebujejo OMDR za sprejemanje neke informacije, pomemben element prilagajanja v procesu komunikacije.

Pri posameznih motnjah in možganskih poškodbah je lahko velik zamik od akcije do reakcije in če se pri podajanju ter izmenjavi informacij tega ne zavedamo, takšni osebi nikdar ne damo priložnosti za aktivno interakcijo.

Po preizkušanju besedil, kjer se je preverjalo razumevanje po principu obnove večjih delov besedila, odstavka ali dveh odstavkov, so se uporabniki soočili s svojim spominskim primanjkljajem, bili so manj uspešni in so naslednje srečanje ter sodelovanje sprva odklanjali. Ob tej situaciji in podobnih situacijah med preverjanjem je postalo jasno, da ob prvem branju in preverjanju razumevanja besedila še ne preverjamo pomnjenja daljših delov besedila, saj jim s ponavljanjem nismo dali priložnosti, da si ga zapomnijo, zato preizkušamo le razumevanje posameznega stavka ali dveh. Pri razumevanju posameznega sklopa preverjamo vrstico ali dve, največ tri vrstice. Tako damo uporabniku tudi priložnost za uspeh. Ob zaključku preverjanja besedila in ponovnem branju celotnega teksta smo pri besedilih, ki nizajo nove informacije, kot so bili tudi teksti o predstavitvi slovenskih pokrajin in krajev, preverjali samo vtis, razumevanje bistva ter tri pomembne informacije do največ 6 pomembnih informacij. Pomnjenje v procesu vseživljenjskega učenja smo preverjali šele po ponavljanju, tj. po večkratnem branju besedila. Pri

razumevanju zgodb pa smo že po prvem branju lahko postopoma obnovili celotno zgodbo in tudi preverili razumevanje celotne zgodbe. Zgodbam so lažje sledili, kljub abstraktnim vsebinam. Nekaj težav se je kazalo pri ločevanju realnega in nerealnega. Pri prehodih iz opisov v zgodbe, ki niso realne, je bilo treba poudarjati, kaj se je res zgodilo in kaj ne, saj spontano uporabniki tega niso ločevali. Za osebe, ki ne živijo več, je bilo prav tako treba konkretizirati, da ne živijo več. Pri tem ni zadoščala le opredelitev obdobja, v katerem so te osebe živele.

Če so bili bistveni podatki dovolj izpostavljeni ter je bilo besedilo pripravljeno po pravilih lahkega branja, so uporabniki zgodbe lažje razumeli kot nanizane nove informacije. Upoštevati in razlikovati je treba razumevanje od pomnjenja ter upoštevati razvojne meje intelektualnega razvoja.

Pri lahkem branju pa ne smemo pozabiti niti na veliko skupino odraslih OMDR, ki ne znajo brati. Razumejo lahko prebrano ali slišano, a prav tako le, če je napisano v njim razumljivi obliki. Tudi zanje je lahko berljiva literatura dragocen pripomoček v premoščanju komunikacijske ovire in pri dostopu do informacij. V tem primeru je čim več informacij treba podkrepiti tudi s konkretnim slikovnim materialom, ki z večjo nazornostjo podpira komunikacijo tako tistim, ki berejo, kot tistim, ki ne znajo brati in lahko le poslušajo ter sledijo fotografijam. Slike morajo slediti besedilu, hkrati s sliko ne ponujamo informacij vnaprej ali za nazaj. Neprimerno je navajanje, kot npr. »Poglej spodaj.«.

Preizkušanje besedil je pozitivna izkušnja, ki bi jo kazalo prenesti tudi na druga področja dela. Primeri prikazujejo le del pravil za snovanje lahkega branja, njihovo utemeljenost in kako se odražajo v praksi.

## 2.5.2 Mnenja sodelujočih uporabnikov

Po preverjanjih osnutkov besedil lahkega branja in po sodelovanju s študentkami PeF Maribor so uporabniki VDC POLŽ Maribor izrazili naslednje vtise o lahkem branju:

- »Prvič v življenju sem bil lektor besedil, saj sem besedila naredil bolj razumljiva.« (Sašo)
- »To bi lahko še večkrat imeli, vsebine so me zanimale. V redu je, ker se vse razloži. Marsikaj smo se naučili.« (Jože)
- »Za kakšno besedo se lahko še več besed uporabi, da imaš na primer kakšen zapleten stavek, ki ga poenostaviš, da ni tako zapleten. Uporabiš drugo besedo, da je lažje razumeti.« (Aleksandra)
- »Zgodbe so mi bile všeč. Naučili smo se, da lahko razumemo stvari.« (Mojca)
- »Meni je bilo super. Sem boljše razumela na koncu, ko smo vse še enkrat prebrali.« (Monika)
- »Lahko branje potrebujemo.« (Romana)
- »Prebrala sem knjigo *Romeo in Julija* in želim si še kakšno drugo knjigo.« (Doris)
- »Vse imam rada, vse me zanima, samo je težko. Rada bi razumela.« (Tatjana)

- »Želim si, da bi še lahko sodeloval z lahkim branjem.« (Aleš)
- »Želim si, da bi še prišle študentke in bi mi lahko bili uspešni pri branju.« (Ivan)

### 3 Zaključek

Skozi desetletja so bili narejeni ogromni pozitivni premiki v družbeni skrbi za OMDR, a odstopanja, ki se še vedno kažejo v doseganju osnovnih človekovih pravic, tudi na področju premoščanja komunikacijskih ovir, so ogledalo tega, kaj je v naši družbi danes in v prihodnje še treba narediti.

OMDR je človek kot vsak drugi in ima iste človekove pravice kot vsi drugi ljudje. OMDR imajo tudi iste pravice kot drugi invalidi. OMDR imajo iste potrebe kot vsi drugi ljudje, imajo pa tudi posebne potrebe pri premoščanju ovir. Premostitev ovir ne pomeni omejevanja vira, ampak kompenzacijo primanjkljaja, pomeni prilagoditev.

Za razumevanje človekovih pravic med vsemi ljudmi in za njihovo uveljavitev kot samoumevnih ter za učinkovite družbene podpirne mehanizme v premoščanju ovir na poti uresničevanja pravic je treba sodelovanje vseh družbenih sil. Ranljivim ciljnim skupinam lahko pomagamo s perspektive zanimanja, empatije in medsebojnega spoštovanja.

OMDR potrebujejo za doseganje svojih potencialov in potreb ter zagotavljanje kakovosti življenja družbeno podporo. Naloga vseh nas je, da spoznavamo ljudi, s katerimi živimo, njihove potrebe ter potenciale.

Moralna dolžnost odgovornih in pristojnih za reševanje podpore ranljivih ciljnih skupin na nacionalni ravni ali v izvedbeni fazi izgrajevanja podpornih mehanizmov je, da najprej razumejo in poimenujejo problem, oviro, ki jo rešujejo. V največji možni meri si morajo prizadevati spoznati potrebe, potenciale, ovire, obstoječe mehanizme podpore ter s kreativno in raziskovalno širino iskati možne poti razvoja. Nedvomno je za premoščanju ovir potrebno dvoje: z ene strani mehanizem, struktura, ki povezuje, pomaga pri razumevanju problema, in z druge strani kreativni inovativni individualizirani pristopi ob reševanju specifičnih potreb. Oboje je treba razvijati ob razumevanju problema, ki ga rešujemo, ter v kontekstu sprememb časa in okolja.

Na nacionalni ravni zato mednarodnih dokumentov s povzetki in pomanjkljivimi interpretacijami ne krčimo in poleg opredeljenih mehanizmov podpore puščajmo odprte smernice za njihovo razvijanje in dopolnjevanje. Vse mednarodne deklaracije in sporazume, ki opredeljujejo pravice ljudi, bi morali prevajati v celoti in zagotavljati javne objave za vse tudi v lahko berljivi obliki. Povzetki, ki krčijo pravice in izključujejo, so neprimerni.

Mednarodna pravila za oblikovanje besedil lahkega branja so kakovostno orodje, ki pa ga je skozi čas in izkušnje na nacionalni ravni treba dopolnjevati. Ob pridobljenih izkušnjah moramo usmerjati pogled k prepoznavanju prezrtih potreb in iskanju novih rešitev. Dobre podpirne mehanizme pa je treba okrepiti in vključevati v vse segmente življenja, dostopne za vse. To velja tudi za literaturo lahkega branja.

Na področju razumevanja sveta in življenja je treba razumeti, da obstaja velik del tega, česar ne vemo, zato je nujen odprt in povezovalen ter interdisciplinaren pristop. Pri iskanju rešitev je treba graditi sodelovanja, ki dopolnjujejo in dajejo širino, ki kot aktivne sooblikovalce sistemov pomoči vključujejo tudi osebe, ki jim je pomoč namenjena. To določilo ne sme biti mrtva črka na papirju. Še tako dobro pripravljeno besedilo v lahko berljivi obliki je lahko nerazumljivo brez vključevanja in preverjanja besedila z osebami, ki jim je namenjeno. OMDR marajo tvorno sodelovati pri snovanju besedil lahkega branja in drugih podpornih sistemov za premoščanje ovir.<sup>8</sup>

OMDR potrebujejo prilagojena besedila na vseh področjih življenja, ne le na posameznih ozko usmerjenih področjih, kot jih opredeljujejo *Nacionalne usmeritve za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide*.

Zavedati se moramo, da je za odrasle OMDR otroška literatura le redko primerna, večinoma si želijo vsebin, ki se nanašajo na interese, potrebe in čustva odraslih, te pa potrebujejo v prilagojeni obliki lahkega branja in drugih prilagojenih oblikah.

Osebe z motnjo lahko ob drugih primanjkljajih poleg prilagojene komunikacije potrebujejo tudi nadomestne sisteme komunikacije.

Družinska pismenost mora biti prepletena z lahko berljivo literaturo, ki presega zgolj informiranje in vpliva tudi na razvojno zmožnost posameznika in družbe. Informacije, ki so zapisane v lahko berljivi in razumljivi obliki, so lahko temelj dobre in uspešne komunikacije. Če imamo informacije v lahko berljivi obliki, lahko več ljudi razume pomembnost slišane, prebrane informacije, s čimer imajo ljudje večje možnosti za samostojno življenje in samooskrbo, za izgrajevanje lastne identitete. Osnovni cilji delovanja na različnih področjih bralne pismenosti morajo biti usmerjeni k vzpostavitvi družbene mreže za spodbujanje branja, h krepitvi bralne pismenost v vseh življenjskih obdobjih in k spodbujanju nastanjanja literature tudi v lahko berljivi tehniki. Vse knjižnice v Sloveniji bi morale zagotoviti literaturo za odrasle OMDR v lahko berljivi obliki. Za odrasle OMDR, ki ne znajo brati zaradi različnih okoliščin in se branja niso sposobne naučiti, so potrebne tudi zvočne knjige za odrasle v lahko berljivi/ razumljivi obliki.

Cilj inkluzije, socialnega vključevanja je poudarjanje pravic in odgovornosti posameznika kot državljana, ne glede na primanjkljaj, ki ga posameznik ima. V našem okolju je treba razviti čim več informacij, ki so dostopne, berljive (lahke za branje) in razumljive, saj tako ljudi krepimo, opolnomočimo z informacijami, ki jih na poti samooskrbe in samostojnega življenja potrebujejo. Ko krepimo najšibkeje člene, krepimo skupnost kot celoto.

## Opombe

<sup>1</sup> *Ameriški diagnostični priročnik DSM-IV, DSM-V*. Svetovna zdravstvena organizacija. Osnovna značilnost oseb z motnjo v duševnem razvoju je pomembno podpoprečno intelektualno funkcioniranje (kriterij A), ki pa je istočasno povezano s primanjkljajem na vsaj dveh ali več adaptivnih veščinah (kriterij B) (adaptivne veščine oziroma veščine prilagojenega vedenja:

komunikacija, skrb za samega sebe – samooskrba, življenje doma, socialno-medosebne veščine, interakcija s širšim okoljem (uporaba širšega socialnega okolja), samousmerjanje, zdravje in samovarovanje, funkcionalne akademske veščine (šolska znanja), delo, uporaba prostega časa). Motnja mora nastopiti pred osemnajstim letom starosti (kriterij C).

<sup>2</sup> Primer iz prakse: za lažje razumevanje komunikacijske ovire oseb s posebnimi potrebami si poskusite zamisliti sebe na mednarodni konferenci, kjer poslušate predavanje v jeziku, ki ga zelo slabo razumete, brez prevajalca, tema pa je za vas zelo zanimiva. Veliko informacij gre žal mimo vas, včasih tudi bistva ne ujamate, čutite prikrajšanost, morda preslišite tudi kakšen napotek, a na glas pred polno dvorano vas večina ne vpraša, tudi ne veste, kako bi lahko vprašali. Tako tudi OMDR zaradi povečanega strahu, omejenega intelektualnega funkcioniranja in v svojem prilagoditvenem nagonu ostajajo mnogokrat ob informacijski izolaciji tiho, brez informacij, ki jih zanimajo in so zanje pomembne. Če so mnogokrat prezrte pravice nas, ki se zanje lahko potegujemo sami, so še toliko bolj prezrte tistim, ki se sami zanje ne znajo boriti.

Primer iz prakse: na slikovit način lahko predstavimo komunikacijsko bariero tudi s primerom tega leta, ko je bilo na pikniku v VDC vsem uporabnikom s strani delavke večkrat postavljeno vprašanje *Kdo bi imel še 'repete', ostalo je še veliko?*. Nihče ni pritrdil, nekateri so odgovorili z *Ne, hvala*. Šele po pikniku je eden od uporabnikov na samem vprašal delavko, kaj je to repete, in ob preverjanju smo nato ugotovili, da nihče od uporabnikov na enoti ni razumel vprašanja. Z *Ne, hvala*. so z veliko verjetnostjo odgovorili zato, ker so razumeli del vprašanja (*bi imel*). Ker niso razumeli, za kaj gre, so trenutno ocenili, da je zanje varneje zavrniti, kar se ponuja. Gotovo poznate tudi primere starejših bližnjih, ki se soočajo s starostnimi omejitvami, s starostno demenco, slabšim sluhom, pa to spretno prikrivajo. Tudi OMDR primanjkljaja v razumevanju ne izpostavljajo. Velikokrat bodo OMDR na zaprto vprašanje *Ali razumeš?* odgovorile pritrdilno. Iz odgovorov na odprta konkretna vprašanja je šele mogoče razbrati primanjkljaj v razumevanju in ga tudi premestiti.

<sup>3</sup> Kot predpogoj za enakopravno vključevanje invalidov je opredeljenih 22 mehanizmov: osveščanje, skrb za zdravje, rehabilitacija, strokovne podporne storitve, dostopnost, vzgoja in izobraževanje, zaposlovanje, socialna pomoč in varnost, družinsko življenje in integriteta, kultura, rekreacija in šport, vera, informiranje in raziskovanje, oblikovanje politike in invalidskega varstva, zakonodaja – pravno urejanje invalidskega varstva, ekonomska politika, usklajevanje dela – koordinacija, organizacije invalidov, usposabljanje strokovnega kadra, nacionalno spremljanje in vrednotenje programov za invalide in uresničevanje pravil, tehnično in gospodarsko sodelovanje, mednarodno sodelovanje.

<sup>4</sup> Za invalide s senzornimi omejitvami opredeljuje cilj:

- senzorno oviranim invalidom je treba **zagotavljati informacije v prilagojenih oblikah**.

Za OMDR pa opredeljuje cilj:

- osebam z motnjami v duševnem razvoju ustrezno **pomagati pri razumevanju informacij** in jih kar najbolj vključevati v družbena dogajanja.

Nacionalne usmeritve nato opredeljujejo **ukrepe za zagotavljanje cilja** za OMDR samo v eni alineji:

- gradiva v zvezi z odločanjem na državni ali lokalni ravni prilagoditi oziroma prirediti v lahko berljivi tehniki (na primer volitve oziroma gradiva, ki so pomembna za življenje oseb z motnjami v duševnem razvoju).

Za invalide s senzornimi motnjami opredeljuje ukrepe za zagotavljanje cilja v 17 alinejah, od tega v osmih alinejah za slepe in slabovidne ter v devetih alinejah za gluhe in naglušne, med drugim:

- omogočiti večjo in širšo dostopnost zvočnih knjig;
- omogočiti večjo in širšo dostopnost knjig z večjimi črkami oziroma s poudarjenim tiskom ter še več drugih podpornih premostitvenih ukrepov.

Navedeno je razvidno iz citirane *Nacionalne usmeritve za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide*:

Cilj II:

- senzorno oviranim invalidom je treba zagotavljati informacije v prilagojenih oblikah.

Ukrepi za slepe in slabovidne:

- omogočiti branje s povečevalnim steklom oziroma z elektronsko lupo, tiskanje pomembnejših informacij z večjimi črkami (npr. navodila za uporabo zdravil);
- omogočiti uporabo prilagojene tehnologije pri storitvah javnih služb;
- z Braillovo pisavo označiti farmacevtske izdelke, posebno zdravila (izpisano vsaj ime zdravila na ovojnini);
- v javnih ustanovah mora biti dostopna elektronska lupa ali povečevalno steklo za slabovidne, za slepe uporabnike pa prilagojena računalniška oprema, kjer je to nujno potrebno (npr. v knjižnicah);
- sprejetje uredbe Vlade Republike Slovenije, ki bo določala tiskanje pomembnejših informacij z večjimi črkami (npr. navodila za uporabo zdravil);
- za slepe in slabovidne zagotoviti branje podnapisov in opisno spremljanje dokumentarnih, znanstvenih, potopisnih oddaj in filmov – dokler ne bo digitalna televizija omogočila sprejemanja teh informacij na ločenih kanalih za senzorno ovirane invalide;
- omogočiti večjo in širšo dostopnost zvočnih knjig;
- omogočiti večjo in širšo dostopnost knjig z večjimi črkami oziroma s poudarjenim tiskom.

Ukrepi za gluhe in naglušne:

- z uporabo tehnologij, ki jih omogoča digitalna televizija, je treba zagotoviti uvedbo nacionalnega programa na ločenih kanalih s prilagoditvami za slepe in slabovidne ter gluhe in naglušne uporabnike (opisno opremljanje filmov za slepe in znakovni jezik za gluhe, podnaslavljanje za gluhe in naglušne osebe);
- gluhim, ki za sporazumevanje uporabljajo slovenski znakovni jezik, omogočiti njim prilagojeno komuniciranje v javnih ustanovah;
- omogočiti naglušnim osebam komuniciranje, spremljanje informacij in predavanje v javnih ustanovah prek induktivne zanke (prenosne ali stalne);
- v paket za novorojenčke dodati elektronski indikator otroškega joka za gluhe matere;
- prilagoditi informacije v prometu za gluhe in naglušne osebe (prodaja vozovnic in dajanje informacij med potovanjem), ki morajo biti dostopne vidno in po indukcijski zanki;
- pri informativnih oddajah zagotoviti dovolj velik okvir, v katerem je prikazan tolmač, ki tolmači informacije, in sinhrono podnaslavljanje;
- omogočiti spremljanje informacij po teletekstu, v polni in ne v skrajšani obliki;
- varnostno opremo opremiti z vibracijskimi alarmi ali utripajočo lučjo, da lahko gluhi in naglušni zaznajo sporočila (npr. utripajoče luči, ki kažejo smer izhoda iz objekta ob alarmu);
- zagotoviti tehnične možnosti za povratne informacije v prometu in telekomunikacijah za senzorno ovirane invalide.

Izvajalci ukrepov: javni sektor, zasebni sektor, nevladni sektor, Vlada Republike Slovenije.

Financiranje: proračun Republike Slovenije, proračuni lokalne skupnosti, delodajalci, sredstva iz domačih in evropskih razpisov.

Rok: do 31. 12. 2015.

Cilj III:

- osebam z motnjami v duševnem razvoju ustrezno pomagati pri razumevanju informacij in jih kar najbolj vključevati v družbena dogajanja.

Ukrep:

- gradiva v zvezi z odločanjem na državni ali lokalni ravni prilagoditi oziroma prirediti v lahko berljivi tehniki (na primer volitve oziroma gradiva, ki so pomembna za življenje oseb z motnjami v duševnem razvoju).

Izvajalci ukrepa: javni sektor, zasebni sektor, nevladne organizacije.

Financiranje: proračun Republike Slovenije, proračuni lokalnih skupnosti, invalidske organizacije in sredstva iz domačih ter evropskih razpisov.



Rok: 31. 12. 2010.

<sup>5</sup> Pri delu v VDC se srečujemo z osebami, ki po desetletjih pasivnosti na področju branja in pisanja ob vstopu v VDC menijo, da ne znajo več brati in pisati. Ob minimalni strokovni podpori pa lahko pogumno spoznajo, da znajo brati in tudi kaj lepega napisati. V veliko pomoč mnogim pri tem sta danes tudi računalniška tehnologija in digitalna literatura. Pri strokovnih individualnih obravnavah odraslih OMDR v VDC se kaže nekoliko večja stopnja pismenosti pri pisanju na računalnik kot pri prostoročnem pisanju. V fazi pomnjenja je pri razmišljanju na nivoju prepoznavanja v pomoč tipkovnica. Kot močan podporni mehanizem na poti premoščanja komunikacijskih ovir pri OMDR so tudi digitalne tehnologije.

<sup>6</sup> V individualnem načrtu uporabnika (ki se oblikuje v skladu z načeli stroke in v skladu z določili *Pravilnika o postopkih pri uveljavljanju pravice do institucionalnega varstva*) smo sprva uporabniku prilagajali posamezne ključne besede, tako smo termin »realizacija ciljev« poimenovali »pot do cilja«, kar so razumeli tudi uporabniki, ki jim je načrt namenjen. V opredeljevanju izhodiščnega stanja smo ob pomoči odprtih vprašanj vnašali opise uporabnika samega z njegovimi lastnimi besedami. Še vedno smo večino besedil uporabnikom le ustno razlagali. S strokovno rastjo smo skupaj z uporabniki razvijali individualni načrt in izvajanje storitve v VDC. Individualni načrt je zapisan osebni načrt uporabnika, ki temelji na individualizaciji, personifikaciji in sodelovanju.

<sup>7</sup> Najprej so bile zbrane različne resnične ljubezenske zgodbe odraslih OMDR. Po predlogah so nato po principu združevanja resničnega, možnega in domišljjskega oblikovali dramski tekst *Prepovedana ljubezen*, ki pripoveduje srečne in nesrečne ljubezenske zgodbe odraslih OMDR. Nesrečne ljubezenske zgodbe orišejo kolizijo interesov okolja do OMDR, ki s predsodki, strahovi in z nepoznavanjem njihovih potreb, tudi s pomanjkanjem empatije njihove ljubezni ne podpira ali jo prepoveduje; zgodba pa z druge strani kaže tudi možne pozitivne razplete iskrenih čustev, želja in potreb odraslih OMDR.

<sup>8</sup> Več o tem v publikaciji *Ne pišite za nas, brez nas*: [http://www.zveza-sozिति.si/modules/uploader/uploads/news/files\\_news/NE\\_PISITE\\_ZA\\_NAS\\_POPRAVKI.pdf](http://www.zveza-sozिति.si/modules/uploader/uploads/news/files_news/NE_PISITE_ZA_NAS_POPRAVKI.pdf) (pridobljeno 1. 9. 2017).

## Literatura

- Ameriški diagnostični priročnik DSM-IV, DSM-V*. Svetovna zdravstvena organizacija.
- Bralno društvo Slovenije (2016). *ELINET (European Literacy Policy Network). Deklaracija o pravicah evropskih državljanov o pismenosti (Povzetek)*.
- Moni, B. K., Jobling, A., Morgan, M., Lloyd, J. (2011). *Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organisation*. The University of Queensland.
- Deklaracija o pravicah invalidov* (1975). 9. december 1975. OZN.
- European standards for making information easy to read and understand. Make your information accessible*.
- European standards for making information easy to read*. ISBN 2-87460-110-1. Inclusion Europe with the support of the European Commission.
- European declaration of the right to literacy (Full version)* (2016). Marec 2016, European Literacy Policy Network.
- European Literacy Policy Network (ELINET)* (2016). *Deklaracija o pravicah evropskih državljanov do pismenosti (Povzetek)*.
- Haramija, D. (2017). Lahko branje. V: JESENŠEK, Marko (ur.). *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo: ob 80-letnici Jožeta Lipnika = When Slovene language didactics meets poetry: Jože Lipnik's 80th anniversary*, (Mednarodna knjižna zbirka Zora, 119). Maribor: Univerzitetna založba, 296–314.
- Hiter Ravnjak, N., Novak, Z. (2017). Načini in pristopi sporazumevanja s starši, ki so osebe z motnjo v duševnem in telesnem razvoju. *XIV. Srečanje medicinskih sester v pediatriji. Mednarodna konferenca. Zbornik predavanj. Socialna problematika v pediatriji*. 7. in 8. april 2017. Univerzitetni klinični center Maribor.

- Informacijske in komunikacijske tehnologije za invalide v procesu zaposlitvene rehabilitacije* (2010). Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Direktorat za invalide. November 2010.
- Informacije za vse: Evropska pravila za pripravo informacij v lahko berljivi in razumljivi obliki* (2008). Ljubljana: Zveza Sožitje.
- International Federation of Library Association and Institutions (Guidelines for easy-to-read materials, (IFLA ), Professional Reports*, No. 120 ISBN 978-90-77897-42-3 ISSN 0168-1931.
- Konvencija o pravicah invalidov* (2006). Generalna skupščina Združenih narodov. Objavljeno na spletni strani Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti.
- Konvencija o pravicah invalidov v lahko berljivi in razumljivi obliki* (2008).
- Kastelic, L., Anderle, S., Lipovšek, V., Jereb, T., Knaflič, L. (2005). *Poročilo o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami na področju zviševanja ravni pismenosti*. Andragoški center Republike Slovenije. Evropski socialni sklad.
- Knaflič, L. (1999). *Družinska pismenost. Konceptualni problemi pismenosti*. Andragoški center Slovenije.
- Lačen, M. (2001). *Odraslost oseb z motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim.
- Mednarodna deklaracija o pravicah duševno prizadetih* (1971). 20. december 1971. OZN.
- Moni, B. K., Jobling, A., Morgan, M., Lloyd, J. (2011). *Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organisation*. The University of Queensland.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti. (2017)*. Pečjak, S., Bon, M., Bucik, N. idr. Republika Slovenija. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Nacionalne usmeritve za izboljšanje dostopnosti grajenega okolja, informacij in komunikacij za invalide*, Uradni list RS, št. 113/35.
- Ne pišite za nas brez nas. Sodelovanje ljudi z motnjami v duševnem razvoju pri pisanju lahko berljivih in razumljivih besedil (brez letnice)*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- Pijaget, J. Inhelder, B. (1990). *Psihologija otroka*. Novi sad.
- Pi(j)aget, J., Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj otroka*. Beograd.
- Pravilnik o standardih in normativih socialnovarstvenih storitev*, Uradni list RS, št. 45/2010.
- Poklicni standard* (2008). *Pomočnik/pomočnica oskrbnika/oskrbnice* 8140.006.3.0.
- Resolution adopted by the General Assembly. 217 A (III) Universal Declaration of Human Rights*.
- Rutar, D., Drobne, J. (idr.) (2010). *Inkluzija in inkluzivnost*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Smernice za lažje berljivo gradivo Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov*. (2007). Mednarodna zveza bibliotekarskih društev in ustanov: (besedili iz angleščine prevedel Stanislav Bahor). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- Splošna deklaracija človekovih pravic, resolucija A/RES/217A (III)* (1948). Generalna skupščina Združenih narodov.
- Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov, resolucija 48/96 (OZN)* (1993). Generalna skupščina Združenih narodov.
- Tabaj, A. *Mednarodna konvencija o zaščiti in podpori pravic in dostojanstva invalidov*. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, Direktorat za invalide.
- The Arc. Parents with intellectual disability* (2011). For people with intellectual and developmental disabilities.
- Varstveno-delovni center (VDC) POLŽ Maribor (2008). *Izobraževanje za zagon in delo v okviru socialnega podjetništva/ekonomije na kmetiji in podeželju »vesela kmetija«*.
- Varstveno-delovni center (VDC) POLŽ Maribor (2015). *NQF Inclusive (Osnovno poklicno izobraževanje za ranljive skupine)*. Publikacija VDC POLŽ Maribor. *Priročnik 1 in Dodatek k priročniku 1*.
- Varstveno-delovni center (VDC) POLŽ Maribor (2017). *Letni delovni načrt 2017*.
- Vodnik po pravicah invalidov* (2015).
- Vodnik po pravicah invalidov v lahko berljivi in razumljivi tehniki* (2015).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1)*, Uradni list RS, št. 58/2011.
- Zakon o ratifikaciji Konvencije o pravicah invalidov in Izbirnega protokola h Konvenciji o pravicah invalidov (MKPI)*, Uradni list RS, št. 37/2008.
- Zakon o izenačevanju možnosti invalidov (ZIMI)*, Uradni list RS, št. 94/10, 50/14 in 32/17.

*Zakon o socialnem varstvu (ZSV-UPB2), Uradni list RS, št. 3/2007.*



## **Pomen sodelovanja vzgojiteljev in staršev pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti v družini**

MAJA HMELAK

**Povzetek** V članku predstavljamo pomen sodelovanja vzgojiteljev in staršev s poudarkom na spodbujanju razvoja bralne pismenosti v družini. Na začetku je predstavljen pomen vključenosti otroka v vrtec za njegov vsestranski razvoj. V nadaljevanju smo opredelili osnovne značilnosti sodelovanja med vzgojitelji in starši, ki so svojega otroka vpisali v vrtec, ter izpostavili pomen ustrezne komunikacije. Pri tem sta pomembna predvsem konstruktivno sodelovanje in reflektirajoča komunikacija. Vse to smo povezali s spodbujanjem razvoja bralne pismenosti v družini ter opredelili vlogo vzgojitelja in staršev. Vlogi obojih se prepletata in dopolnjujeta, v osnovi pa morajo biti tako vzgojitelj kot starši predšolskemu otroku v prvi vrsti pozitiven vzgled.

**Ključne besede:** • sodelovanje • bralna pismenost • vzgojitelj • starši • aktivno učenje •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Maja Hmelak, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: maja.hmelak@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.8>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

Za zgodnje učenje, tako v vrtcu kot doma, je pomembna stalna skrb za zagotavljanje ugodnega in za učenje spodbudnega okolja. O spodbudnem okolju govorimo, kadar prevladujejo pozitivne socialne interakcije in medsebojno zaupanje. V vrtcu za takšne pogoje poskrbijo vzgojitelji, doma pa starši. Pomembno pa je, da se tako starši kot vzgojitelji srečujejo, se o tem pogovarjajo ter delujejo v skupno dobro otroka. Za ta namen morajo vzpostaviti ustrezno in kakovostno medsebojno sodelovanje. V okviru tega oboji podpirajo aktivnost in s tem učenje otrok z organizacijo prostora, s skrbjo za pozitivne socialne interakcije, s spodbujanjem otrokovih dejanj in razmišljanj ter graditvijo na otrokovih interesih.

Eden otrokovih močnejših interesov so tiskani mediji, še posebej knjige, s katerimi se srečajo že zelo zgodaj. Najprej le kot poslušalci, kasneje kot opazovalci in bralci. Knjige in drugi tiskani mediji so pogost stalni pripomoček pri vzgoji in učenju vseh otrok v vrtcu in večine otrok doma. Kljub masovni prisotnosti elektronskih medijev ostajajo knjige in drugi tiskani mediji pomemben vir informacij in znanja. So ustrezen in pogosto uporabljan vzgojno-učni pripomoček pri razvoju pismenosti. Najprej preko otrokovega poslušanja prvih glasov, branja, izgovarjanja prvih besed in stavkov, prvih poskusov samostojnega branja in ne nazadnje še zapisovanja slišane, prebranega. Ob tem sta pomembni domačnost in postopnost. Vedno izhajamo iz poznanega in napredujemo po korakih, ki jih predhodno dobro utrdimo.

## 2 Pomen vključevanja otrok v vrtec za vsestranski razvoj

Spoznanja raziskav (Andersson 1989; Howes in Olenick 1986; Melhuish idr. 1990), ki jih navajajo Ljubica Marjanovič Umek idr. (2002) o vplivu vrtca na otrokov razvoj, kažejo na pozitivne učinke na otrokov spoznavni, govorni, socialni in emocionalni razvoj. Skupne ugotovitve navedenih raziskav so: da vsi otroci v vrtcu pridobijo, še zlasti otroci tistih staršev, ki imajo nižjo izobrazbo in/ali manj spodbudno družinsko okolje, da gre za dolgotrajne učinke predšolske vzgoje v vrtcu, ki kasneje pozitivno vplivajo na otrokov razvoj, uspešnost v šoli in integracijo v socialno okolje, ter da obstajajo pozitivne povezave med kakovostjo življenja v družini in pozitivnim vplivom vrtca na otrokov razvoj in učenje.

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Katja Bajc (2006) navajajo tudi ugotovitve nekaterih drugih raziskav (Votruba-Drzal, Levin Coley in Chase-Lansdale 2004), ki govorijo o kakovosti vrtca v povezavi z dolžino bivanja otrok v vrtcu in družinskim okoljem ter njunem vplivu na otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj. Ugotovili so, da je kakovost pomembno pozitivno povezana z otrokovim socialnim in čustvenim razvojem. Rezultati tega preučevanja pa tudi kažejo, da dolžina otrokovega dnevnega bivanja v vrtcu ni dejavnik, ki bi bil pomembno povezan z njegovim razvojem. Ob tem avtorji (Bredenkamp in Copple 1997) poudarjajo nekatera ključna načela otrokovega razvoja in učenja: otrokov razvoj poteka v zaporednih razvojnih stopnjah; področja razvoja (spoznavno, čustveno, socialno, moralno) so med seboj povezana; razvoj poteka od manjše k večji celovitosti, organizaciji in ponotranjenju; v razvoju so občutljiva

razvojna obdobja, ko otrok najhitreje in z najmanj napora doseže določene zmožnosti in spretnosti; otrok se uči z lastno dejavnostjo.

Med različne dejavnike, ki vplivajo na otrokov razvoj, so raziskovalci (Tietze 1987; Sylva in Wiltshire 1993; Melbuish 2001) v preteklosti umestili tudi kakovost vrtca kot institucije (Marjanovič Umek idr. 2002). Zaradi raznolikosti organizirane predšolske vzgoje v Evropi in svetu (različen poslovni čas vrtca, število, vrsta in trajanje programov, starost otrok, ki se vključujejo v vrtec, stopnja izobrazbe vzgojiteljev, cilji, metode in oblike dela ...) le-te ne moremo poistovetiti. Kljub različnosti pa ugotavljamo, da politične in ekonomske spremembe, nova spoznanja o razvoju in učenju otrok ter nove znanstvene paradigme spodbujajo spreminjanje vzgoje in izobraževanja v vseh deželah ne glede na njihov trenutni politični in ekonomski položaj. Tako je očitno, da institucionalna predšolska vzgoja v večini držav temelji na podpori staršev pri vzgoji otrok še zlasti zaradi njihove odsotnosti zaradi dela. Vrednote, na katerih temelji evropska dimenzija vzgoje in izobraževanja, so človekove in otrokove pravice, pluralistična demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država. Te vrednote predstavljajo temelje za organizacijo in izvedbo različnih programov predšolske vzgoje (tudi krajših programov), namenjenih različnim posameznikom in/ali pripadnikom posameznih skupin (Romi, nadarjeni, otroci s posebnimi potrebami ...). Tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) ter iz nje izpeljan Kurikulum za vrtce (1999) temeljita na navedenih vrednotah, ki se reflektirajo skozi načela in cilje kurikula za vrtce in so podlaga tudi za krajše programe.

Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja Peklaj (2008) navajata ugotovitve raziskovalcev (Astington in Pelletier 1996; Kress 1996; Kruger in Tomasello 1996; Muir in Slater 2000; Watson 1996), ki so preučevali otrokov razvoj, zlasti zgodnji razvoj in povezavi z dejavniki okolja. Poudarjajo, da tako kot ne moremo spregledati pomembne vloge formalnega učenja na področju otrokovega spoznavnega razvoja in razvoja akademskih spretnosti ter njihovih različic v zgodnejših razvojnih obdobjih, tako tudi ne moremo spregledati pomembne vloge socialnega učenja, ki omogoča, da se otroci ne učijo zgolj od dejavnosti odraslih, temveč tudi skozi perspektivo odraslih, z vživljanjem v moralne dileme in z vsakodnevnim reševanjem medvrstniških konfliktov.

### **3 Sodelovanje staršev in vzgojiteljev ter pomen ustrezne komunikacije**

Na predšolskega otroka ima največji vpliv družina, vsekakor pa ni zanemarljiv tudi vpliv vrtca. Otrok v obeh okoljih doživlja procese socializacije, se srečuje z različnimi vlogami, nalogami in preizkušnjami ter se s spoprijemanjem z njimi uči novih znanj, sposobnosti in spretnosti. Da bi vse to potekalo kar se da uspešno in konstruktivno ter pozitivno vplivalo na otrokov vsestranski razvoj, je nujno potrebno obe okolji povezati. Med osebami, torej starši na eni strani in vzgojitelji na drugi, si je zato treba prizadevati za medsebojno konstruktivno sodelovanje. Ob tem je bistvenega pomena komunikacija. Da bo uspešna, je nujno, da se znajo vpletene osebe poslušati, slišati, upoštevati, spoštovati, spodbujati, jasno izražati in tudi uspešno reševati morebitna nesoglasja. Kot najučinkovitejša je predvsem reflektirajoča komunikacija. Jurka Lepičnik Vodopivec (2005) izpostavi, da je reflektirajoča komunikacija takrat, kadar so govorjenje in poslušanje, razmišljanje o slišnem in sporočanje o razmišljanju temeljne prvine. V tem

primeru je komunikacija med starši in vzgojitelji enakopravna, obe strani pri sogovorniku iščeta pozitivno vsebino in skupne rešitve. Pogoj reflektirajoče komunikacije pa je, da je vanjo vključen reflektirajoči vzgojitelj. Ta v prvi vrsti spoštuje starše takšne, kot so, ne ogroža njihove podobe o sebi. V pogovoru ne izkorišča svoje avtoritete, temveč skrbi za enakopravnost.

Izsledki mnogih raziskav so namreč jasno pokazali, da kakovosten vrtec pozitivno vpliva na otrokov vsestranski razvoj (socialni, emocionalni, kognitivni, motorični ...). In če to povežemo s področjem družinske pismenosti, ugotavljamo, da so ključnega pomena predvsem določeni posredni kazalci kakovosti, ki so povezani s kakovostnim delom vzgojiteljev s starši predšolskih otrok. Med posredne kazalce namreč sodi področje sodelovanja vrtca z družinami, z drugimi institucijami in seveda sodelovanje med samimi zaposlenimi v vrtcu.

Sodelovanje staršev in vzgojiteljev je ključnega pomena za otroka in je hkrati opredeljeno s kurikulumom. Pri preučevanju kurikula in vzgojno-izobraževalnega procesa v vrtcu mnogi avtorji (npr. Bronfenbrenner 1985; Kessler 1992; Katz in McClellan 1999; Hmelak in Lepičnik Vodopivec 2008, 2009) poudarjajo pomen konteksta, v katerem se uresničuje kurikulum. Pri tem opozarjajo na množico dejavnikov, še posebej sta izpostavljena vloga in pomen družine. Družina je namreč ključni partner vseh strokovnih delavcev vrtcev in vsi akterji delujejo oz. naj bi delovali usklajeno v korist in razvoj predšolskega otroka. »Sodelovanje med vrtcem in starši je pomemben vidik kakovostne predšolske vzgoje. Vrtec je staršem dolžan nuditi storitve, z njimi deliti odgovornost, hkrati pa morajo tudi starši upoštevati in ne posegati v strokovnost institucije. Starševska pravica je, da skupaj z vzgojitelji načrtujejo delo v vrtcu oz. v oddelku in se aktivno vključujejo v delo ter razne dejavnosti, prireditve ipd.« (Kurikulum za vrtce 1999: 24).

Starši v času otrokove vključitve v vrtcu sodelujejo predvsem z vzgojiteljem svojega otroka in njegovim pomočnikom. Pri sodelovanju vzgojitelji oz. celoten vrtec upoštevajo naslednja načela:

- spoštovanje osebnosti staršev,
- korist (starši začutijo, ali imajo korist od sodelovanja z njimi, zato se vedno vrnejo, ali pa se v nasprotnem primeru ne),
- uporaba izkušenj staršev (starše spodbujajo, jih besedno napeljujejo, da pripovedujejo o svojih izkušnjah),
- ravnanje glede na starost in izobrazbo (starši so različno stari in izobraženi, nekateri si želijo več znanja na vzgojnem področju kot drugi) (Božjak in Novak 2003).

Eno izmed pomembnejših načel, zapisanih v Kurikulumu za vrtce (2011: 15), je vsekakor načelo sodelovanja s starši, ki opisuje naslednje:



- staršem mora biti javno dostopno pisno in ustno obvestilo o različnih ponudbah programov v vrtcu;
- starši imajo pravico do sprotne izmenjave informacij in poglobljenega razgovora o otroku z vzgojiteljem in pomočnikom, s svetovalno službo;
- starši imajo pravico do postopnega uvajanja otrok v različne programe vrtca;
- starši imajo pravico sodelovati pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter po dogovoru z vzgojiteljem aktivno sodelovati pri vzgojnem delu, pri tem morajo starši upoštevati strokovno avtonomnost vrtca;
- pri stiku s starši je treba spoštovati zasebno sfero družin, njihovo kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, stališča, navade, običaje, dosledno upoštevati njihovo pravico do zasebnosti in varstva osebnih podatkov;
- staršem je treba zagotoviti stalno informiranje ter sistematično seznanjanje z njihovimi pravicami in odgovornostmi.

#### **4 Razvoj bralne pismenosti v družini kot skupni projekt staršev in vzgojiteljev**

Kadar je govora o razvoju bralne pismenosti (tudi opismenjevanju), mnogi ljudje najprej pomislijo dejansko na učenje branja (ali pisanja). Vendar pa se to ne začne s prvo prebrano (napisano) črko ali besedo. Začne se, ko starši prvič spregovorijo z otrokom, mu preberejo prvo besedilo, ko otrok prelista svojo prvo knjigo ali revijo. Opismenjevanje je namreč zahteven proces, ki se začne v predšolskem obdobju, zanj pa je pomemben razvoj vseh štirih komunikacijskih dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. »Je proces, v katerem se posameznik usposobi za branje in pisanje najrazličnejših besedil, si z njimi v vsakdanjem življenju pomaga in jih zna uporabljati. Temeljna faza v tem procesu je začetno opismenjevanje, ki obsega tako pripravo na branje in pisanje kot sistematično obravnavanje in utrjevanje črk ter razvijanje in urjenje tehnike branja in pisanja« (Zrimšek 2003: 7).

V začetnem obdobju spodbujanja razvoja bralne pismenosti namenimo največ pozornosti predvsem poslušanju in govorjenju, ki tvorita primarni jezikovni sistem ter vplivata na razvoj pisanja in branja. Predšolski otrok je na začetku pretežno v vlogi poslušalca, pa tudi opazovalca. V tej vlogi je otrok po mnenju Dragice Haramije (2000b) odvisen od staršev in vzgojiteljev ali, kot jih imenuje avtorica, od posrednikov (neprofesionalnih in profesionalnih), ki namesto njega odločajo o tem, kaj, kdaj, koliko časa in kolikokrat bodo otroku brali tisto književno delo, ki je otroku všeč. Seveda pa ti odločajo tudi o tem, ali bodo otroku sploh brali.

Pri razvoju bralne pismenosti v prvi vrsti ne gre za učenje branja. V ospredju so predvsem seznanjanje predšolskega otroka z govorno in pisano besedo, razvijanje odnosa do branja, razvijanje odnosa do (tiskanih) medijev, spoznavanje s knjižnico in knjigarno, vzpostavljane socialnih odnosov z osebami, ki berejo ali pripovedujejo, ter tudi organizacija časa in prostora za branje in z njim povezane aktivnosti. Bralno tehniko otroci razvijajo postopoma. Na začetku so velikega pomena predvsem ustrezna motivacija, spodbude, odnosi, komunikacija, tudi sproščanje in domišljija. To zgodnje

uvajanje otrok v svet knjig in drugih tiskanih medijev je zelo pomembno, o čemer pričajo tudi ugotovitve številnih avtorjev. Dragica Haramija (2000a) meni, da je pri otroku treba najprej zbuditi interes po branju, da bi ga lahko kasneje razvil v potrebo po branju, in nadaljuje, da so otroci po naravi radovedni. Njihovo radovednost in željo po znanju pa lahko uporabimo v prid razvijanja poslušalske in bralne spretnosti. Podobno razmišlja tudi Nataša Bucik (2003: 113–114) in dodaja, da »če želimo, da se bo otrok razvil v zavzetega bralca, moramo spodbujati interes za branje in pozitiven odnos do knjige že zgodaj v predšolskem obdobju«. V vlogi spodbujevalca se najprej znajdejo starši in drugi ožji družinski člani (npr. starejši bratje ali sestre), ob vstopu otroka v vrtec pa tudi vzgojitelji in drugi strokovni delavci vrtca. Otroka je torej treba čim prej začeti navajati na knjige, seveda pa je pri tem treba imeti pred očmi vedno določen cilj, ki ga s pomočjo knjig želimo doseči. Predvsem gre za to, da poskušamo s knjigo pri otroku vzbuditi interes za knjige in branje, spodbuditi pozitiven odnos do branja, mnogi ambiciozni starši pa si poleg vsega tega želijo še čimprejšnjih bralnih aktivnosti in tudi bralnih dosežkov pri svojem otroku. V zvezi s tem Lidija Knaflič ugotavlja (2003: 37), da »za vzgajanje bodočega bralca v družini ni dovolj, da je otrok deležen branja. Otrok mora videti tudi odrasle, kako sami berejo. To bo za otroka znamenje, da je branje pomembno, vredno pozornosti in si bo kmalu želel posnemati odrasle tudi pri branju.« In nadaljuje, da »branje je lahko nekaj dobrega, je način za pridobivanje znanja, oblika sprostitve in preživljanje prostega časa«.

Če je bralna pismenost večini odraslih nekaj samoumevnega, otrokom ni. Ti se morajo bralno šele opismeniti, to pa zahteva veliko napora. To je hkrati proces, ki zahteva sistematičen pristop za »razvijanje več vrst sposobnosti in spretnosti, ki jih imenujemo kar predopismenjevalne. Te sposobnosti in spretnosti predstavljajo obsežno področje raziskovanja, saj pod tako širok pojem lahko štejemo sposobnosti razločujočega in razčlenjujočega poslušanja, otrokov govorni razvoj, strategije, povezane z dojemanjem narave pisanja, razvoj drobne motorike, bralne tehnike idr. Gre pravzaprav za nadpomenko, ki vključuje toliko podpomenk, kolikor je področij, ki obravnavajo otrokovo pripravo na opismenjevanje in vstopanje v svet branja in pisanja« (Zrimšek 2003: 7). Spoznanja različnih strok zato poudarjajo pomen razvoja predbralnih sposobnosti v predšolskem obdobju (Knaflič, 2003). Kot smo že povedali, pa prevzema otrok v predbralnem obdobju pretežno vlogo poslušalca. Glede na dejstvo, da predšolski otrok še ne zna brati, da pa bi to nekoč znal, potrebuje torej pomoč odraslega, v prvi vrsti starše, pa tudi druge člane družine in sorodstva ter vzgojitelje v vrtcih. »Vsi otroci potrebujejo odrasle, da jim berejo; jih poslušajo, kako berejo, ko so še majhni; se z njimi pogovarjajo o branju, ko so starejši; jim omogočajo mirne trenutke, primerne za branje; kupujejo ali si izposojajo knjige in drugo gradivo; sodelujejo z njihovimi učitelji in so jim zgled odraslega bralca in zanimanja za knjige« (Kropp 2000: 2).

Vse to nakazuje na veliko pomembnost tako staršev kot vzgojiteljev. Ti so namreč most med otrokom in knjigami. Otrokom omogočijo prvi stik s knjigo, posredno preko branja in neposredno z dotikom, listanjem po njej. Vloga odraslega se tukaj kaže predvsem v omogočanju in podpori otroka pri lastnem raziskovanju. Predšolska vzgoja namreč zelo poudarja načelo aktivnega učenja. Z njim je povezano spoznanje, da se predšolski otrok

najbolje uči s konkretnimi izkušnjami in z aktivno udeležbo. Pri tem je za aktivno učenje značilno, da dajejo pobude za dejavnosti otroci, tudi materiale izbirajo otroci sami ter se na podlagi tega odločajo, kaj početi z njimi, kako jih raziskovati in kako s svojimi besedami opisati lastne izkušnje. Če pogledamo z vidika spodbujanja bralne pismenosti, je vloga odraslega pri aktivnem učenju predvsem ta, da poskrbi za ustrezne in številne knjige in druge tiskane medije, s katerimi se otroci lahko igrajo (kajti zanje je vse igra, kot smo že omenili), da pripravi prostor, kjer lahko te medije uporabljajo, in dejavnosti časovno uskladi. Obenem pa nenehno spremlja otrokove dejavnosti in namene ter po potrebi otroke spodbuja k samostojnosti. V Kurikulumu za vrtce (1999) je načelo aktivnega učenja opredeljeno kot zagotavljanje spodbudnega okolja, ki po eni strani omogoča izhajanje iz načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja vzgojitelja, po drugi strani pa iz otrokovih pobud. V ospredje učenja so postavljeni razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih, navajanje otroka na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov ter omogočanje in spodbujanje otrok k rabi jezika v različnih funkcijah in drugim načinom izražanja.

## 5 Zaključek

Predšolski otrok se aktivno uči preko igre, pri čemer se izraža z gibanjem, posnemanjem, sestavljanjem, dogovarjanjem in učenjem. Učenja se ne zaveda. In točno tako poteka tudi razvoj bralne pismenosti pri predšolskem otroku. Z igro, z učenjem, ob knjigi in z njo. Predšolski otrok najprej običajno le posluša, nato tipa in gleda, šele veliko kasneje tudi dejansko začne brati. Zato ob sebi poleg knjige nujno potrebuje tudi odraslo osebo, starša ali vzgojitelja. Še bolje oba, kadar sta sposobna konstruktivnega sodelovanja, usmerjenega v razvoj otrokovih sposobnosti, spretnosti in znanja. Vloge obeh se prepletajo in dopolnjujejo, vsak pa predstavlja pomemben del pri razvoju bralne pismenosti predšolskega otroka.

Vloga vzgojitelja v procesu medsebojnega sodelovanja:

- priprava predavanj in delavnic za starše,
- individualni pogovor s starši o njihovem otroku,
- vsakodnevni razgovor ob odhodu otroka domov,
- priprava gradiv, ki bodo dostopna staršem,
- skupne dejavnosti vzgojitelja/otrok/staršev ob knjigi in s knjigo,
- skupne dejavnosti vzgojitelja/otrok/staršev ob drugačnem tiskanem besedilu (npr. vabila, navodila za starše, zemljevid za orientacijski pohod ...),
- organizacija prostora v vrtcu (knjižni kotiček, knjižnica ...) – strukturni vidik kakovosti.

Na drugi strani pa imamo še vlogo starša:

- aktivno sodelovanje z vzgojiteljem na delavnicah, predavanjih in drugih srečanjih,
- branje otroku in z otrokom,

- pogovor in skupne aktivnosti z otrokom,
- pripovedovanje, vsakodnevni družinski pogovori,
- spodbujanje otroka k besednemu, umetniškemu in gibalnemu izražanju ob branju ali po prebranem,
- spodbujanje socialnega in emocionalnega razvoja pri otroku,
- obisk knjižnice, knjižarne, lutkovnih in glasbenih predstav,
- predvsem pa biti otrok vzgled, tudi bralni vzgled.

Ob tem je pomembno, da vzgojitelji in starši delujejo kot tim s skupnim ciljem, saj le tako prispevajo h kakovostnejšemu učenju in razvoju predšolskih otrok.

### Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011. Ur. Janez Krek in Mira Metljak. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- L. BOŽJAK in M. NOVAK, 2003: Sodelovanje staršev in vzgojiteljev – potreba otrok. *Sodelovanje s starši da, toda kako?* Ur. Anita Trnavčević. Ljubljana: Šola za ravnatelje. 53–58.
- Sue BREDEKAMP in Carol COPPLE, 1997: *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, D. C.
- Urie BRONFENBRENNER, 1985: *Ekološka dječja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nataša BUCIK, 2003: Motivacija za branje. *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ur. Marina Blatnik Mohar. Ljubljana: Mladinska knjiga. 112–118.
- Dragica HARAMIJA, 2003: Pomen knjige za predšolskega otroka. *Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja*. Ur. Jana Bezenšek. Slovenske Konjice: Vrtec Slovenske Konjice. 206–210.
- Dragica HARAMIJA, 2000b.: Otrokovo »branje« v predšolski dobi. *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*. Ur. Nada Babić in Stanislava Irović. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmajera, Visoka učiteljska škola in Rijeka: Sveučilište, Visoka učiteljska škola. 97–100.
- Dragica HARAMIJA, 2000a.: Posredniki pri branju otrokom. *Družina, otrok, vrtec*. Ur. Jana Bezenšek. Slovenske Konjice: Vrtec. 60–62.
- Maja HMELEK IN Jurka LEPIČNIK VODOPIVEC, 2009: Knjižnica v vrtcu - inovativni pristop k učenju. *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT, SIRIKT 2009, Kranjska Gora*. Ur. Mojca Orel. Ljubljana: Arnes. 782–787.
- Lilian G. KATZ in Diane E. McClellan, 1999: *Poticanje dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Shirley A. KESSLER, 1992: The Social Context of Early Childhood Curriculum. *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. Ur. Shirley A. Kessler, S. in Beth Blue Swadener. New York: Teachers College Columbia University.
- Livija Knaflič, 2003: Vzgoja bralca v družini. *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ur. Marina Blatnik Mohar. Ljubljana: Mladinska knjiga. 34–39.
- Paul KROPP, 2000: *Vzgojanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.
- Kurikulum za vrtece: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva Dolar Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Jurka LEPIČNIK VODOPIVEC, 2005: Avtonomija vzgojiteljice in vzgojitelja v odnosu s starši. *Strokovna avtonomija vzgojitelja*. Ur. Ronald Malej. Portorož: Skupnost vrtecev Slovenije. 38–47.

- Jurka LEPIČNIK-VODOPIVEC in Maja HMELAK, 2008: Teaching pre-school children in kindergarten. *Pedagogical concepts between past and the future*. Ur. Edvard PROTNER in Marjan KRAŠNA. Maribor: Faculty of Arts. 33.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ, 2008: *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA in Katja BAJC (ur.), 2006: *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA, Tina KAVČIČ in Anja POLJANŠEK (ur.), 2002: *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kathy SYLVA, Edward MELHUIISH, Pam SAMMONS, Iram SIRAJ-BLATCHFORD in Brenda TAGGART, 2004: *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: University of London, Institute of Education.
- Nataša ZRIMŠEK, 2003: *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



## Kakovostna šolska knjižnica – pomemben dejavnik pri razvoju veščin bralne in informacijske pismenosti

POLONA VILAR IN VLASTA ZABUKOVEC

**Povzetek** Prispevek predstavlja kvalitativno študijo, ki empirično preverja primernost metodologije, uporabljene v raziskavi kakovosti šolskih knjižnic v ZDA, za ugotavljanje kakovosti šolskih knjižnic v Sloveniji. Uporabljena je bila metoda delfi študije z izkušenimi šolskimi knjižničarkami. Najprej so odgovarjale na vprašanja o kakovosti šolskih knjižnic, v drugi fazi pa podajale mnenja o vsebinski primernosti vprašalnika, prirejenega po izvorni študiji. Ta se je izkazal kot primeren, pred uporabo pa so potrebni nekateri popravki oziroma pojasnila. Priporočamo torej naslednjo metodologijo za ugotavljanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic: po zgledu izvorne študije bi biti morala študija dvofazna, prva faza namenjena oblikovanju utemeljenega izbora ustreznega števila kakovostnih knjižnic, v katerih se nato izvede druga faza. V njej se izvede spletno anketiranje učiteljev in učencev/dijakov ter fokusne skupine in intervjuji z osebjem izbranih šol (knjižničarji, vodstvo, svetovalni delavci, specialni pedagogi). Metodologija lahko ostane nespremenjena oziroma jo je treba minimalno prilagoditi kulturnemu oziroma nacionalnemu kontekstu.

**Ključne besede:** • šolske knjižnice • Slovenija • kakovost • nacionalne študije • metodologija •

---

NASLOVA AVTORIC: dr. Polona Vilar, izredna profesorica; Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: polona.vilar@ff.uni-lj.si; dr. Vlasta Zabukovec, redna profesorica; Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: vlasta.zabukovec@ff.uni-lj.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.9>

ISBN 978-961-286-100-1

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Dostopno na: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

Med izobraževalnimi cilji, ki izhajajo iz *Evropske bele knjige o izobraževanju in usposabljanju (White Paper on Education and Training, 1995)* in so preneseni tudi v nacionalne zakonodajne in strokovne dokumente, imajo poseben pomen kompetence vseživljenjskega učenja, osebnega in profesionalnega razvoja, socialne in državljanske kompetence, potrebne za življenje in delovanje v demokratični družbi. Te kompetence se sicer razvijajo tudi skozi neformalno in polformalno izobraževanje, zelo pomembno vlogo pa ima formalno izobraževanje. Pri tem igra pomembno vlogo tudi šolska knjižnica.

## 2 Vloga šolskih knjižnic v izobraževanju

Dinamične in kakovostne šolske knjižnice imajo nepogrešljivo vlogo v procesu razvoja bralnih in informacijskih kompetenc – te pa je treba sistematično razvijati od predšolskega obdobja, najbolj sistematično pa v času formalnega izobraževanja. Šolske knjižnice imajo pomembno vlogo, ker obenem delujejo v dveh sistemih: knjižničnem in šolskem. So edine knjižnice, v katere vstopi prav vsak državljan (vsaj v obdobju svojega obveznega izobraževanja), po svojih temeljnih značilnostih pa so enake drugim tipom knjižnic. Zato so zgled v smislu knjižnice in v smislu sodelovanja v pedagoškem procesu. O tem, kakšna je kakovostna šolska knjižnica oziroma kateri so elementi kakovosti šolskih knjižnic, obstaja mnogo teoretičnih in empiričnih del.

Študije uporabe informacij za učenje nedvomno kažejo pozitivne povezave med učnimi dosežki in kakovostno šolsko knjižnico ter kompetentnim šolskim knjižničarjem (Kuhlthau, Maniotes in Caspari 2007; Todd 2006; Todd in Gordon 2010; Novljan 2010). To pomeni, da lahko primerno opremljena in založena šolska knjižnica, v kateri deluje ustrezno strokovno usposobljen šolski knjižničar, s svojim programom prispeva k želenim ciljem poučevanja in boljšim učnim dosežkom (*Z znanjem do znanja, 2005; School libraries work!, 2008; Todd 2012*).

V Sloveniji je že pred več kot dvajsetimi leti S. Novljan (1996) dokazala, kako pomembna je ustrezna usposobljenost šolskega knjižničarja, saj so bili učni dosežki učencev v šoli, kjer je v knjižnici deloval ustrezno usposobljen šolski knjižničar, boljši kot v šoli, kjer knjižničar ni imel ustreznih strokovnih znanj. Integriranost šolske knjižnice v pouk je v Sloveniji predvidena tako v strokovnih dokumentih (*Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic 1995*) kot tudi standardih (*Standardi in normativi za šolske knjižnice, 1989, 1995*); žal slednji niso bili potrjeni s strani šolskega ministrstva. Kot je opozorjeno v končnem poročilu ciljnega raziskovalnega projekta *Kulturni in sistemski vidiki bralne pismenosti v Sloveniji* (Vilar idr. 2016: 127), so bile aktivnosti za pripravo novih standardov in normativov za šolske knjižnice začete že leta 2009, pripravljene so bile nekatere strokovne podlage, a je postopek ponovno obstal do sprejema novele *Zakona o knjižničarstvu* leta 2015. Zakon določa obvezno pripravo nacionalne strategije razvoja šolskih knjižnic in individualne načrte razvoja šolskih knjižnic, ki so deli razvojnih načrtov šol. V strokovnih, normativnih in zakonodajnih dokumentih je navedeno, da mora biti šolska knjižnica integrirana v učenje/poučevanje in mora delovati kot informacijsko in komunikacijsko središče vsake šole. S svojo zbirko gradiva in informacij,



posredovanih tudi z novimi tehnologijami, ter s strokovnim in z bibliopedagoškim delom omogoča vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa usvajanje znanja, stališč in vrednot, veščin ter navad. Svoje poslanstvo lahko kakovostno udejanja le, če sodeluje v celotnem učnem procesu: pri identifikaciji potreb, načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela. V njej se morajo reševati različni problemi, ki izhajajo iz učenja in poučevanja, načrtovati in oblikovati učne strategije in testirati novi, alternativni učni programi (Novljan 2010) ter razvijati veščine, posebej pomembne za učenje v digitalnem okolju in na spletu. Šolski knjižničar je obenem informacijski specialist, učitelj, mentor, inštruktor, svetovalec sodelavcem. Mora biti ključna oseba na dveh področjih (Todd 2006, Novljan 2010): (i) razvijanje veščin vseživljenjskega učenja in informacijske pismenosti vseh udeležencev izobraževalnega procesa in (ii) upravljanje z informacijskimi ter učnimi viri. Šolska knjižnica, ki ima usposobljene knjižničarje, vire in opremo, lahko s svojim programom prispeva k zastavljenim (in boljšim) učnim dosežkom, ne glede na družbeno-ekonomski ali izobrazbeni nivo posameznikov in skupnosti (School libraries work!, 2004).

Slovenska zakonodaja s področja šolstva (*Zakon o osnovni šoli*, 2006; *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, 2007) sicer predvideva obvezo, da mora na vsaki šoli (dejansko tudi v vrtcih) delovati tudi šolska knjižnica, ter določa tudi izobrazbo strokovnega delavca (knjižničarja). Vendar pa nimamo podatkov, koliko šolske knjižnice dejansko delujejo v skladu s temi določili. Prav tako ni podatkov o tem, kakšna je kakovost slovenskih šolskih knjižnic, in še manj o tem, kakšen vpliv imajo na učne dosežke učencev in dijakov. Prepoznavanje dejavnikov kakovosti bi moralo preseči splošne navedbe in načela oziroma poseči na bolj konkretno raven. To pomeni potrebo po izvajanju raziskav šolskih knjižnic in po merjenju kakovosti njihovega delovanja.

V Sloveniji še ni bilo študij, ki bi sistematično vrednotile kakovost šolskih knjižnic, kar onemogoča razpravo o njihovem prispevku k ravni in razvoju bralne pismenosti ter bralne kulture. Zato smo se odločili pričeti postopke za ugotavljanje ustreznosti obstoječe tuje metodologije ter pripadajočega modela kakovostne šolske knjižnice, ki so ju razvili na CISSL, ZDA (Center for International Scholarship and School Libraries). Uporabili so inovativen pristop, v katerem so identificirali ključne dejavnike kakovosti skozi poglobljeno preučevanje namensko izbranih izvrstnih šolskih knjižnic<sup>1</sup> (Todd & Kuhlthau 2005a, 2005b; Todd 2004; Todd, Gordon and Lu 2010, 2011). Pristop je bil uporabljen tudi v Avstraliji (Hay 2005, 2006), kar dokazuje njegovo prenosljivost v druga okolja. To pa je vplivalo na odločitve, da njegovo primernost preverimo tudi v slovenskih šolskih knjižnicah.

### 3 Raziskava o kakovosti šolskih knjižnic v ZDA

Metodologijo izvirne raziskave opisujejo Tepe in Geitgey (2005) ter Todd in Kuhlthau (2005a). Kot opisano, gre za pristop, pri katerem se k oblikovanju modela kakovostne šolske knjižnice pristopa tako, da se dejavnike kakovosti prepozna na primerih prepoznanih kakovostnih šolskih knjižnic. Pri tem so bili upoštevani kazalci kakovosti: povprečne ocene, prisotnost pri pouku in rezultati zaključnih preverjanj. Le šole, ki so dosegle izvrstne rezultate in v katerih je bil zaposlen knjižničar z ustrežno izobrazbo, so

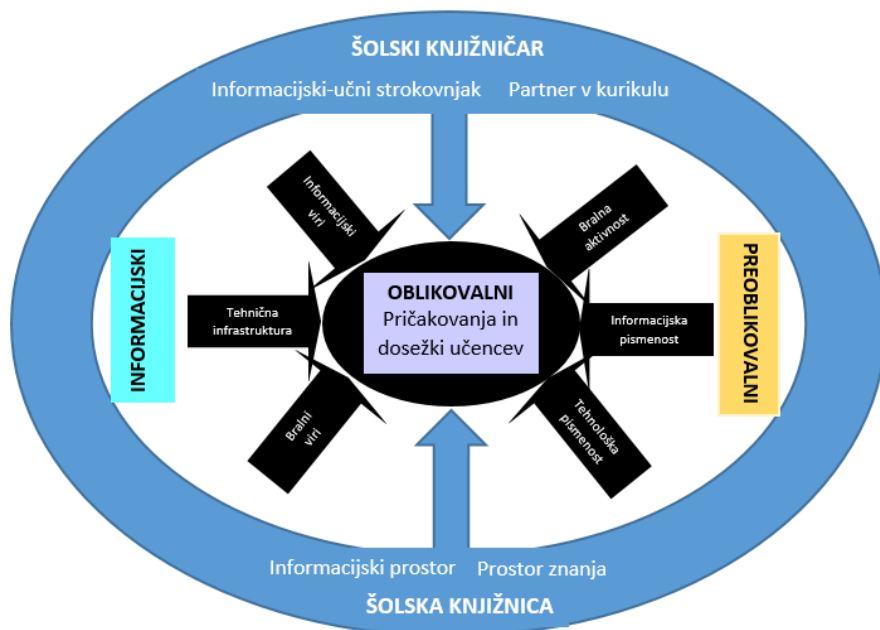
bile vključene v raziskavo. Sledilo je ocenjevanje knjižnic glede infrastrukture, gradiva, opreme, osebja, upoštevajoč nacionalne in mednarodne standarde in druga priporočila za šolske knjižnice. Uporabili so vprašalnik in za zaključni izbor kakovostnih knjižnic še ekspertno skupino strokovnjakov iz akademskega in praktičnega okolja šolskih knjižnic.

Nato so v izbranih kakovostnih knjižnicah izvedli drugo fazo, ki je bila tudi kvalitativno obarvana. Vključili so različne deležnike: vodstvo, učitelje, knjižničarje, učence/dijake. Učitelji in učenci so izpolnili vprašalnike o kakovosti šolske knjižnice; z vodstvi šol, učitelji, s knjižničarji, specialnimi pedagogi/svetovalnimi delavci pa so izpeljali fokusne skupine.

V slovenskem prostoru seveda tak pristop za izbor, kot so ga uporabili v prvi fazi študije CISSL v ZDA, ni mogoč – slednje sta ugotavljali že Vilar in Stričević (2014), na to je opozorjeno tudi v končnem poročilu ciljnega raziskovalnega projekta *Kulturni in sistemski vidiki bralne pismenosti v Sloveniji* (Vilar idr. 2016: 40). V študiji, ki je bila na podlagi študije CISSL izvedena v Avstraliji (Hay 2005, 2006), so izbor sodelujočih šol in šolskih knjižnic izvedli tako, da so k sodelovanju povabili kakovostne šole oziroma šolske knjižnice (torej so izhajali iz dostopnih javnih podatkov o kakovosti). O ustreznosti metodologije študije CISSL za uporabo v slovenskem in hrvaškem okolju sta razmišljali Vilar in Stričević (2014) in ugotovili oziroma domnevali, da je metodologija sicer nedvomno uporabna, a je verjetno ni mogoče neposredno uporabiti oziroma da so zaradi zakonodajnih, kulturnih, socialnih in drugih razlik potrebne prilagoditve. To velja zlasti za prvi del študije, v katerem se vzpostavijo osnove za izbor kakovostnih knjižnic, ki so nato lahko vključene v drugo fazo. Vilar in Stričević (2014) sta sicer domnevali tudi, da lahko metodologija druge faze študije verjetno ostane nespremenjena.

### 3.1 Model kakovostne šolske knjižnice

Končni rezultat dolgotrajnega raziskovanja je bil tridelni model kakovostne šolske knjižnice kot dinamičnega agenta učenja (slika 2), ki izhaja iz *na dokazih temelječe prakse* (angl. *evidence-based practice*) – njegova osnova je dejanska praksa, obenem upošteva standarde in priporočila različnih področij). Kot razlagata Todd in Kuhlthau (2005a: 6), model predpostavlja, da se intelektualna in fizična infrastruktura knjižnice ter rezultati njenega delovanja v vlogi dinamičnega agenta učenja osredotočajo na tri osnovne, medsebojno povezane in iterativne komponente: *informacijsko* (informational) – informacijski viri in informacijsko-komunikacijska tehnologija; *preoblikovalno* (transformational) – učne intervencije, iniciative v zvezi z branjem in s sorodnimi aktivnostmi ter druge spodbude za učence; *oblikovalno* (formational) – vpliv na učenje in učne dosežke. V modelu sta prisotna tudi *šolski knjižničar*, ki deluje kot informacijski in učni strokovnjak ter partner-pobudnik v kurikulumu, ter *šolska knjižnica*, ki ni le informacijski temveč tudi učni prostor (prostor znanja).



Slika 1: Prirejeni model šolske knjižnice kot dinamičnega dejavnika učenja (Todd & Kuhlthau 2005a: 6)

#### 4 Raziskovalni problem

V raziskavi smo preverjali prenosljivost oz. uporabnost izvirne metodologije za ocenjevanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. V pregledu literature smo prikazali dela, ki so to že obravnavala (Vilar in Stričević 2014; Vilar idr. 2016) oziroma uporabila prirejeno izvirno metodologijo (Hay 2005, 2006). Menimo, da je mogoče študijo zasnovati tako, da vanjo povabimo znane kakovostne knjižnice in/ali temeljimo izbor na prostovoljnem sodelovanju zainteresiranih kakovostnih šol/knjižnic. Možno pa bi bilo tudi izvesti prvo fazo študije na vseh slovenskih knjižnicah (za to bi potrebovali sodelovanje ustreznega resorja) in v drugo fazo povabiti najboljše, ki bi jih izbrali po podobnem ključu, kot so to storili v ZDA.

#### 5 Metodologija

Ker gre za strokovno področje, ki je najbolj poznano šolskim knjižničarjem, smo za metodologijo preverjanja izbrali delfi študijo. Metoda je uporabna, kadar ugotavljamo mnenja strokovnjakov oziroma iščemo ujemanja ali razhajanja njihovih mnenj glede strokovnih tematik (Poirier in Robinson 2014).

## 5.1 Vzorec, pripomočki ter zbiranje podatkov

K raziskavi smo povabili šest izkušenih osnovnošolskih in srednješolskih knjižničark ter svetovalko za knjižnično dejavnost na Zavodu RS za šolstvo. Odzvale so se štiri.

## 5.2 Pripomočki

V prvem delu raziskave so knjižničarke odgovarjale na vprašanja o:

- opredelitvi kakovosti in elementih kakovosti šolskih knjižnic, pogojih za zagotavljanje kakovosti, povezavi šolske knjižnice z delovanjem šole;
- načinih, kako se kaže kakovost šolske knjižnice;
- vplivu kakovosti šolske knjižnice na informacijsko in bralno pismenost učencev/dijakov.

V drugem delu smo pripravili vprašanja o kakovosti šolskih knjižnic (na osnovi vprašalnika v študiji CISSL) in odgovorov, ki smo jih udeležencem posredovale v prvem delu. Izločili oziroma prilagodili smo še nekatera druga vprašanja, za katera smo menili, da so v slovenskem okolju neprimerna (npr. vprašanja o javnih ali zasebnih šolah), nepotrebna (npr. vprašanja o knjižnični statistiki, saj bo pri nas te podatke po novi zakonodaji zbiral NUK) oziroma morajo biti zastavljena v drugačni obliki (npr. vprašanja o izobrazbi knjižničnih delavcev, saj je v ZDA glede tega situacija povsem drugačna). Vprašalnik je tako vseboval 40 vsebinskih vprašanj, razdeljenih v sedem skupin:

- del 1: podatki o šoli;
- del 2: osebje šolske knjižnice;
- del 3: poučevanje in strokovno delo v šolski knjižnici;
- del 4: branje in z njim povezane aktivnosti v šolski knjižnici;
- del 5: administracija v šolski knjižnici;
- del 6: dostopnost šolske knjižnice;
- del 7: proračun šolske knjižnice.

Vsakemu od vsebinskih vprašanj smo dodali vprašanje, v katerem so udeleženske delfi študije ocenile njegovo vsebinsko primernost za ugotavljanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. Uporabljena je bila tristopenjska opisna lestvica: ni primerno, je delno primerno, je popolnoma primerno. Dodana je bila še možnost komentarja oziroma utemeljitve njihove ocene.

Študija je imela torej metodološki namen, čemur sta prilagojena vzorec in metoda. V rezultatih so predstavljeni rezultati ocen vsebinske primernosti vprašanj za ugotavljanje kakovosti šolskih knjižnic v Sloveniji, ne o kakovosti oziroma vsebinskih odgovorih v vprašalniku o kakovosti, ki so jih udeleženske sicer tudi podajale.

### 5.3 Postopek zbiranja podatkov

Prvi del delfi študije smo izvedli v juniju, drugi del pa v mesecu avgustu 2016. Uporabljena je bila spletna anketa, ki je udeleženkam tudi zagotavljala anonimnost.

## 6 Rezultati

V prvem krogu smo v odgovorih knjižničark identificirali naslednje vidike oziroma kategorije kakovosti šolskih knjižnic (tabela 1). Poudarek je bil na usposobljenosti knjižničarja, uporabi knjižnice, njeni opremljenosti in založenosti, sodelovanju ter zadovoljstvu uporabnikov.

Vprašanja	Odgovori
1. Definicija in elementi kakovosti šolskih knjižnic	Zadovoljni uporabniki, IKT-oprema, knjižna zbirka, usposobljeni knjižničar, povezanost s pedagoškim procesom in povezovanje z vodstvom šole.
2. Prepoznavanje kakovosti šolskih knjižnic	Usposobljeni knjižničar, zadovoljni uporabniki in raba knjižnice.
3. Vpliv šolske knjižnice na informacijsko in bralno pismenost	Kakovost oz. razvoj zbirke, IKT in samostojno delo učencev oz. njihovo spodbujanje.

Tabela 1: Identificirani vidiki kakovosti šolskih knjižnic

V drugem krogu je glavna ugotovitev, da so udeleženke prepoznale večino vprašanj kot primernih za ocenjevanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. Izjema je bilo mnenje o vprašanju glede odgovornosti knjižničarja za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo v knjižnici, za katerega je ena udeleženka menila, da je neprimerno, ker so za tehnologijo odgovorni drugi, ne knjižničar. 26 vprašanj je bilo ocenjenih kot primerna vprašanja (vprašanja o poučevanju in strokovnem delu, branju in povezanih aktivnostih, administraciji, dostopnosti in proračunu knjižnice), 13 pa kot delno primerna vprašanja (o osebju oziroma izobrazbi knjižničarjev, drugih zadolžitvah, zlasti v povezavi s tehnologijo ter sredstvi). Med komentarji glede mnenj o izobrazbi in usposobljenosti knjižničarjev naj izpostavimo naslednje:

- kakovost strokovnega dela je povezana s strokovno izobrazbo, ne pa vedno;
- zaposleni, ki so pred kratkim diplomirali, imajo sveže teoretično znanje, vendar manj izkušenj; tisti, ki so diplomirali že pred časom, pa imajo več izkušenj;
- dobra kombinacija je npr. profesor slovenščine in pedagog, kar se nadgradi s programom strokovnega usposabljanja za šolske knjižničarje, ali razredni učitelj, ki doštudira tudi bibliotekarstvo; vsa ta znanja in izobrazba se dobro združuje pri delu v šolski knjižnici.

Kot zanimivost naj izpostavimo še vprašanje glede tehnologije, ki je na voljo v šolski knjižnici, saj je ena udeleženka opozorila, da bi ga bilo možno interpretirati, kot da ne gre

zgolj za IKT, ki je dostopna v knjižnici, temveč na celi šoli in bi bili zato odgovori dvoumni. Predstavljeno pomeni, da se je vprašalnik izkazal kot primeren, pred uporabo v glavni študiji pa so potrebni nekateri popravki oziroma pojasnila. Zato zaključujemo, da za namen glavne študije v šolskih knjižnicah v Sloveniji lahko ohranimo enako strukturo vprašalnika, kot je bila uporabljena v izvorni študiji (prikazuje jo tabela 2).

Segment vprašalnika	Vsebina segmenta
Del 1	Podatki o šoli
Del 2	Osebjem šolske knjižnice
Del 3	Poučevanje in strokovno delo v šolski knjižnici
Del 4	Branje in z njim povezane aktivnosti v šolski knjižnici
Del 5	Administracija v šolski knjižnici
Del 6	Dostopnost šolske knjižnice
Del 7	Proračun šolske knjižnice

Tabela 2: Struktura vprašalnika za prvo fazo študije

## 7 Razprava

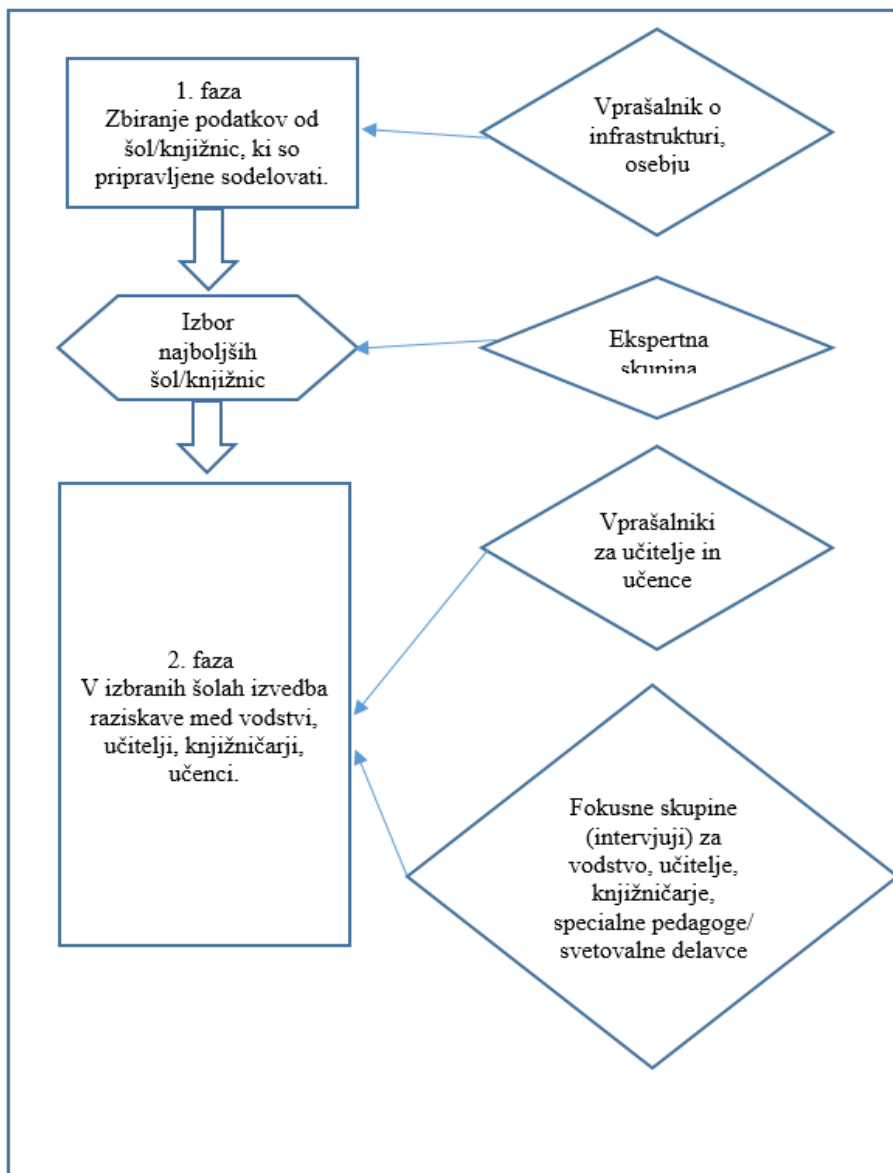
Glede na rezultate lahko priporočimo naslednjo metodologijo za ugotavljanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic (predlagani potek ponazarja slika 2): po zgledu študije CISSL bi morala biti študija dvofazna: prva faza je namenjena oblikovanju utemeljenega izbora ustreznega števila kakovostnih knjižnic, na katerih se nato izvede druga faza. Metodologija prve faze (spletni vprašalnik za vse šole) je bila verificirana v naši delfi študiji; oblikovati je treba ekspertno skupino, ki bo izvedla končni izbor; vanjo bi bilo smotno uvrstiti strokovnjake iz akademskega ter praktičnega okolja.

V drugi fazi se po zgledu študije CISSL izvede dvoje: spletno anketiranje učiteljev in učencev/dijakov ter fokusne skupine in intervjuji z osebjem izbranih šol (knjižničarji, vodstvo, svetovalni delavci, specialni pedagogi). Metodologija lahko ostane nespremenjena oziroma jo je treba minimalno prilagoditi kulturnemu oziroma nacionalnemu kontekstu. Vsekakor pa izvedba take študije zahteva sodelovanje s pristojnim resornim ministrstvom ter ustrezna sredstva.

Izvedbo smo pričeli z ugotavljanjem interesa na letni konferenci šolskih knjižničarjev 2017, kjer smo z zadovoljstvom ugotovili, da v prvi fazi raziskave želi sodelovati več kot sto šolskih knjižnic oziroma več kot tri četrtine udeležencev konference. To pomeni, da je usmerjenost v kakovost pri slovenskih šolskih knjižničarjih visoka ter da lahko pristopimo k nadaljnjim korakom za izvedbo celotne raziskave. Računamo, da bomo z raziskavo pridobili podatke, ki nam bodo prvič omogočili razmislek tako o sami kakovosti knjižnic kot tudi o njihovi vlogi pri razvoju bralne in informacijske pismenosti.

Z izvedbo študije bomo pridobili podatke o kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. Ko bo študija izvedena v celoti, se bomo lahko v nadaljevanju lotili sistematičnega iskanja povezav med delovanjem šolske knjižnice, pogoji za njeno delovanje, kompetencami šolskih knjižničarjev ter vključevanjem v izobraževalni proces. S tem bomo vzpostavili

izhodišča za ugotavljanje vpliva šolske knjižnice na bralno in informacijsko pismenost predšolskih otrok, učencev in dijakov.



Slika 2: Načrt za ocenjevanje kakovosti ŠK v Sloveniji

## Opomba

Prispevek je nastal kot eden od rezultatov ciljnega raziskovalnega projekta Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji (Vilar idr. 2016: 184–189).

## Literatura

- Hay, L. (2005). Student learning through Australian school libraries. Part 1: A statistical analysis of student perceptions. *Synergy* 3 (2), 17–30. Pridobljeno s spletne strani: [www.slav.schools.net.au/synergy/vol3num2/hay.pdf](http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol3num2/hay.pdf); dostopno 18. 4. 2014.
- Hay, L. (2006). Student learning through Australian school libraries. Part 2: What students define and value as school library support. *Synergy*, 4 (2), 27–38. Pridobljeno s spletne strani: [www.slav.schools.net.au/synergy/vol4num2/hay\\_pt2.pdf](http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol4num2/hay_pt2.pdf); dostopno 18. 4. 2014.
- Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic* (1995). Šolska knjižnica 5 (3), 4–30.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L.K., Caspari, A. K. (2007). *Guided Inquiry*. Westport, Connecticut; London: Libraries Unlimited.
- Novljan, S. (1996). *Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli: doktorsko delo*. Ljubljana, S. Novljan.
- Novljan, S. (2010). Knjižnica in medpredmetno povezovanje. *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Knjižnično informacijsko znanje*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 92–102.
- Poirier, E., Robinson, L. (2014). Slow Delphi: an investigation into information behaviour and the Slow Movement. *J of Information Science* 40(1), 88–96.
- Standardi in normativi za šolske knjižnice. Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici – mediateki* (1990). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Standardi in normativi za šolske knjižnice* (1995). *Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici srednje šole*. Ljubljana, ZRSS, 13–17.
- Tepe, A. E., Geitgey, G. A. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Introduction: Partner-Leaders in Action. *School Libraries Worldwide* 11 (1), 55–62. Pridobljeno s spletne strani: <http://www.iasl-online.org/files/jan05-tepe.pdf>; dostopno 19. 3. 2014.
- Todd, R. J. (2003). Irrefutable Evidence: How to Prove You Boost Student Achievement. *School Library Journal*, April, 52–54.
- Todd, R. J. (2006). From information to knowledge: Charting and Measuring Changes in Students' Knowledge of a Curriculum Topic. *Information Research* 11 (4). Pridobljeno s spletne strani: <http://www.informationr.net/ir/11-4/paper264.html>; dostopno 19. 3. 2014.
- Todd, R. (2012). School libraries as pedagogical centers. *SCAN*, 31, August, 27–36. Pridobljeno s spletne strani: <http://scan.nsw.edu.au/>; dostopno 19. 3. 2014.
- Todd, R. J., Gordon, C.A., Lu, Y. (2010). *Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 1: One Common Goal: Student Learning*. New Brunswick, NJ: CISSL.
- Todd, R. J., Gordon, C., Lu, Y. (2011). *Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 2: One Common Goal: Student Learning*. New Brunswick, NJ: CISSL.
- Todd, R., Kuhlthau, C. (2005a). Student learning through Ohio school libraries, Part 1: How effective school libraries help students. *School Libraries Worldwide* 11(1), 89–110.
- Todd, R., Kuhlthau, C. (2005b). Student learning through Ohio school libraries, Part 2: Faculty perceptions of effective school libraries. *School Libraries Worldwide* 11(1), 89–110.
- Todd, R., Kuhlthau, C. (s. a.). *Student Learning Through Ohio School Libraries: Background, Methodology and Report of Findings*. OELMA. Pridobljeno s spletne strani: <http://webfiles.rbe.sk.ca/rps/terrance.pon/OELMAReportofFindings.pdf>; dostopno 19. 3. 2014.



- Todd, R. J.; Gordon, C. A. (2010). School Libraries, Now More Than Ever: A Position Paper of the Center for International Scholarship in School Libraries. Pridobljeno s spletne strani: [http://cissl.rutgers.edu/images/stories/docs/cissl\\_position\\_paper\\_revised.doc](http://cissl.rutgers.edu/images/stories/docs/cissl_position_paper_revised.doc); dostopno 19. 3. 2014.
- Vilar, P., Stričević, I. (2014). Quality School Library – how do we find out? *LIDA: Libraries in the Digital Age*. Zadar: University of Zadar, 16–20 June, 2014. Pridobljeno s spletne strani: <http://ozk.unizd.hr/proceedings/index.php/lida/article/view/112/137>; dostopno 3. 3. 2014.
- White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. (1995). COM (95) 590 final, 29 November 1995, EU Commission – COM Document. Pridobljeno s spletne strani: [http://aei.pitt.edu/1132/1/education\\_train\\_wp\\_COM\\_95\\_590.pdf](http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf); dostopno 3. 3. 2014.
- Zakon o knjižničarstvu* (2001). Pridobljeno s spletne strani: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>; dostopno 5. 5. 2014.
- Zakon o knjižničarstvu* (2015). Pridobljeno s spletne strani: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>; dostopno 10. 8. 2016.
- Zakon o osnovni šoli* (2006). Pridobljeno s spletne strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>; dostopno 3. 5. 2014.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2007). Pridobljeno s spletne strani: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>; dostopno 5. 5. 2014.
- Znanjem do znanja: Prilog metodici rada šolskega knjižničara* (2005). Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, Filozofski fakultet.
- Vilar, P., Kovač, M., Južnič, P., Zabukovec, V., Haramija, D., Batič, J., Bon, M. (2016). *Zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega projekta V5-1506 – Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji: trajanje projekta 15. 10. 2015–15. 10. 2016*. Ljubljana: s. n.



## Razlike v prepričanjih strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin

MARTA LICARDO

**Povzetek** Namen prispevka je raziskati prepričanja strokovnih delavk v vrtcih o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin, saj imajo prepričanja pomembno vlogo pri njihovem aktivnem delu. Ugotavljali smo razlike v prepričanjih na vzorcu 186 strokovnih delavk v vrtcih. Rezultati kažejo, da so prepričanja o pomenu predopismenjevalnih veščin zelo razpršena; odvisna od osebnega prepričanja posameznika in ne od stopnje izobrazbe, starosti ali delovne dobe. Prepričanja o pomenu družinske pismenosti pa se razlikujejo glede na starost, delovno dobo in stopnjo izobrazbe. Tiste strokovne delavke, ki so starejše, imajo več delovne dobe in višjo stopnjo izobrazbe, višje vrednotijo družinsko pismenost kot ostale. Pomembna dejavnika sta tudi višje število otrok v skupini in število otrok s posebnimi potrebami. Strokovne delavke, ki delajo z manjšim številom otrok in nimajo v skupini otrok s posebnimi potrebami, več pomena pripisujejo obema področjema. Rezultati pomembno prispevajo k razumevanju prepričanj strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin.

**Ključne besede:** • družinska pismenost • predopismenjevalne veščine • predšolsko izobraževanje • vzgojitelji • družinska pismenost •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Marta Licardo, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marta.licardo@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.10>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

Prepričanja strokovnih delavcev se nanašajo na prepričanja o stvareh, ki lahko vplivajo na interakcijo med učenjem, poučevanjem in razvojem otroka. Pogosto se povezujejo s posameznikovimi vrednotami, sodbami, mnenji, ideologijami, zaznavami, konceptijami, implicitnimi, eksplicitnimi, osebnimi teorijami, notranjimi mentalnimi procesi, strategijami delovanja, pravili, po katerih se ravnamo, načeli, perspektivami, obsegom razumevanja, socialnimi strategijami, spominom, stopnjo izobrazbe, socialno ekonomskim statusom, delovnimi izkušnjami ipd. (Pajares 1992). Število in različnost dejavnikov, ki vplivajo na prepričanja, sta zelo kompleksni. To, kar strokovni delavci menijo, oz. to, v kar so prepričani, lahko ima posredne ali neposredne učinke na aktivno delo strokovnega delavca in učenje otrok, kar izhaja iz predpostavke, da so prepričanja dobri napovedniki in temelji posameznikovih dejanj (Rokeach 1968; Bandura 1986). Prepričanja vplivajo na zaznavo in presojo, zaznava pa vpliva na vedenje posameznika, v našem primeru na delo strokovnega delavca v skupini otrok v vrtcu. Zato je razumevanje prepričanj in posameznih dejavnikov, ki vplivajo na prepričanja, ključnega pomena za oblikovanje kakovostne vzgojno-izobraževalne prakse.

Prepričanja je precej težko razlikovati od znanja. Sisteme prepričanj lahko delno razlikujemo od sistema znanj po tem, da so prepričanja neke osebne resnice, ki jih ima vsak posameznik o fizični ali socialni realnosti in vlogi posameznika znotraj te realnosti (Rokeach 1968), npr. en vzgojitelj lahko verjame, da je otrok, ki se ne nauči pesmice, zgolj len, drugi vzgojitelj pa bo prepričan, da je za učenje pesmi potrebne več vaje. Prepričanja, za razliko od znanja, vsebujejo več čustvenih in vrednostnih komponent in včasih delujejo tudi neodvisno od znanja (Nespor 1987). Primer za to so iracionalna prepričanja o sebi ali drugih, npr. »ne zmorem se naučiti plavati« ali »ta otrok bo ...«. Drugi primer, ki priča o tem, je motiviranost učitelja za poučevanje neke vsebine glede na lastna prepričanja o tej vsebini. Če je učitelj prepričan, da je vsebina pomembna in je tudi njemu samemu zanimiva, jo bo raje in uspešneje poučeval (Brunning idr. 2004). Hkrati pa so prepričanja tudi neke vrste znanj, saj vsebujejo elemente evalvacije (vrednotenja) in presoje (Pajares 1992); npr. vzgojitelj ve (je prepričan), kateri otrok v skupini povzroča nemir ali kateri otrok je zelo dober v besednem izražanju. Pogosto so prepričanja o tovrstnih presojah zelo trdna, prepričanja pa vplivajo na to, kako posameznik oceni, vrednoti neki pojav, ga osmisli in s čim ga povezuje.

Prepričanja so tudi pomemben moderator izvedbe v praksi, saj raziskave kažejo, da so osebna prepričanja vzgojiteljev in osebne teorije (npr. kaj menijo na splošno o poučevanju in kako razumejo učenje otrok) pomemben dejavnik v poučevalni praksi in odločitvah, ki jih vsak dan sprejemajo v skupini glede načrtovanja dela, lastnega vedenja ipd. (Maxwell idr. 2001; Smith 1993). Velikokrat se pokažejo tudi odstopanja med prepričanji in delovanjem v praksi, kot smo že omenili zgoraj (npr. lahko so prepričani, da je družinska pismenost koristna za otrokov razvoj, vendar tega ne bodo izvajali). Razlogi za odstopanja med prepričanji in izvedbo v praksi so lahko različni, npr. a) objektivni razlogi preobremenjenosti ali normativov, b) starost otrok (menijo, da so otroci premladi ali prestari), c) strinjajo se z večinskim mnenjem o neki praksi, vendar le zato, da bi ugodili večini, č) nimajo potrebnih veščin in znanja za izvedbo, d) imajo nizko samopodobo glede

lastnih sposobnosti poučevanja, e) nimajo podpore vodstva, kolegov, f) niso ustrezno plačani oz. nagrajani za svoje delo ali g) imajo občutek, da morajo delati pod prisilo (McMullen 1998).

V naši raziskavi smo izhajali iz zgoraj navedenih spoznanj o prepričanjih in zato smo v raziskavo vključili vprašanje o tem, katero od področij (navedli smo jih enajst) je najpomembnejše za otrokov razvoj in uspeh v življenju. Vprašanje je namenoma zastavljeno tako široko, saj smo predvidevali, da ni mogoče empirično potrditi (torej z znanjem vedeti), katero od področij je zares najpomembnejše za otrokov razvoj in uspeh v življenju, še zlasti zato, ker je najbrž odgovor na to vprašanje za vsakega otroka nekoliko drugačen, odvisen od vrste razvoja ter uspešnosti in pojmovanja uspeha nasploh. Predvidevali smo, da bodo strokovni delavci odgovarjali predvsem po občutku in lastni subjektivni presoji oz. prepričanju. S tem tudi utemeljujemo, da smo pri tem ugotavljali predvsem prepričanja strokovnih delavcev in ne znanja. Tako smo pridobili odgovore, ki jih predstavljamo v empiričnem delu, pri čemer smo predstavili rezultate le za družinsko pismenost in predopismenjevalne veščine.

Raziskave o prepričanjih učiteljev in strokovnih delavcev v izobraževanju še vedno niso privedle do povsem jasnih ugotovitev glede učinkov posameznih dejavnikov na prepričanja, saj še ne razumemo popolnoma, kako delujejo mehanizmi, ki privedejo do oblikovanja nekega prepričanja in vseh povezav med različnimi sistemi prepričanj ter zunanjimi dejavniki, ki se nato zrcalijo v praksi in vedenju, ki ga strokovni delavec v skupini izvaja (McMullen 1998, McMullen idr. 2006). Tudi če zelo promoviramo neke teorije, pristope, metode in jih mnogi drugi strokovnjaki prav tako prepoznajo kot nujne, uspešne in učinkovite (kot je recimo družinska pismenost; Padak in Rasinski 2003), to še ne zagotavlja, da bo vzgojitelj ponotranjil znanje in prepričanje o teh metodah, in tudi ne zagotavlja, da bo na podlagi tega prepričanja v praksi dejansko izvajal družinsko opismenjevanje. V raziskavi portugalskih vzgojiteljev se je pokazalo, da so ti prepričani, da je predšolsko obdobje pomembno za predopismenjevanje, vendar pa so hkrati izražali mnenje, da aktivnosti, povezane z zgodnjim opismenjevanjem, niso nujno del izvedbenega kurikulumuma (Guimares in Youngman 1995). Raziskava, izvedena v Veliki Britaniji, je pokazala, da vzgojitelji zelo različno podpirajo državni kurikulum oz. o njem izražajo zelo različna prepričanja glede pomena vsebin in koristnosti izvedbe (Moriarty in Blatchford 1998). Raziskava na vzorcu vzgojiteljev na Kitajskem pa je pokazala, da na prepričanja vzgojiteljev precej vplivajo tudi izobrazba, število otrok v skupini, lokacija vrtca (urbano, ruralno okolje) in profesionalni razvoj (Wang idr. 2008).

V našo raziskavo smo vključili spremenljivke, ki bi nam pomagale osvetliti razumevanje o prepričanjih strokovnih delavk glede predopismenjevalnih veščin in družinske pismenosti, pri čemer pa smo se osredotočili predvsem na t. i. objektivne, zunanje dejavnike, kot so delovna doba, izobrazba, število otrok v skupini ipd., saj smo želeli preučiti razlike med skupinami predvsem s te perspektive. Raziskave namreč nakazujejo, da je izobrazba pomemben moderator prepričanj, saj strokovni delavci z višjo stopnjo izobrazbe (univerzitetno diplomlo) izražajo močnejša prepričanja o nujnosti izvajanja dobrih praks od tistih z nižjo stopnjo izobrazbe (McMullen in Kazim 2002). Prav tako je pomembna tudi vrsta izobrazbe; tisti, ki imajo izobrazbo smeri predšolska vzgoja,

praviloma izražajo močnejša prepričanja o pomembnosti izvajanja dobrih praks od tistih, ki nimajo izobrazbe te smeri in prav tako delajo v vrtcih (McMullen 1998; Charlesworth idr. 1993; McMullen in Kazim 2002).

Namen naše raziskave je torej primerjati prepričanja strokovnih delavcev o izbranih področjih glede na starost, delovno mesto, delovne izkušnje, število otrok v skupini in število otrok s posebnimi potrebami v skupini. Z rezultati želimo osvetliti dejavnike, ki pripomorejo k razumevanju prepričanj strokovnih delavcev o družinski pismenosti in predopismenjevalnih večščinah, ter predlagati smernice glede na ugotovitve.

## **2 Metoda**

### **2.1 Udeleženci**

V raziskavi je sodelovalo 186 strokovnih delavcev javnih vrtcev, od teh 77 pomočnic vzgojiteljic (41,4 %) in 109 vzgojiteljic (58,6 %). Starostna struktura strokovnih delavk je predstavljena v starostnih skupinah v razponu po pet let: 18–23 let (2,2 %), 24–29 let (15,6 %), 30–35 let (16,1 %), 36–40 let (16,7 %), 41–45 let (30 %), 46–50 let (10,8 %) ter 51 let ali več (22,6 %). Izobrazbena struktura vzorca kaže, da ima največ strokovnih delavk (46,2 %) višjo ali visoko izobrazbo, temu sledijo strokovne delavke s srednješolsko izobrazbo (32,3 %), nato z univerzitetno izobrazbo (18,3 %), najmanj je tistih z magisterijem ali več (2,2 %) ter z osnovnošolsko izobrazbo (1,1 %). Struktura vzorca glede na delovne izkušnje zaposlenih kaže naslednje deleže glede na leta delovnih izkušenj: do 5 let – 19,9 %, od 6 do 10 let – 24,7 %, od 11 do 15 let – 13,4 %, od 16 do 20 let – 10,2 %, od 21 do 25 let – 8,6 % ter od 26 let ali več – 23,1 %. Največ strokovnih delavk v raziskavi ima torej od 6 do 10 let delovnih izkušenj, temu sledi skupina z 11 do 15 leti delovnih izkušenj.

### **2.2 Pripomočki**

Vprašalnik, ki je bil uporabljen v raziskavi, je nastal za potrebne širše raziskave o kompetencah strokovnih delavcev v predšolski vzgoji za spodbujanje socialno-emocionalnega razvoja otrok in poznavanja razvojnih mejnikov na tem področju. V tem prispevku prikazujemo del rezultatov omenjene študije. Vprašanje, s katerim smo ugotavljali stališče strokovnih delavcev do posameznih področjih dejavnosti in razvoja otrok, je bilo zastavljeno tako, da so strokovni delavci na lestvici od 1 do 5 ocenili pomembnost posameznega področja glede na otrokov nadaljnji razvoj in uspešnost v življenju (citiramo vprašanje: Ocenite posamezna področja glede na to, kako pomembna so po vašem mnenju za otrokov nadaljnji razvoj in uspešnost v življenju.). Vrednosti na ocenjevalni lestvici so bile: 1 – ni pomembno, 2 – malo pomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – precej pomembno, 5 – zelo pomembno.

### **2.3 Postopek**

Vprašalnik smo najprej pripravili v spletni obliki. Predhodno smo testirali razumljivost in nedvoumnost vprašanj na manjšem vzorcu strokovnih delavcev. Po uvodnem

testiranju, ki ni pokazalo nobenih posebnosti, smo vprašalnik poslali vsem vrtcem v Sloveniji. Vabilo je bilo poslano ravnateljem vrtcev, ki so povezavo do vprašalnika posredovali zaposlenim, s čimer smo pridobili tudi dovoljenje vodstva vrtca za izvedbo raziskave. Odzivnost pri izpolnjevanju spletnega vprašalnika ja bila glede na začetno pričakovanje dokaj nizka, zato smo del podatkov ( $N = 90$ ) pridobili pri drugem zbiranju podatkov z vprašalnikom v tiskani verziji v nekaterih vrtcih, ki se na spletno anketiranje niso odzvali. V obeh primerih je bilo zbiranje podatkov anonimno.

V prikazovanju rezultatov se bomo osredotočili le na družinsko pismenost in predopismenjevalne veščine v povezavi z neodvisnimi spremenljivkami (a) starost, b) izobrazba, c) delovna doba, č) delovno mesto, d) število otrok v skupini in e) število otrok s posebnimi potrebami v skupini) ter predstavili povezave in razlike mnenj strokovnih delavcev glede na omenjene neodvisne spremenljivke. Povezave med spremenljivkami smo analizirali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom, razlike med skupinami smo analizirali s preizkusom analize variance (ANOVA) ter s t-testom za neodvisne vzorce, ob čemer prikazujemo tudi rezultate velikosti učinka ( $\eta^2$ ) na mestih, kjer je to smiselno.

### 3 Rezultati

V poglavju z rezultati predstavljamo najprej splošne rezultate glede pomena področij in korelacij med spremenljivkami, v nadaljevanju pa so predstavljeni rezultati glede razlik v prepričanjih strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin.

Področja	Numerus	Najmanjša vrednost	Največja vrednost	Aritmetična sredina	Standardni odklon
	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Socialno področje	186	1,00	5,00	4,76	0,53
Jezik in govor	186	1,00	5,00	4,75	0,57
Čustveno področje	186	1,00	5,00	4,75	0,55
Kognitivni razvoj	186	1,00	5,00	4,48	0,71
Šport	186	1,00	5,00	4,30	0,78
Matematika	186	1,00	5,00	4,17	0,76
Družba	186	2,00	5,00	4,15	0,76
Družinska pismenost	186	1,00	5,00	4,14	0,79
Predopismenjevalne veščine	186	2,00	5,00	4,09	0,85
Umetnost	186	2,00	5,00	4,04	0,81
Naravoslovje	186	1,00	5,00	4,00	0,78

Tabela 1: Opisne statistike mnenja strokovnih delavcev v vrtcih o pomenu posameznih področij za otrokov nadaljnji razvoj in uspešnost v življenju

Podatki kažejo, da strokovne delavke po pomembnosti zelo visoko ocenjujejo vsa navedena področja, saj je najnižja povprečna vrednost (na lestvici od 1 do 5) pri naravoslovju ( $M = 4,00$ ;  $SD = 0,78$ ). Vendarle pa so se med posameznimi odgovori pojavljale tudi najnižje vrednosti (1 – ni pomembno ali 2 – malo pomembno). Najvišje povprečne vrednosti se pojavljajo pri treh področjih, in sicer gre za socialno področje ( $M = 4,76$ ;  $SD = 0,53$ ), jezik in govor ( $M = 4,75$ ;  $SD = 0,57$ ) ter za čustveno področje ( $M = 4,75$ ;  $SD = 0,55$ ). Glede na pomembnost uvrščajo strokovni delavci družinsko pismenost in predopismenjevalne veščine na osmo oz. deveto mesto izmed vseh enajstih področij. Pri predopismenjevalnih veščinah nihče ni mnenja, da gre za nepomembno področje (vrednost 1 se ne pojavlja). Za obe področji je razvidno, da jih strokovni delavci uvrščajo precej visoko, vendar ne kot najpomembnejše področja.

Videti je, da med strokovnimi delavci prevladuje prepričanje, da so socialno področje, jezik in govor ter čustveno področje najpomembnejši za otrokov nadaljnji razvoj in uspešnost v življenju, pri čemer je zanimivo, da sta jezik in govor področji, ki sta kot področje dejavnosti posebej zajeti v kurikulum, socialno in emocionalno področje pa v kurikulumu nista posebej omenjeni kot področji, na katerih je treba načrtno in ciljno izvajati dejavnosti. Ti dve področji sta integrirani v področje družba (in načrtna izvedba vsebin, vezanih na cilje socialnega in emocionalnega področja, se zgodi le, če strokovni delavci te cilje v kurikulumu prepoznajo in jih nato smiselno uporabijo pri načrtovanju ter izvajanju dejavnosti, saj praksa kaže, da mnogi strokovni delavci področja družba neposredno ne povezujejo z omenjenimi področji). V nekaterih kurikulumih v tujini sta socialno in emocionalno področje veliko bolj poudarjeni v smislu področij dejavnosti (pogosto tudi znotraj področja družba, kot posebno poglavje ali kot ločeno področje zunaj družbe), v smislu zelo natančno določenih razvojnih mejnikov za posamezna razvojna obdobja ter večjega poudarka teh dveh področij pri načrtovanju dela (Seefeld idr. 2014).



	N	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Starost	186	-							
2 Dosežena stopnja izobrazbe	186	-,09							
3 Delovne izkušnje v vrtcu	186	,82**	-,04						
4 Delovno mesto	186	,24**	-,51**	,41**					
5 Število otrok v skupini	186	,17*	,14	,20**	,22**				
6 Otroci s posebnimi potrebami	186	-,01	,17*	,08	,10	,30**			
7 Predpismenjevalne veščine	186	-,04	-,01	-,00	-,03	-,07	-,08		
8 Družinska pismenost	186	,08	,01	,10	,10	-,07	-,19**	,58**	

Opombe: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ .

Tabela 2: Korelacije med spremenljivkami

Korelacijski koeficienti kažejo, da starost strokovnih delavk močno pozitivno korelira z delovnimi izkušnjami ( $r = ,82$ ; BCa CI [ ,746; ,879 ];  $p = 0,00$ ) ter zmerno pozitivno korelira z delovnim mestom ( $r = ,24$ ; BCa CI [ ,111; ,373 ];  $p = 0,00$ );  $p = 0,00$ ) in s številom otrok v skupini ( $r = ,17$ ; BCa CI [ ,037; ,291 ];  $p = 0,02$ ). Praviloma imajo tako starejše strokovne delavke več delovnih izkušenj, višje delovno mesto ter večje število otrok v skupini.

Rezultati tudi kažejo, da višja stopnja izobrazbe negativno korelira z višjim delovnim mestom ( $r = -,51$ ; BCa CI [ ,398; ,620 ];  $p = 0,00$ ), kar pomeni, da na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice očitno dela precej zaposlenih z višjo izobrazbo, kot jo imajo zaposlene na delovnem mestu vzgojiteljice. Morda je ta rezultat posledica kadrovske strukture, ko so se v prejšnjih dveh ali treh desetletjih zaposlovale predvsem vzgojiteljice z dvoletno višjo ali s srednješolsko izobrazbo, ki so ostale na delovnih mestih vzgojiteljic, saj so imele zaposlitev na nedoločen čas. Z višjim delovnim mestom pa se povečuje tudi večje število otrok v skupini ( $r = ,22$ ; BCa CI [ ,085; ,347 ];  $p = 0,00$ ).

Delovne izkušnje so dokaj močno povezane z višjim delovnim mestom ( $r = ,41$ ; BCa CI [ ,285; ,522 ];  $p = 0,00$ ) in večjim številom otrok v skupini ( $r = ,20$ ; BCa CI [ ,069; ,330 ];  $p = 0,00$ ). Rezultati kažejo tudi zmerno pozitivno korelacijo med številom otrok v skupini ter številom otrok s posebnimi potrebami ( $r = ,30$ ; BCa CI [ ,178; ,426 ];  $p = 0,00$ ).

Rezultati, vezani na spremenljivki predopismenjevalne veščine in družinska pismenost, kažejo, da se mnenje strokovnih delavcev o predopismenjevalnih veščinah ne povezuje z nobeno od analiziranih spremenljivk, medtem ko družinska pismenost zmerno negativno korelira s številom otrok s posebnimi potrebami v skupini ( $r = ,19$ ; BCa CI [ -,323; -,072 ];  $p = 0,00$ ) in močno pozitivno korelira s predopismenjevalnimi veščinami ( $r = ,58$ ; BCa CI [ ,451; ,674 ];  $p = 0,00$ ). To pomeni, da strokovne delavke, ki imajo v skupini več otrok s posebnimi potrebami, družinski pismenosti pripisujejo zmerno nižji pomen, tiste, ki višje vrednotijo pomen družinske pismenosti, pa višje vrednotijo pomen predopismenjevalnih veščin za otrokov v razvoj in uspešnost v življenju, kar potrjujejo tudi rezultati v nadaljevanju.

V nadaljevanju predstavljamo razlike med skupinami po posameznih neodvisnih spremenljivkah in podrobneje analiziramo mnenja strokovnih delavk glede predopismenjevalnih veščin in družinske pismenosti.

Področji	Starostne skupine	Numerus	Aritmetična sredina		Standardni odklon	Levene test homogenosti varianc		Analiza variance		Velikost učinka $\eta^2$
			$M$	$SD$		$F$	$p$	$F$	$p$	
Družinska pismenost	18-23 let	4	4,50	0,58	1,11	0,36	6,45	0,11	0,23	
	24-29 let	29	4,14	0,64						
	30-35 let	30	4,17	0,75						
	36-40 let	31	3,77	1,02						
	41-45 let	30	4,10	0,76						
	46-50 let	20	4,30	0,73						
51 let ali več	42	4,31	0,75							
Predpismenjevalne veščine	18-23 let	4	4,00	0,82	0,97	0,45	1,42	0,92	0,10	
	24-29 let	29	4,21	0,77						
	30-35 let	30	4,17	0,95						
	36-40 let	31	3,94	0,89						
	41-45 let	30	4,10	0,88						
	46-50 let	20	4,10	0,64						
51 let ali več	42	4,05	0,88							

Tabela 3: Razlike v mnenju strokovnih delavcev o pomenu družinske pismenosti in predpismenjevalnih veščin glede na starost

Mnenja strokovnih delavcev o pomenu družinske pismenosti glede na starost se statistično značilno ne razlikujejo ( $F(6, 179) = 1,75, p = 0,11, \eta^2 = 0,23$ ), čeprav lahko vidimo, da gre za zmerno velik učinek med spremenljivkama. Vrednosti za velikost učinka pri analizi variance, ki smo jih upoštevali pri interpretaciji, so: do 0,02 majhen učinek, od 0,13 srednji učinek in od 0,25 velik učinek (Pierce idr. 2004). Iz povprečnih vrednosti je razvidno, da največji pomen družinski pismenosti pripisujejo mlajše strokovne delavke (starost od 18 do 23 let) ter starejše (51 let ali več; od 46 do 50 let). Zanimivo je dejstvo, da najmanjši pomen družinski pismenosti za razvoj in uspešnost otroka v življenju pripisujejo strokovne delavke v starostni skupini od 36 do 40 let (kjer se je pojavilo tudi nekaj odgovorov z vrednostjo 1 – ni pomembno ali 2 – malo pomembno). Prav tako se na post hoc testu LDS (ang. Least significant difference) kažejo statistično značilne razlike med skupino od 30 do 35 let in skupino od 36 do 40 let ( $p = 0,05$ ), med skupino od 36 do 40 let in skupino od 46 do 50 let ( $p = 0,02$ ) ter skupino od 36 do 40 let in skupino starosti 51 let ali več ( $p = 0,00$ ). Podatki za post hoc test LDS v tabeli niso prikazani.

Predvidevamo, da se starejše strokovne delavke morda bolj zavedajo pomena družinske pismenosti, saj imajo glede na pričakovani življenjski potek mnoge že starejše otroke (nekateri morda tudi vnuke), pri katerih so lahko opazovale razvoj in uspešnost v izobraževanju ali življenju in ga morda povezale tudi z vloženim trudom in časom, ki so ga v družini namenili branju ter pogovarjanju o različnih temah, zato predvidevamo, da so pri tej skupini vrednosti višje, in hkrati poudarjamo, da gre v tem primeru za prepričanja, ki temeljijo na osebnih izkušnjah in ne na znanju, profesionalni usposobljenosti ipd. dejavnikih, kar pa je tudi pogosta značilnost prepričanj (Pajares 1992).

Mnenja strokovnih delavk o pomenu predopismenjevalnih veščin se glede na starost statistično značilno ne razlikujejo ( $F(6, 179) = 1,42, p = 0,92, \eta^2 = 0,10$ ), gre za majhen do srednji učinek med spremenljivkama. Iz povprečnih vrednosti lahko razberemo, da najmanjši pomen predopismenjevalnim veščinam pripisujejo strokovne delavke v skupini od 36 do 40 let, največji pa strokovne delavke, stare od 24 do 29 let ( $M = 4,21; SD = 0,77$ ) ter od 30 do 35 let ( $M = 4,17; SD = 0,95$ ), kar je zanimiv rezultat. Ob tem se namreč poraja vprašanje, zakaj se pri teh starostnih skupinah, ki so v starostnem razponu dokaj blizu, pojavljajo različna mnenja glede pomena predopismenjevalnih veščin, za katere predvidevamo, da bi se na večjem vzorcu izkazale kot statistično značilne. Za odgovor na to je potrebno bolj poglobljeno raziskovanje.

Glede na rezultate bi bilo treba pri starostni skupini od 36 do 40 let dodatno ozaveščanje in izobraževanje o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin ter prepletenosti branja v družini skupaj z otrokom tudi z drugimi področji, ki so jih v tej starostni skupini ocenjevali višje (kot je npr. socialno področje, čustveno področje, govor in jezik).

M. Licardo: Razlike v prepričanjih strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti in predpismenjevalnih veščin

Področji	Izobrazba	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon		Levene test homogenosti varianc		Analiza variance		Velikost učinka $\eta^2$
				<i>SD</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Družinska pismenost	osnovnošolska	2	4,00	0,00	1,29	0,28	0,69	0,87	0,07	
	srednješolska	60	4,10	0,90						
	višja ali visoka izobrazba	86	4,20	0,70						
Predpismenjevalne veščine	univerzitetna	34	4,06	0,85	0,56	0,67	1,50	0,72	0,10	
	magisterij ali več	4	4,25	0,96						
	osnovnošolska	2	4,50	0,71						

Tabela 4: Razlike v mnenju strokovnih delavcev o pomenu družinske pismenosti in predpismenjevalnih veščin glede na stopnjo izobrazbe

Podatki kažejo, da se mnenja strokovnih delavk glede pomena družinske pismenosti nekoliko razlikujejo glede na stopnjo izobrazbe, čeprav razlike niso statistično značilne ( $F(4, 181) = 0,69, p = 0,87, \eta^2 = 0,07$ ). Iz povprečnih vrednosti lahko razberemo, da višja kot je izobrazba, višje je mnenje glede pomena družinske pismenosti za napredek otroka. Predvidevamo, da je vendarle stopnja izobrazbe tista, ki ponudi posamezniku širši vpogled v povezanost in vpliv različnih področij ter s tem tudi ozaveščenost glede pomena družinske pismenosti.

Povprečne vrednosti za področje predopismenjevalnih veščin kažejo, da mnenja o pomenu tega področja ne naraščajo linearno glede na stopnjo izobrazbe. Največ pomena temu področju pripisujejo strokovne delavke z osnovnošolsko izobrazbo ( $M = 4,5; SD = 0,71$ ) in z magisterijem ali več ( $M = 3,50; SD = 0,58$ ), pri čemer moramo te podatke interpretirati z zadržkom, saj gre za majhno število oseb. Videti je, da je področje predopismenjevalnih veščin morda nekoliko manj povezano s stopnjo izobrazbe in bolj z osebnim mnenjem posameznika o tem, kako pomembno je to področje in kdaj v razvoju otroka bi bilo treba začeti učiti predopismenjevalne veščine. Tudi statistično značilnih razlik med skupinami glede na stopnjo izobrazbe ni ( $F(4, 181) = 1,50, p = 0,72, \eta^2 = 0,10$ ), učinek med spremenljivkama je majhen.

Področji	Delovna doba	Numerus	Aritmetična sredina		Standardni odklon	Levene test homogenosti varianc		Analiza variance		Velikost učinka
			<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>p</i>	
Družinska pismenost	do 5 let	37	4,08	0,80	0,53	0,75	2,44	0,57	0,14	
	6–10 let	46	4,11	0,80						
	11–15 let	25	3,92	0,91						
	16–20 let	19	4,26	0,81						
	21–25 let	16	4,25	0,86						
	26 ali več	43	4,26	0,69						
Predpismenjevalne veščine	do 5 let	37	4,16	0,80	0,33	0,89	2,05	0,72	0,12	
	6–10 let	46	4,09	0,81						
	11–15 let	25	3,88	1,01						
	16–20 let	19	4,21	0,92						
	21–25 let	16	3,94	0,77						
	26 ali več	43	4,14	0,83						

Tabela 5: Razlike v mnenju strokovnih delavcev o pomenu družinske pismenosti in predpismenjevalnih veščin glede na delovno dobo

Iz podatkov je razvidno, da mnenje strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti rahlo narašča glede na leta delovne dobe, vendar razlike niso statistično značilne ( $F(5, 180) = 2,44, p = 0,57, \eta^2 = 0,14$ ), velikost učinka med spremenljivkama je srednja. Najvišja povprečna vrednost se pojavlja pri strokovnih delavkah, ki imajo največ delovne dobe ( $M = 4,26; SD = 0,69$ ), kjer so tudi mnenja precej koherentna, kar lahko sklepamo iz standardnega odklona, ki je pri drugih skupinah glede na delovno dobo nekoliko višji. Prav tako se najvišji vrednosti kažejo v dveh drugih skupinah strokovnih delavk, ki so po letih delovne dobe takoj za prej omenjeno skupino. To so strokovne delavke, ki imajo od 16 do 20 in od 21 do 25 let delovne dobe. Nekoliko nižje vrednosti se pojavljajo pri skupinah z manj leti delovne dobe, iz česar lahko sklepamo, da se delovna doba delno navezuje na zavedanje pomena družinske pismenosti, saj se najverjetneje prepletajo dejavniki osebnih izkušenj in drugi dejavniki, ki smo jih omenili pri rezultatih, povezanih s starostjo strokovnih delavk.

Pri mnenjih, povezanih s predopismenjevalnimi veščinami, vidimo, da strokovne delavke s 16 do 20 let delovne dobe najvišje vrednotijo pomen teh veščin za otrokov razvoj ( $M = 4,21; SD = 0,92$ ), tem sledijo strokovne delavke v skupini do 5 let delovne dobe ( $M = 4,16, SD = 0,80$ ). Najnižja vrednost se pojavi v skupini od 11 do 15 let delovne dobe ( $M = 3,88; SD = 1,01$ ), kjer pa je iz standardnega odklona mogoče razbrati, da mnenja v tej skupini niso povsem koherentna. Statistično značilnih razlik med skupinami ni ( $F(5, 180) = 2,04, p = 0,72, \eta^2 = 0,12$ ), velikost učinka med spremenljivkama skoraj dosega mejo za srednjo velikost učinka (0,13). Podobno kot pri rezultatih v predhodni tabeli (tabela 4 – razlike glede na stopnjo izobrazbe) se tudi tukaj kaže, da je področje predopismenjevalnih veščin morda nekoliko manj povezano z delovno dobo, saj vrednosti ne naraščajo linearno glede na leta delovne dobe. Predvidevamo, da gre predvsem za osebno mnenje posameznika o tem, kako pomembno je to področje in kdaj v razvoju otroka bi bilo treba začeti učenje predopismenjevalnih veščin.

	Delovno mesto	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Levene test homogenosti varianc		T-preizkus	
		N	M	SD	F	p	t (df)	p
Družinska pismenost	vzgojiteljice	109	4,20	0,76	0,70	0,40	-1,27 (184)	0,20
	pomočnice vzgojiteljic	77	4,05	0,82				
Predopismenjevalne veščine	vzgojiteljice	109	4,06	0,85	0,03	0,95	0,41 (184)	0,67

Tabela 6: Izid t-preizkusa razlik v mnenju o družinski pismenosti in predopismenjevalnih veščinah glede na delovno mesto strokovnega delavca

Izid t-preizkusa kaže, da tako vzgojiteljice kot pomočnice vzgojiteljic povprečno dokaj visoko ocenjujejo pomembnost predopismenjevalnih veščin; pomočnice vzgojiteljic sicer nekoliko višje ( $M = 4,11, SD = 0,84$ ) od vzgojiteljic ( $M = 4,06; SD = 0,85$ ), statistično značilnih razlik pa med skupinama ni, tudi učinek je majhen ( $r = 0,03$ ). Pri rezultatih za družinsko pismenost lahko vidimo, da vzgojiteljice nekoliko višje ( $M = 4,20; SD = 0,76$ ) ocenjujejo pomen družinske pismenosti od pomočnic vzgojiteljic ( $M = 4,05; SD = 0,82$ ),



statistično značilnih razlik med skupinama pa ni; prav tako je zaznati majhen učinek ( $r = 0,09$ ), kar je dejansko spodbuden rezultat, ki nakazuje, da imata obe skupini strokovnih delavk dokaj izenačeno mnenje. Iz tega lahko predvidevamo, da je tudi motiviranost za delo na tem področju pri obeh skupinah podobna.

Področji	Število otrok v skupini	Numerus	Aritmetična sredina		Standardni odklon		Levene test homogenosti varianc		Analiza variance		Velikost učinka $\eta^2$
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>			
Družinska pismenost	manj kot 9	3	4,33	0,58	0,91	0,43	2,10	0,34	0,43		
	9-14	72	4,25	0,83							
	15-20	57	4,00	0,78							
Predopismenjevalne veščine	21 ali več	54	4,13	0,75	0,33	0,79	2,57	0,31	0,14		
	manj kot 9	3	4,67	0,58							
	9-14	72	4,17	0,77							
	15-20	57	3,95	0,91							
	21 ali več	54	4,09	0,87							

Tabela 7: Razlike v mnenju strokovnih delavcev o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin glede na število otrok v skupini

Rezultati glede družinske pismenosti kažejo, da strokovne delavke, ki imajo v skupini manj otrok, nekoliko višje vrednotijo pomen družinske pismenosti. Tiste, ki imajo v skupini od 9 do 14 otrok ali manj kot 9 otrok, izkazujejo v odgovorih višje povprečne vrednosti. Čeprav razlike med skupinama niso statistično značilne ( $F(3, 182) = 2,10, p = 0,43$ ), pa je velik učinek med spremenljivkama ( $\eta^2 = 0,43$ ), kar pomeni, da je število otrok v skupini, kjer je zaposlena vzgojiteljica, precej pomemben dejavnik, ki se povezuje z mnenjem vzgojiteljice o pomenu družinske pismenosti. Post hoc test LSD kaže, da se tendenca statistično značilnih razlik ( $p = 0,07$ ) pojavlja med tistimi, ki imajo v skupini od 9 do 14 otrok, in tistimi, ki imajo v skupini od 15 do 20 otrok (ti rezultati v tabeli 7 niso prikazani). Morda lahko posredno iz teh rezultatov predvidevamo, da bi bile strokovne delavke bolj pripravljene uvajati obogatitvene dejavnosti, povezane z družinsko pismenostjo, če bi bile manj obremenjene s številom otrok v skupini.

Rezultati glede predopismenjevalnih veščin kažejo, da strokovne delavke, ki imajo v skupini manj otrok, višje vrednotijo pomen predopismenjevalnih veščin. Tiste, ki imajo v skupini manj kot 9 otrok, vrednotijo pomen predopismenjevalnih veščin najvišje ( $M = 67; SD = 0,58$ ), temu sledijo tiste, ki imajo v skupini od 9 do 14 otrok ( $M = 4,17; SD = 0,77$ ). Razlike med skupinama niso statistično značilne ( $F(3, 182) = 2,57, p = 0,31$ ), se pa kaže srednje velik učinek med spremenljivkama ( $\eta^2 = 0,14$ ), kar pomeni, da se število otrok v skupini, kjer je zaposlena vzgojiteljica, povezuje z mnenjem vzgojiteljice o pomenu predopismenjevalnih veščin.

Da je število otrok v skupini normativ, ki pomembno vpliva na kakovost dela, je že dolgo znano dejstvo (*Bela knjiga* 2011), zanimivo pa je tudi to, da se normativ v skupini povezuje tudi s tako na videz oddaljenimi vsebinami, kot je mnenje o pomenu družinske pismenosti ali mnenje o predopismenjevalnih veščinah. Še zlasti za družinsko pismenost lahko trdimo, da so povezave med spremenljivkama bolj izrazite, kot je to pri predopismenjevalnih veščinah; te se skozi vse rezultate kažejo kot spremenljivka, ki ni zelo povezana s klasičnimi neodvisnimi spremenljivkami, kot so delovno mesto, starost, delovna doba ipd.

Področji	Število otrok s posebnimi potrebami v skupini	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon		Levene test homogenosti varianc		Analiza variance		Velikost učinka $\eta^2$
				M	SD	F	p	F	p	
Družinska pismenost	0	139	4,23	0,76		1,98	0,12	5,45	0,03	0,68
	1	34	3,94	0,85						
	2	10	3,60	0,84						
	3 ali več	3	4,00	0,00						
Predopismenjevalne veščine	0	139	4,14	0,81		4,05	0,08	3,99	0,13	0,54

Tabela 8: Razlike v mnenju strokovnih delavcev o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin glede na število otrok s posebnimi potrebami v skupini

Podatki za mnenja o pomenu družinske pismenosti kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike med skupinami ( $F(3, 182) = 5,54, p = 0,03, \eta^2 = 0,68$ ), prav tako se kaže velik učinek med spremenljivkama. To nakazuje, da strokovne delavke, ki nimajo otrok s posebnimi potrebami ali imajo le enega otroka s posebnimi potrebami v skupini, statistično značilno višje vrednotijo pomen družinske pismenosti od tistih, ki imajo dva. Pri tem pripominjamo, da je vzorec pri tistih, ki imajo v skupini tri otroke ali več otrok s posebnimi potrebami, zelo majhen, zato je treba rezultate za to skupino interpretirati z zadržkom. Vrednosti velikosti učinka potrjujejo, da je število otrok s posebnimi potrebami v skupini povezano z različnimi mnenji strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti. To se sklada s prejšnjimi ugotovitvami glede na podatke, ki so vezani na obremenjenost strokovnih delavcev oz. na število otrok v skupini, pri čemer se prav tako kaže velik učinek.

Podatki za mnenja o pomenu predopismenjevalnih veščin za otrokov razvoj in uspešnost v življenju kažejo, da med skupinami ni statistično značilnih razlik ( $F(3, 182) = 3,9, p = 0,13, \eta^2 = 0,54$ ), vendar pa je učinek med spremenljivkama velik, kar nakazuje, da je število otrok s posebnimi potrebami vendarle spremenljivka, ki je pomembno povezana z mnenjem strokovnih delavk o predopismenjevalnih veščinah. Podobno kot pri družinski pismenosti, torej tiste vzgojiteljice ali pomočnice vzgojiteljic, ki v skupini nimajo otrok s posebnimi potrebami, vrednotijo pomen predopismenjevalnih veščin višje ( $M = 4,14; SD = 0,81$ ) od tistih, ki imajo v skupini enega ( $M = 3,91; SD = 0,79$ ) ali dva otroka s posebnimi potrebami ( $M = 3,70; SD = 1,34$ ).

#### 4 Sklep

V sklepu povzemamo splošne ugotovitve raziskave ter ugotovitve glede razlik v prepričanjih strokovnih delavk o pomenu predopismenjevalnih veščin in družinske pismenosti, skupaj s predlogi smernic glede na rezultate.

##### 4.1 Splošne ugotovitve

Splošne ugotovitve raziskave nakazujejo, da strokovne delavke precej visoko vrednotijo vsa navedena področja glede na pomen za otrokov razvoj in uspešnost v življenju. Najvišje vrednotijo socialno področje, jezik in govor ter čustveno področje. Družinsko pismenost in predopismenjevalne veščine uvrščajo na osmo oz. deveto mesto izmed enajst področij. Tudi druge raziskave kažejo podobno; strokovni delavci v vrtcih najvišje vrednotijo socialno-emocionalno področje in telesni razvoj ter manj akademska znanja (Lee 2006; Hegde idr. 2014).

Ugotovili smo, da v prepričanjih o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin ni razlik med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljic. Obe skupini strokovnih delavk imata dokaj izenačeno prepričanje glede obeh področij, kar nakazuje, da je tudi motiviranost za delo pri obeh skupinah podobna.

Analiza povezav (korelacij) med spremenljivkami je pokazala, da strokovne delavke, ki imajo več otrok s posebnimi potrebami v skupini, nižji pomen pripisujejo družinski

pismenosti, in tiste, ki višje vrednotijo pomen družinske pismenosti, višje vrednotijo tudi pomen predopismenjevalnih veščin za otrokov v razvoj in uspešnost v življenju. Pri tej ugotovitvi poudarjamo, da se povezava med številom otrok s posebnimi potrebami v skupini kaže kot pomemben dejavnik pri vrednotenju družinske pismenosti. Predvidevamo, da je to zato, ker delo z otroki s posebnimi potrebami za strokovne delavke pomeni tudi večje obremenitve in višjo stopnjo stresa (Košir, Licardo, Tement in Habe 2014); v takih skupinah je večina pozornosti in energije usmerjena v druga področja dela.

#### **4.2 Ugotovitve o razlikah med skupinami za področje predopismenjevalnih veščin**

Prva ugotovitev je, da imajo strokovne delavke v starostnih skupinah, ki so si po razponu let blizu, različna mnenja oz. prepričanja glede pomena predopismenjevalnih veščin, pri čemer pa ni povsem jasno, zakaj. Pri raziskovanju razlik v mnenju o predopismenjevalnih veščinah smo zasledili, da se v starostni skupini od 36 do 40 let pojavljajo nekoliko nižje vrednosti. Glede na tako razpršene rezultate bi bilo potrebno dodatno ozaveščanje in izobraževanje o pomenu družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin ter prepletenosti branja v družini skupaj z otrokom tudi z drugimi področji, ki so jih strokovne delavke ocenjevale višje (kot so npr. socialno področje, čustveno področje, govor in jezik), še zlasti strokovne delavke v starostni skupini od 36 do 40 let.

Videti je, da je področje predopismenjevalnih veščin manj povezano s stopnjo izobrazbe in bolj z osebnim prepričanjem posameznika o tem, kako pomembno je to področje in kdaj v razvoju otroka bi bilo treba začeti učenje predopismenjevalnih veščin. Tudi statistično značilnih razlik med skupinami glede na stopnjo izobrazbe ni, kar kaže na to, da so na področju predopismenjevalnih veščin mnenja oz. prepričanja zelo deljena in manj koherentna, morda zato, ker ni enotnega konsenza o tem, kdaj in koliko učiti predopismenjevalne veščine, da bo to otroku v korist in ne v breme. Podobno kaže tudi raziskava, opravljena na manjšem vzorcu vzgojiteljic v Grčiji (Stellakis 2012), ki nakazuje, da strokovnim delavkam manjka znanje o pomenu predopismenjevalnih veščin ter kdaj in kako otroke učiti. Prav tako izražajo zelo razpršena mnenja o kurikulumu za področje predopismenjevalnih veščin. Večina jih meni, da je zgolj spoznavanje grafofonemičnih znanj dovolj za razvoj predopismenjevalnih veščin v predšolskem obdobju; vzgojiteljice si tudi niso enotne, kaj zajema področje pismenosti v predšolskem obdobju. Druga raziskava (Cunningham idr. 2009) o znanju vzgojiteljic o predopismenjevalnih veščinah kaže, da vzgojiteljice pogosto nimajo ustreznega znanja, da bi na ustrezen način spodbujale zgodnje opismenjevanje, oz. celo precenjujejo lastno znanje in s tem ustvarjajo potencialne ovire, da bi si znanje pridobile.

To nakazuje, da je na tem področju potrebno dodatno usposabljanje strokovnih delavcev, pred tem pa predvsem izoblikovanje koherentne teorije in prakse o zgodnji pismenosti, s katero bodo seznanjeni strokovni delavci in starši in ki se bo uveljavila tudi v študijskih programih za izobraževanje vzgojiteljev.

Pri razlikah glede na delovno dobo ugotavljamo podobno (mnenja so razpršena). Najvišje vrednotijo pomen predopismenjevalnih veščin delavke s 16 do 20 let delovne dobe,

najnižje pa tiste z 11 do 15 let delovne dobe. Obe skupini sta si po letih precej blizu; zakaj so med njimi razlike, pa je vprašanje, ki zahteva dodatno raziskovanje.

Ugotovili smo tudi, da je število otrok v skupini precej pomemben dejavnik, ki se povezuje s prepričanjem oz. z mnenjem vzgojiteljice o pomenu predopismenjevalnih veščin. Tiste, ki imajo manj otrok v skupini, izražajo večji pomen predopismenjevalnih veščin, učinek med spremenljivkama je srednji.

Prav tako se je izkazalo, da je pomemben dejavnik v skupini, ki se povezuje s prepričanjem o predopismenjevalnih veščinah, število otrok s posebnimi potrebami. Tiste vzgojiteljice, ki imajo v skupini več otrok s posebnimi potrebami, pripisujejo za razvoj in uspešnost otrok v življenju manj pomena predopismenjevalnim veščinam; tiste, ki imajo manj ali nič otrok s posebnimi potrebami v skupini, pa pripisujejo največ pomena ravno temu področju. Učinek med spremenljivkama je velik.

### 4.3 Ugotovitve o razlikah med skupinami za področje družinske pismenosti

Starejše strokovne delavke pripisujejo družinski pismenosti večji pomen kot mlajše. V tem primeru predvidevamo, da gre za prepričanja, ki temeljijo na osebnih izkušnjah in so povezana z življenjsko dobo posameznika. Prav tako smo ugotovili, da najvišje vrednotijo družinsko pismenost strokovne delavke z največ delovne dobe. Zato bi bilo smiselno spodbujati in ozaveščati tudi mlajše generacije strokovnih delavk, da bi se bolj zavedale pomena družinske pismenosti in da ne bi bila tovrstna prepričanja rezultat že preživetih izkušenj in s tem tudi zamujenih priložnosti.

Prepričanja o pomenu družinske pismenosti se nekoliko razlikujejo glede na stopnjo izobrazbe, čeprav razlike niso statistično značilne. Iz povprečnih vrednosti lahko razberemo, da višja kot je izobrazba, višje je mnenje glede pomena družinske pismenosti. Predvidevamo, da stopnja izobrazbe posamezniku vendarle ponudi širši vpogled v povezanost in vpliv različnih področij ter s tem tudi ozaveščenost glede pomena družinske pismenosti, zato je smiselno promovirati izobraževanje in profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vrtcih (McMullen in Kazim 2002).

Rezultati nakazujejo, da je število otrok v skupini precej pomemben dejavnik, ki se povezuje z mnenjem vzgojiteljice o pomenu družinske pismenosti. Tiste, ki imajo manj otrok v skupini, dajejo večji pomen družinski pismenosti, učinek med spremenljivkama je velik. Zanimivo je, da se normativ v skupini povezuje tudi s tako na videz oddaljenimi vsebinami, kot je mnenje o pomenu družinske pismenosti ali mnenje o predopismenjevalnih veščinah, zato naj skrb za ohranjanje normativov in izboljševanje delovnih razmer ostaja pomembna prioriteta v predšolski vzgoji.

Prav tako smo ugotovili, da je statistično pomemben dejavnik v skupini število otrok s posebnimi potrebami. Strokovne delavke, ki v skupini nimajo otrok s posebnimi potrebami ali imajo le enega otroka s posebnimi potrebami, statistično značilno višje vrednotijo pomen družinske pismenosti od tistih, ki imajo dva. Torej, sprememba se kaže že v na videz tako majhni razliki, tj. med skupino brez otrok s posebnimi potrebami v

primerjavi s skupino, kjer sta zgolj dva otroka s posebnimi potrebami. Tudi vrednosti velikosti učinka potrjujejo, da je število otrok s posebnimi potrebami v skupini povezano z različnimi prepričanji strokovnih delavk o pomenu družinske pismenosti.

Celotna raziskava osvetljuje razumevanje prepričanj strokovnih delavcev in nakazuje, da je potrebno pri predopismenjevalnih veščinah več usposabljanja strokovnih delavcev in poenotenja mnenj oz. področja. O družinski pismenosti bi bilo smiselno ozaveščati tudi mlajše strokovne delavke in večji poudarek obeh področij dati že v samem študijskem programu za vzgojitelje predšolskih otrok.

## Literatura

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Brunning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and instructions*. New York: Merrill Prentice Hall.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Mosley, J., Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly* 8, 255–276.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing* 22 (4), 487–510.
- Guimares, A. S., Youngman, M. (1995). Portugese preschool teachers' beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading* 18, 39–51.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years education* 22 (3), 301–314.
- Košir, K., Licardo, M., Tement, S., Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja* 23, 110–124.
- Lee, J. S. (2006). Preschool teachers' shared beliefs about appropriate pedagogy for 4-year-olds. *Early Childhood Education Journal* 33 (6), 433–441.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 16 (4), 431–452.
- McMullen M. B., Kazim, A. (2002). Education Matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *An Internet Journal on the Development, Care and Education of Young Children* 4 (2).
- McMullen, M. B. (1998). The beliefs and practices of early childhood educators in the U.S.: Does specialized preparation make a difference in adoptive of best practices?. *International Journal of Early Childhood Education* 3, 3–29.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X., Yanf, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal* 34 (1), 81–91.
- Moriarty, V., Blatchford, I. S. (1998). Early childhood, educators' perceptions of the U. K. desirable outcomes for children's learning: a research study on the policy implications. *International Journal of Early Childhood* 30, 56–64.



- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, 317–328.
- Padak, N. & Rasinski, T. (2003). *Family Literacy Programs: Who benefits?*. Ohio: Literacy Resource Center, Kent State University.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–322.
- Pierce, C. A., Block R. A., Auginis, H. (2004). Cautionary note on reporting eta-squared values from multifactor anova designs. *Educational and Psychological Measurement* 64 (4), 916–924.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seefeldt, C., Castle, S., Falconer, R. C. (2014). *Social studies for preschool/primary child*. Boston: Pearson.
- Smith, K. E. (1993). Development of the primary teacher questionnaire. *Journal of Educational Research* 87 (1), 23–29.
- Stellakis, N. (2012). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices in early literacy. *Literacy UKLA* 46 (2), 67–72.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care* 178 (3), 227–249.



## Nekatere strategije razvijanja vizualne pismenosti v predšolskem obdobju

JANJA BATIČ

**Povzetek** Za življenje in delovanje v sodobnem vizualnem svetu so potrebna drugačna znanja, veščine in spretnosti kot v preteklosti. Vizualni mediji so spremenili način razumevanja pismenosti. Kot pomemben del pismenosti v najširšem pomenu besede se kaže vizualna pismenost. Vizualna pismenost je sposobnost branja in interpretiranja vizualnih podob. Že v predšolskem obdobju so otroci obdani z bogatim vizualnim gradivom. Medtem ko lahko govorimo o sistematičnem razvijanju bralne pismenosti že pri najmlajših, zelo težko govorimo o načrtnem razvijanju vizualne pismenosti. V prvem delu prispevka se osredotočamo na vidik vizualne pismenosti, ki se nanaša na branje in interpretiranje vizualnih podob. V drugem delu podajamo tri strategije, in sicer: razvijanje vizualne pismenosti ob opazovanju likovnih del, razvijanje vizualne pismenosti ob opazovanju fotografij in razvijanje vizualne pismenosti ob branju multimodalnih del.

**Ključne besede:** • vizualna pismenost • vizualna gradiva • strategije razvijanja vizualne pismenosti • predšolski otroci • multimodalna pismenost •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Janja Batič, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: janja.batic@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.11>  
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-100-1

## 1 Uvod

*»September 1947. Osnovna šola v Kozjem. Prvi razred. Tovarišica Marica piše na tablo ravne in poševne črte. /.../ Na čelni strani razreda stoji velika črna tabla, katere nosilno ogrodje spominja na veliko črko A. /.../ Zadaj na steni visi uradna slika Maršala Tita, za katero je zataknjena smrekova vejica. /.../ Učenci in učenke sedijo po troje v lesenih klopeh, katerih police so zelene, ostali deli pa rjavi. Klopi so še prvotne in močno izdelane, razrezljane in popacane s črnilom, stokrat prebodene s šestilom ter po dvestokrat podpisane z raznimi imeni in letnicami. /.../ Ljuba moja prva čitanka! Kako zelo sem te vzljubil. Bila si moja prva knjiga v življenju.« (Marinšek 2000: 12–13)*

Danes se težko vživimo v svet, ki ga opisuje zbiratelj abecednikov in prvih beril Marjan Marinšek. Igralnice v vrtcih in učilnice v šolah so običajno opremljene z najrazličnejšimi vizualnimi gradivi, kot so plakati, vabila, izdelki in obvestila, ki sooblikujejo podobo prostora. Prvo berilo je danes le ena od številnih knjig v šolski torbi prvošolca. Do vstopa v prvi razred je otrok izpostavljen podobam s televizije, iz računalniških iger, slikanic, revij za otroke itd. Obdaja ga nepregledna množica vizualnih informacij, ki jih večinoma sprejema pasivno. Za razumevanje in komunikacijo v sodobnem vizualnem svetu so potrebne drugačne veščine in spretnosti kot v preteklosti. Apkon (2013) ugotavlja, da so vizualni mediji spremenili način razumevanja pismenosti, ne samo z vidika sprejemanja informacij, ampak tudi glede podajanja informacij. Na YouTube je vsako minuto naloženih za več kot 48 ur novih video vsebin oziroma vsak dan za osem let video vsebin, gibljive slike postajajo primarni način komunikacije v svetu in presegajo državne, jezikovne in kulturne meje (prav tam). Ustvarjalec takšne vsebine je lahko vsakdo s telefonom, ki mu omogoča slikanje/snemanje in nalaganje vsebin na internet. Nov način podajanja informacij je spremenil tudi naše dojetje pismenosti. Burmark piše (2008: 5), da je: »zaradi televizije, oglaševanja in interneta /.../ primarna pismenost enaindvajsetega stoletja vizualna pismenost.« Kljub velikemu premiku od besed k podobam vizualna pismenost v pedagoškem procesu ni povsem razumljena. Težko govorimo o sistematičnem razvijanju vizualne pismenosti, saj je slikovni material še vedno pogosto razumljen kot dodatek k besedilu. Billie Eilam (2012) izpostavlja, da je lahko slikovni material: (1) osrednji vir informacij, (2) lahko je uporabljen za poudarjanje določene podrobnosti neke informacije, (3) sredstvo za razvijanje otrokovih kognitivnih učnih sposobnosti, (4) pomoč otrokom pri interpretiranju informacij, podanih v različnih oblikah, in (5) pomoč pri razumevanju zahtevnejših pojavov (konceptov).

Zapostavljanje strategij razvijanja vizualne pismenosti pri najmlajših je ironično, saj je slikovni material otrokom bolj dostopen (Williams 2007) oziroma kot zapiše Berger (2016: 21): »Vidno zaznavanje je pred besedami. Otrok gleda in prepozna, preden zna govoriti.« To misel potrjuje tudi Ehrenworth (2003: 44, cit. po Williams 2007: 637), ki piše da »otroci gledajo, preden govorijo, in včasih vedo več, kot lahko povedo«.

Slike pomenijo drugačen način pridobivanja znanja, saj so bolj primarne in manj prečiščene (Apkon 2013). Branje o nekem dogodku ali gledanje posnetka nekega dogodka zelo različno vpliva na sprejemnika, saj sta branje in pisanje bolj intelektualni dejavnosti, gledanje slik pa se bolj dotika področja nezavednega (prav tam). Raziskovalci s področja medicine so dokazali, da se ob besednih in vizualnih informacijah aktivirajo

različni deli možganov, insicer se ob besednih informacijah aktivira leva hemisfera, ob slikovnih pa desna hemisfera (Rakes 1999, povz. po Burmark 2008).

Sprejemniki so bolj naklonjeni vizualnim prikazom informacij kot besednim opisom, človeški možgani namreč ves čas iščejo vizualni red in hierarhijo v vidnih informacijah (Hicks in Essinger, 1991, povz. po Metros, 2008).<sup>1</sup> Prenos podatkov iz besedila v vizualni prikaz poenostavi vsebino in podaja jasnost kompleksnim konceptom (prav tam).

Spalter in van Dam (2008) opozarjata na še en vidik gledanja slik, in sicer na kritično sprejemanje slikovnega materiala. Že zelo majhni otroci vedo, da so lahko fotografije spremenjene (sprememba barv, podob, dodajanje novih elementov), saj to omogočajo osnovne aplikacije v telefonu. Tudi če fotografije niso spremenjene, je treba ohraniti kritičen odnos do njih. Ameriški fotograf Richard Avedon zapiše (2005, cit. po Metros, 2008: 106): »V trenutku, ko je dejstvo spremenjeno v fotografijo, ni več dejstvo, ampak mnenje. V fotografiji ne obstajajo netočnosti. Vse fotografije so točne. Nobena pa ni resnica.« Področje učenja kritičnega gledanja je v primerjavi s področjem učenja kritičnega branja povsem nerazvito (Spalter, van Dam 2008). S slikami lahko manipuliramo na tak način, da se gledalec tega sploh ne zaveda, preprost simbol lahko posameznika gane do solz ali povsem razbesni (prav tam). Posledice nekritičnega sprejemanja vizualnih informacij imajo velike razsežnosti, saj je manipuliranje s podobami zelo pogosto prisotno v oglaševanju. Oglasi nas spremljajo na vsakem koraku: na plakatih, v nabiralnikih, na socialnih omrežjih, na televiziji itd. Pečjak (2006) izpostavlja štiri etične ugovore oglaševanju: oglaševanje vpliva na človeka proti njegovi volji, ustvarja umetne potrebe, lahko prodaja škodljive izdelke ter zavaja kupce. Ob tem še izpostavlja, da lahko oglaševanje zlorablja ljudi, verska in nacionalna čustva ter spolnost (prav tam).

Vizualna pismenost ne pomeni le gledanja, ampak je »/.../spodobnost (1) branja in interpretiranja vizualnih podob in (2) posredovanja informacij z uporabo vizualnih podob« (Vasquez, Troutman in Comer 2010: 2). Vizualna edukacija sledi naslednjim ciljem (Messaris 1994, povz. po Newfield 2011): razumevanje vizualnega medija v različnih oblikah (diagrami, grafi, spreminjanje podob z računalniškimi programi), izboljšanje kognitivnih sposobnosti (npr. prostorski odnosi), ozaveščanje o manipuliranju s podobami (popačenje in dezinformacije v svetu oglaševanja in politične propagande), estetsko vrednotenje likovne umetnosti in vizualnega izražanja v različnih oblikah vizualnega komuniciranja.

Vizualna pismenost se tesno povezuje z multimodalno pismenostjo. V sodobnem svetu nas obdajajo informacije, ki so pogosto podane preko različnih kodov sporočanja, npr. z besedo in s sliko hkrati. To so t.i. multimodalna besedila, ki zahtevajo od sprejemnika poseben način branja. Graham in Benson (2010) govorita o multimodalni analizi, ki pomeni analiziranje gradiva različnih kodov, npr.: jezikovni kod, zvočni kod, prostorski kod, gestualni kod, vizualni kod in zatem ustvarjanje skupnega sumativnega pomena. To pomeni, da mora sprejemnik (bralec, gledalec) razumeti, kaj sporoča vsak posamezni kod in kako informacije iz posameznega koda vplivajo na vse ostale. V primeru gradiv, ki vsebujejo besede in slike (npr. reklamni oglasi, učbeniki, slikanice), to pomeni, da sprejemnik razume pomen besede in pomen slike ter kako besede spreminjajo pomen

slikam in slike besedam. Tako kot vizualna pismenost vključuje več vidikov (pomeni branje in interpretiranje ter izražanje z vizualnimi podobami), lahko tudi pri multimodalni pismenosti ločimo dva vidika. Prvi vidik je branje multimodalnih besedil (pri čemer izraz besedilo razumemo v najširšem pomenu besede, npr. tudi video vsebine). Drugi vidik je izražanje oz. podajanje informacij preko različnih kodov sporočanja hkrati. V predšolskem obdobju so zelo pogosta multimodalna besedila, plakati, ki jih lahko pogosto opazimo v vrtcih. Velikokrat jih izdelajo vzgojitelji sami ali v sodelovanju z otroki. Pogosto vsebujejo zapisano besedo in fotografije, ki jih k nekemu pojmu prilepijo otroci.

## 2 Strategije razvijanja vizualne pismenosti

V nadaljevanju bomo osvetlili nekatere strategije razvijanja vizualne pismenosti pri mlajših otrocih, ki se nanašajo na branje in interpretacijo vizualnih podob.

Vizualne podobe ali vizualna gradiva se v šolah in vrtcih pojavljajo v različnih funkcijah. Eliam (2012: 27) zapiše o: ornamentalni estetski funkciji (praznično okraševanje, nacionalni simboli ipd. z namenom ustvarjanja barvitega in prijetnega okolja), motivacijski funkciji (spodbujanje otrok k ustvarjalnemu delu z razstavljanjem njihovih likovnih del, prikazovanje dosežkov obšolskih dejavnosti ipd.), administrativni funkciji (obvestila, navodila, različni letaki), sociokulturni izobraževalni funkciji (sporočila, ki se nanašajo na širjenje vrednot in kulturnih zapovedi) in spoznavni funkciji (plakati in tridimenzionalni modeli).

Branje in interpretacijo vizualnih podob lahko z otroki razvijamo na vseh področjih, kjer uporabljamo vizualne predstavitve. Pri tem je pomembno, da gre za zavesten proces, pri katerem otroci niso več le pasivni gledalci. Kadar so vizualne podobe, ki jih opazujejo otroci, del multimodalnega besedila, je treba otroke ob upoštevanju razvojne stopnje usmeriti v raziskovanje odnosa med različnimi kodi sporočanja. Vizualne podobe spreminjajo pomen besedila tudi zaradi skritih sporočil, ki jih lahko vsebujejo. Eliam (2012) navaja in opiše tri primere takšnih sporočil: zemljevid sveta (običajni zemljevid sveta postavlja zahodne države na vrh, kar zbuja domnevo o njihovem višjem statusu), portretne fotografije (nizek zorni kot vzbuja občutek pomembnosti portretiranca, portret Churchilla s cigaro lahko sporoča, da je kajenje sprejemljivo ali pa da za pomembne ljudi veljajo druge norme kot za običajne ljudi) in spolni stereotipi (kljub temu da besedilo v učbeniku govori o različnih vlogah žensk skozi zgodovino, je v pripadajoči ilustraciji ženska upodobljena v kuhinji).

V predšolskem obdobju se vizualno gradivo pojavlja kot pomemben del ureditve prostora vrtca. V Kurikulu za vrtce je zapisano (1999: 13): »Zaželeno je, da so v stalnih kotičkih oz. igralnici ves čas na voljo različne /.../ knjige (za različna področja dejavnosti), slike (umetniške, fotografije, ilustracije) /.../.« Piše tudi (prav tam): »Igralnice in hodniki v vrtcu naj bodo opremljeni z izdelki otrok /.../ ter reprodukcijami umetniških izdelkov.« Vizualno gradivo ima v zgodnjem otroštvu pomembno vlogo na vseh področjih dejavnosti (prim. Kurikulum za vrtce 1999; Otok v vrtcu 2008; Wallace 2006; Lind 2005) npr.:

- Pri gibanju se otroci seznanjajo z različnimi športnimi zvrstmi tudi s pomočjo knjig in video posnetkov.
- Pri jeziku se otroci srečujejo s fotografijami predmetov, z ilustracijami, s simboli, z video gradivom.
- Pri umetnosti se srečajo z umetniškimi deli (npr. z reprodukcijami likovnih del umetnikov), fotografijami (npr. instrumentov pri glasbeni dejavnosti, s pomočjo fotografije ustvarjajo zgodbo pri dramski dejavnosti), spoznavajo znake in simbole itd.
- Pri AV-medijskih dejavnostih opazujejo fotografije, slike iz revij, plakate, video projekcije.
- Pri področju družbe otroci razvijajo kritični odnos do reklamnih sporočil, s pomočjo različnih vizualnih gradiv spoznavajo kulturno raznolikost.
- Pri področju narave otroci postopoma prehajajo od manipuliranja z realnimi predmeti k njihovim slikovnim reprezentacijam. Vizualna gradiva so npr. izrezani deli človeškega telesa, ki jih nato otroci sestavijo v celo telo ali fotografije človeka od rojstva do starosti. Vizualna gradiva se pogosto pojavljajo, ko otroci iščejo informacije o živih bitjih (npr. fotografije živali v knjigah, ilustrirani prikaz razvojnega kroga žuželke itd.).
- Na področju matematike na slikah (likovnih delih umetnikov, na fotografijah) iščejo matematične koncepte (npr. oblike).

Primarni cilj uporabe vizualnih gradiv pri različnih področjih ni v razvijanju vizualne pismenosti otrok, ampak v pridobivanju informacij, spoznavanju novih konceptov itd. Hkrati pa vizualna pismenost vpliva na to, kako pridobivamo informacije in spoznavamo nove koncepte iz vizualnih gradiv. Baker (2012: 44) izpostavlja, da je bila vizualna pismenost primarno omejena na likovno področje (načini gledanja slike, prepoznavanje likovnih tehnik, kompozicija itd.), danes pa se je »potreba po vizualni pismenosti razširila na ostala področja«. Gledalec (otrok, učenec ali odrasla oseba) mora razumeti, kako je bila neka podoba ustvarjena, na kakšen način in s kakšnim namenom, da bi jo lahko »prebral« ali analiziral (Baker 2012).

## 2.1 Razvijanje vizualne pismenosti ob opazovanju likovnih del umetnika

Opazovanje likovnih del umetnikov spada v področje likovnega vrednotenja. Vrlič (2001) govori o treh načinih likovnega vrednotenja, in sicer: verbalni način (opisovanje dela, izražanje občutkov, pripovedovanje zgodbe ob likovnem delu), praktično likovno izražanje (poustvarjanje kakovostnega likovnega dela) in druge praktične dejavnosti (npr. zloženke iz kosov reprodukcije likovnega dela, dramatizacija). Ne glede na način, ki ga vzgojitelj izbere, je izhodišče opazovanje kakovostnega likovnega dela umetnika. Prav tako se lahko vsi trije načini prepletajo ali dopolnjujejo.

Mlajše otroke zelo pritegnejo dela v toplih in svetlih barvah, močna nasprotja oblik in barv, teksture, upodobitve ljudi in poznanih krajev kot npr. hiša, vrt, vas, slike gibanja in poznanih poz in gest (npr. tekanje, plesanje), jasno izražena čustva ipd. (Barbe-Gall 2005). Ob opazovanju in interpretiranju likovnega dela umetnika otroci razvijajo vizualne interpretativne sposobnosti in s tem vizualno pismenost. Mlajši otroci (od pet do sedem let) se pri opazovanju likovnega dela osredotočajo predvsem na motiv (npr. kaj je to, kar

vidi na sliki), šele kasneje pedagog zastavlja raziskovalna vprašanja, ki vodijo v bolj poglobljeno razumevanje dela (Barbe-Gall 2005).

Treba je poudariti, da mora vzgojitelj, ki vodi razgovor ob likovnem delu, o tem delu vedeti več kot otrok. S smiselno zastavljenimi vprašanji mora otroku omogočiti, da likovno delo doživi kot celoto forme, teme in konteksta (Sandell 2006). Forma se nanaša na materialno in oblikovno plast dela (materiali in likovna tehnika, načini oblikovanja, likovni elementi in kompozicija), tema se nanaša na koncept (motiv, kaj je upodobljeno, kakšna je ideja dela) in kontekst (kdaj in kje je bilo delo ustvarjeno, kdo ga je ustvaril, komu je bilo namenjeno, zakaj je bilo ustvarjeno in cenjeno) (prav tam). Strategije razvijanja vizualne pismenosti na ravni opazovanja likovnih del umetnikov so pravzaprav načini seznanjanja otrok z likovnimi in estetskimi elementi likovnega dela. Govorimo o igranju iger, postavljanju odprtih vprašanj, pripovedovanju zgodb in pogovoru o tehniki (prim. Eckhoff 2007; Shulman Herz 2010).

Ena od iger, ki se jo lahko igramo v predšolskem obdobju, je *Ugani, kaj sem opazil* (prim. Eckhoff 2007). Igra poteka tako, da eden od otrok (lahko tudi vzgojitelj) na likovnem delu opazi neko podobo (npr. nek del motiva, ploskev določene barve itd.). Drugi igralci ugibajo, kaj je to, kar je opazil, in postavljajo vprašanja ter dobivajo namige. Z otroki se lahko igramo igro *Poišči* (prim. Eckhoff 2007; Shulman Herz 2010). Otrokom lahko pokažemo različna likovna dela, njihova naloga pa je, da poiščejo določen del motiva, obliko, barvo (npr. poišči likovna dela, kjer je umetnik naslikal človeka ali poišči likovna dela, kjer je umetnik uporabil veliko rdeče barve). Lahko se igramo igro *Iskanje asociacij*, pri kateri morajo otroci povedati čim več besed, na katere pomislijo ob določenem likovnem delu. Skupaj z vzgojiteljico ali vzgojiteljem nato iščejo nadpomenke, pojasnjujejo izbire drugih otrok itd.

Postavljanje vprašanj ob likovnih delih lahko delimo na postavljanje odprtih ali zaprtih vprašanj. Shulman Herz (2010) poda primer za obe vrsti vprašanj ob delu Edgarja Degasa. Degas je upodobil plesalke, ki za zaveso čakajo na nastop (Plesalke v zelenem in rumenem, 1904). Zaprta vprašanja, ki jih postavimo otrokom, so: Kaj delajo plesalke, kako nam te poze pokažejo, kaj delajo plesalke? Vprašanje odprtega tipa v tem primeru je: Postavi se v pozo ene od plesalk na sliki. O čem bi lahko plesalka razmišljala, kako lahko poza ali gesta pove nekaj o upodobljenem liku? Shulman Herz (2010) zapiše, da je raziskovanje likovnih del najbolj učinkovito pri vprašanjih odprtega tipa, saj lahko takšna vprašanja spodbudijo domišljijo. To se zgodi, ko imajo otroci dovolj časa, da razmislijo o svojih idejah. Vprašanja odprtega tipa zrcalijo dejansko delo umetnika. Umetniki se odzivajo na vprašanja ali teme, ki so za njih pomembna. S svojim delom poskušajo bolje razumeti svet in ga osmisliti (prav tam). V primeru likovnega dela Edgarja Degasa se otroci srečajo s poklicem plesalke, ki je na prvi pogled lahko videti bleščeč in glamurozen. Z življenjem v upodobljen lik se jim razkrije tista dimenzija poklica, ki je gledalcu običajno prikrita (napor, trema, utrujenost) in je hkrati pomemben del sporočila Degasovih slik plesalk.

Pripovedovanje zgodb ob likovnih delih je lahko zelo zanimiva strategija spoznavanja likovnega dela. Eden od manj običajnih načinov pripovedovanja zgodbe je ta, da se otrok



»prestavi« v samo likovno delo (prim. Eckhoff 2007; Shulman Herz 2010). Navodilo je lahko: Predstavljaš si, da si se znašel v tej sliki. Tako majhen si (pokažemo) in stojiš na tem mestu. Zdaj pa potuj po delu in nam ga opiši. Kaj vidiš pred seboj?

Pogovor o tehniki se nanaša predvsem na uporabljeno likovno tehniko in materiale ter omogoča otrokom, da bolje razumejo, na kakšen način je bilo delo ustvarjeno (Eckhoff 2007). Pogosto se pogovor o likovni tehniki povezuje s praktično uporabo materialov in samostojnim raziskovanjem izraznih možnosti likovne tehnike.

## 2.2 Razvijanje vizualne pismenosti ob opazovanju fotografij

Fotografije so v predšolskem obdobju pogosto prisotne na vseh področjih dejavnosti. Njihov namen je otrokom približati predmete, koncepte ipd., ki so oddaljeni in jih ni mogoče prikazati neposredno. Otroke je treba glede na razvojno stopnjo seznanjati z načini, kako fotografije prenašajo sporočilo. Najpogosteje so ti načini: uporabljen zorni kot, kadriranje, svetloba, fokus in kompozicija (Baker 2012).

V nadaljevanju bomo podali nekaj aktivnosti ob fotografijah, ki jih lahko vključimo na različna področja dejavnosti predšolskih otrok (prav tam).<sup>2</sup>

Z otroki lahko *analiziramo fotografijo* tako, da jo najprej natančno opazujemo. Nato poskušamo poiskati ljudi, predmete in dejavnosti. Naslednji korak se nanaša na sklepanje, saj morajo otroci glede na opažene ljudi, predmete in dejavnosti podati tri zaključke, do katerih so prišli ob opazovanju fotografije. Zadnji korak je postavljanje vprašanj, kakšna vprašanja se ob tej fotografiji porodijo otroku in ali lahko najde odgovor na fotografiji.

Fotografije pogosto razumemo kot dejstva, zato moramo že majhnim otrokom pokazati, kako lahko *s kadriranjem* popolnoma spremenimo sporočilo fotografije. To lahko naredimo tako, da izberemo fotografijo glede na področje, ki ga želimo predstaviti. Nato pa to fotografijo prekrijemo z okvirjem tako, da je otrokom viden le izsek slike. Z otroki se pogovarjamo o tem, česar ni na sliki. Baker (2012) navaja naslednji primer: Na prvi fotografiji je dojenček, ki bere časopis. Na drugi fotografiji (ki ni izrezana oziroma prekrita z okvirjem) vidimo, da dojenček sedi v naročju odraslega pred časopisom. Sporočilo fotografije se spremeni, ko pogledamo fotografijo izven okvirja. To je pomembna izkušnja za nadaljnje kritično branje vizualnih gradiv.

Otroke moramo v predšolskem obdobju seznaniti s tem, kako oblikovalci manipulirajo s fotografijami. To najlažje naredimo tako, da jim s pomočjo računalnika pokažemo: (1) kako lahko na fotografiji kaj dodamo oziroma odzamemo, (2) kako lahko spremenimo človekovo podobo, da je videti mlajša, starejša, bolj vitka itd. Na ta način razvijamo kritični odnos do informacij, ki jih posreduje fotografija.

## 2.3 Razvijanje vizualne pismenosti s pomočjo multimodalnih besedil

Celostno branje multimodalnih besedil, kot so slikopisi, slikanice in stripi, prav tako lahko vpliva na razvijanje vizualne pismenosti oziroma na otrokove vizualne interpretativne sposobnosti. Posebna značilnost slikopisov, slikanic in stripov je ta, da sporočajo z besedami in vizualnimi podobami.

V slikopisu so običajno nekatere besede nadomeščene z ilustracijo (npr. ilustriran predmet, lik). Branje običajno poteka linearno. Pri slikanicah je odnos med besedilom in ilustracijo bolj kompleksen. Slikanice so posebna oblika knjige s tremi glavnimi sestavinami, in sicer »besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo« (Haramija in Batič 2013: 23). Branje slikanic je zahteven proces, saj vsebuje razbiranje pomena iz besedila, s slike in iz odnosa med obema kodoma sporočanja. Npr. literarni lik v slikanici je lahko opisan z besedami, njegova zunanja podoba je ilustrirana. Glede na to, kako je lik upodobljen (npr. kakšen je videti, katere geste so upodobljene, kako je postavljen v prostor, kako je upodobljen v odnosu z drugimi liki), lahko sklepamo o značaju literarnega lika (prim. Batič in Haramija 2015). Celostno branje slikanice vsebuje multimodalno analizo, saj je treba ugotoviti, kaj sporoča besedilo, kaj razberemo z ilustracij in kakšen pomen oblikujeta oba koda sporočanja skupaj. Če ostane branje slikanic v predšolskem obdobju na ravni branja besedila in pasivnega sprejemanja slik, težko govorimo o razvijanju otrokovih vizualnih interpretativnih sposobnosti. Otroke je treba usmeriti v natančno opazovanje ilustracij. Po koncu branja je treba postavljati vprašanja, ki ne izhajajo zgolj iz besedila, ampak iz besedila, ilustracij in odnosa med obema kodoma. Npr. ko otrok opisuje literarni lik in izhaja iz ilustracije, otroka vzpodbudimo, da svoje opažanja podkrepi z dokazom na ilustraciji. Ker so kakovostne slikanice sestavljene iz kakovostnega besedila in kakovostnih ilustracij, sodi ogledovanje ilustracij v slikanicah na področje likovne umetnosti. Zato je pomembno, da k ilustraciji pristopimo z dveh vidikov, in sicer *kaj je upodobljeno* in *kako je upodobljeno*. Pri slednjem nas zanima, kakšna likovno-izrazna sredstva je uporabil ilustrator, ali se je izražal s črtami ali z barvami, kakšne likovne tehnike je uporabil, kako uporaba izraznih sredstev vpliva na razumevanje besedila ipd. Posebej pomembno vlogo pri razvijanju vizualne pismenosti otrok in njihovih vizualnih interpretativnih sposobnosti imajo slikanice z isto zgodbo in različnimi ilustracijami (Sipe 2008).

Pogosto spregledana oblika multimodalnega besedila v predšolskem obdobju so stripi. Kljub raziskavam, ki potrjujejo pomembno vlogo stripa na razvoj bralne pismenosti, so številni pedagogi še vedno zadržani do vključevanja stripa v pedagoški proces (Bucky Carter 2008). Strip je običajno zasnovan tako, da zgodba poteka linearno. Vizualne podobe so zasnovane v posamezne kadre, ki tvorijo pasice in tabloje. Besedilo se običajno nahaja v oblakih, ki imajo glede na obliko različne pomena (govorjenje, razmišljanje, kričanje ...). Strip ima pomembno motivacijsko funkcijo v procesu opismenjevanja (prim. McVicker 2007), hkrati pa razvija otrokovo vizualno pismenost. Ustvarjanje sumativnega pomena besedila in slike se namreč dogaja na ravni kadra kot najmanjše oblikovne enote v stripu, zato je vsebinsko-oblikovni odnos besedila in slike nerazdružljiv.

### 3 Zaključek

Ob koncu moramo poudariti, da predstavljeni načini razvijanja vizualne pismenosti na ravni branja in interpretiranja vizualnih podob ne predstavljajo vseh strategij, ki jih lahko uporabimo za razvijanje vizualne pismenosti v predšolskem obdobju. V tem prispevku smo se omejili le na branje in interpretiranje, ki predstavljata le en del vizualne

pismenosti. Drugi del se nanaša na podajanje informacij s pomočjo vizualnih podob. V predšolskem obdobju je podajanje informacij s pomočjo vizualnih podob spontano in pogosto prisotno, saj se otroci običajno veliko likovno izražajo. Likovno izražanje otrok v predšolskem obdobju je tudi sredstvo za spoznavanje sveta in pot do razvoja ustvarjalne osebnosti Vrlič (2001).

Sodobno vzgojno-izobraževalno delo se močno naslanja na delo z vizualnimi gradivi. Otroke skozi podobe učimo o ljudeh, pojavih, o odnosih v družbi, o tem, kaj se sme in česa se ne sme. Ustvarjamo pestro vizualno okolje, ki naj bi otroke spodbudilo k razmišljanju, motiviralo za določene dejavnosti, jim približalo oddaljene kraje, približalo procese, ki niso vidni s prostim očesom ipd. Manj pogosto se ukvarjamo s kritičnim branjem in interpretiranjem vizualnih podob, ki jih ponujamo otrokom. Z vidika razvijanja multimodalne pismenosti lahko ugotovimo, da obstaja zelo velik razkorak v razvijanju otrokovih sposobnosti dekodiranja sporočil glede na to, ali gre za besedilo ali vizualno podobo. Bralno pismenost razumemo kot temelj pismenosti v najširšem pomenu besede (prim. Cotič, Medved Udovič 2011) in je predmet številnih raziskav, mednarodnih primerjav ipd. Sistematično razvijanje bralne pismenosti je vrednota in temelj sodobnega izobraževanja. O sistematičnem razvijanju vizualne pismenosti težko govorimo. Johanna Riddle (2009: 10) navaja naslednji primer, ki nazorno pokaže globino problema: »/.../naslovnica mladinskega literarnega dela pogosto vsebuje več subtilnih sporočil kot naslovnica slikanice za predšolske otroke. Vendar ni nujno, da se bo vizualna pismenost učencev razvijala enako hitro kot stopnja njihove bralne pismenosti.« Za razvoj vizualne pismenosti je potrebno sistematično razvijanje otrokovih vizualnih interpretativnih sposobnosti že v predšolskem obdobju.

## Literatura

- Apkon, S. (2013). *The age of the image: redefining literacy in a world of screens*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Baker, F. W. (2012). Visual Literacy. V: International Society for Technology in Education: *Media Literacy in the K-12 Classroom* 41–71. Pridobljeno s spletne strani: <http://www.iste.org/docs/excerpts/MEDLIT-excerpt.pdf>; dostopno 5. 9. 2017.
- Batič, J., Haramija, D. (2015). The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *CEPS journal* 5(4), 31–50.
- Barbe-Gall, F. (2005). *How to talk to children about art*. London: Frances Lincoln Ltd.
- Berger, J. (2016). *Načini gledanja*. Ljubljana: Emanat.
- Bucky Carter, J. (2008). Comics, the Canon, and the Classroom. V: Nancy Frey (ur.), Douglas Fisher (ur.): *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks: Corwin Press, 47–60.
- Burmark, L. (2008). Visual Literacy. V: Nancy Frey (ur.), Douglas Fisher (ur.): *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks: Corwin Press, 5–25.
- Cotič, M., Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučevanje različnih vrst pismenosti. V: Mara Cotič (ur.), Vida Medved Udovič (ur.), Sonja Starc (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales, 11–18.
- Eckhoff, A. (2007). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal* 35(5), 463–472. Pridobljeno s spletne strani: SpringerLink; dostopno 27. 8. 2017.

- Eilam, B. (2012). *Teaching, Learning, and Visual Literacy: The Dual Role of Visual Representation*. New York: Cambridge University Press.
- Graham, M. S., Benson, S. (2010). A Springboard Rather Than a Bridge: Diving into Multimodal Literacy. *The English Journal* 100(2), 93–97. Pridobljeno s spletne strani: Jstor; dostopno 3. 11. 2015.
- Haramija, D., Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Kurikulum za vrtce (1999). Pridobljeno s spletne strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci\\_kur.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf); dostopno 23. 7. 2017.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring Science in Early Childhood: A Developmental Approach*. New York: Delmar.
- McVicker, C. J. (2007). Comic Strips as a Text Structure for Learning to Read. *The Reading Teacher* 61(1), 85–88. Pridobljeno s spletne strani: JSTOR; dostopno 23. 8. 2917.
- Marinšek, M. (2000). *Moje prvo berilo*. Velenje: Pozoj.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2008). *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Metros, S. E. (2008). The Educator's Role in Preparing Visually Literate Learners. *Theory Into Practice* 47(2), 102–109. Pridobljeno s spletne strani: JSTOR; dostopno 23. 8. 2917.
- Newfield, D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English teaching: Practice and Critique* 10/1. 81–94. Pridobljeno s spletne strani: ERIC; dotopno 17. 8. 2016.
- Pečjak, V. (2006). *Psihološka podlaga vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Riddle, J. (2009). *Engaging the Eye generation: Visual literacy strategies for K-5 classroom*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Sandell, R. (2006). Form + Theme + Context: Balancing Considerations for Meaningful Art Learning. *Art Education* 59(1), 33–37. Pridobljeno s spletne strani: JSTOR; dostopno 9. 8. 2015.
- Sipe, L. R. (2008). Learning From Illustrations in Picturebooks. V: Nancy Frey (ur.), Douglas Fisher (ur.): *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks: Corwin Press. 131–148.
- Shulman Herz, R. (2010). *Looking at art in the classroom. Art investigations from the Guggenheim Museum*. New York in London: Teachers College, Columbia University.
- Spalter, A. M., van Dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory Into Practice* 47(2), 93–101. Pridobljeno s spletne strani: JSTOR; dostopno 23. 7. 2017.
- Vasquez, J. A., Troutman, F., Comer, M. W. (2010) *Developing Visual Literacy in Science, K-8*. Arlington, VA: NSTA Press, National Science teachers Association. Pridobljeno s spletne strani: eBook Academic Collection Trail; dostopno 8. 4. 2014.
- Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Wallace, M. (2006). *Social Studies: All day, Every day in the Early Childhood Classroom*. Belmont: Dalmar.
- Williams, L. T. (2007). "Reading" the Painting: Exploring Visual Literacy in the Primary Grades. *The Reading Teacher* 60(7), 636–642. Pridobljeno s spletne strani: JSTOR; dostopno 27. 8. 2017.

## Šport in bralna pismenost

MIRAN MUHIČ

**Povzetek** Pismenost kot zmožnost posameznika za uporabo dogovorjenih simbolov sporočanja je ključnega pomena za razvoj posameznika. Otrok že od rojstva na različne načine komunicira z okoljem in mu sporoča svoje potrebe in svoja čustva. Preden zna brati in pisati, spozna in razumeva svet na osnovi gibalnih dejavnosti. Ustrezni gibalni razvoj omogoča otroku ugodnejše možnosti za komuniciranje in socialno interakcijo z okoljem. Razvoj obeh pismenosti, bralne in gibalne, je pogojen z izkušnjami in informacijami, ki jih otrok pridobiva, in z razumevanjem vsebine, ki se oblikuje v procesu pridobivanja in usvajanja znanja na področju obeh pismenosti. Tako lahko v predšolskem obdobju ob uporabi primernih sredstev in metod bralno pismenost spodbujamo in razvijamo tudi z gibalnimi/s športnimi dejavnostmi.

**Ključne besede:** • gibanje • gibalna pismenost • bralna pismenost • otrok • šport •

---

NASLOV AVTORJA: Miran Muhič, višji predavatelj, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: miran.muhic@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.12>

ISBN 978-961-286-100-1

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Dostopno na: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

Termin *pismenost* se kot mehanizem sporazumevanja pogosto uporablja za razumevanje pisanega in govornega besedila. Z družbeno-kulturnega vidika je pismenost pomembna za vrsto komunikacijskih aktivnosti, ki jih človek uporablja v svojem življenju. To pomeni, da pismenost ni samo branje ali miselna spretnost, ki se je naučimo, ampak je proces, ki »vključuje kontinuum učenja, kar omogoča posameznikom, da dosežejo svoje cilje, razvijejo svoje znanje in potenciale ter polno sodelujejo v svoji skupnosti in širši družbi« (Sector 2004).

Pismenost kot zmožnost posameznika za uporabo dogovorjenih simbolov sporočanja za življenje je ključnega pomena za razvoj posameznika na osebnostnem področju in s tem za njegovo uspešno poklicno in družbeno pot (Bucik idr. 2006).

Termin *pismenost* se tako pojavi tudi v kineziološkem izrazoslovju. *Gibalna pismenost* je termin, ki opisuje telesno izkustvo, katerega namen je ohranjati gibalno kompetentnost in pozitiven odnos do gibanja kot zdravega načina življenja (Whitehead 2013). Ustrezen gibalni razvoj omogoča otroku ugodnejše možnosti za komuniciranje in socialno interakcijo z okoljem ter za oblikovanje novih spoznanj o sebi in okolici (Videmšek in Pišot 2007).

## 2 Izrazoslovje na področju gibanja in športa

Red v izrazoslovju ni samo jezikovni, temveč tudi vsebinski problem posameznega področja in kaže na urejenost stroke oz. vede. Pistotnik (2009) meni, da red v izrazoslovju verjetno mnogokrat ustvari tudi red v vedi, stroki in sploh na uporabnem področju, ki ga zajema. Kristan (2000; v Pistotnik, 2009) dodaja, da le urejeno izrazoslovje zagotavlja nedvoumno sporočilnost jezika, hkrati pa bogati strokovni jezik in ohranja njegovo samobitnost.

Urejena terminologija omogoča nedvoumno strokovno sporazumevanje znotraj stroke in vede, sooblikuje nacionalni knjižni jezik in usmerja publicistični jezik v sredstvih javnega obveščanja ter s tem širi neoporečno izrazje med ljudstvom. Na te načine se krepi moč strokovne in znanstvene sporočilnosti navzven (Kristan 2012).

V novejšem času je na področju gibanja in športa prisotnih vse več tujk. Na to je že pred leti opozarjal Ažman (1996). O vdoru tujk na področje gibanja in o odsotnosti slovenskih/domačih izrazov za sodobne športne zvrsti, vsebine in dejavnosti kritično piše Kristan (1996; 2009; 2010). Dejstvo, da šport ne pozna meja, še ni razlog, da lahko uporabljamo tuje izraze za različne vsebine in dejavnosti na področju gibanja in športa. S tem namreč kvarimo slovenski jezik in otežujemo sporazumevanje v maternem jeziku.

Za razliko od načrtnega potujčevanja s političnimi nameni, ki smo ga bili deležni v preteklosti in je rodilo odpor (Kristan 1996), se z vnašanjem in sprejemanjem tujih izrazov za sodobne športne zvrsti, vsebine in dejavnosti ustvarja prostovoljno siromašenje slovenskega jezika.

Kot pomoč pri izrazoslovju na področju gibanja in športa smo pred leti dobili *Športni terminološki slovar* (Kristan 2012). Omenjeni slovar tudi vzgojiteljicam in vzgojiteljem v vrtcih pomaga uporabiti pravilne slovenske izraze za različne vsebine in dejavnosti na področju gibanja in športa.

### 3 Gibalne/športne dejavnosti in pismenost

Po Piagetovi teoriji kognitivnega razvoja otrok v prvih letih življenja preko senzomotorike spoznava in razumeva svet na osnovi gibalnih in zaznavnih dejavnosti. To je pomembno obdobje za osnovno gibalno pismenost, ki jo Whitehead (2013) opisuje kot gibalni potencial.

Poleg pozitivnega vpliva gibalne/športne dejavnosti na telesno in duševno zdravje je redno ukvarjanje z gibalnimi/s športnimi dejavnostmi povezano tudi z delovanjem možganov in s kognitivnimi sposobnostmi, kar pozitivno vpliva tudi na učne rezultate otrok na drugih področjih (Singh idr. 2012). Avtorji navajajo tri razloge za svojo trditev: (1) gibalna/športna dejavnost poveča pretok krvi in kisika v možgane; (2) poviša ravni noradrenalina (spodbuja sposobnost zaznavanja, motivacijo in energijo, učinkuje kot antidepresiv, izboljšuje miselno zbranstvo) in endorfina (blokira občutek bolečine), kar ima za posledico zmanjšanje stresa in izboljšanje razpoloženja; (3) poveča rastni faktor, ki pomaga ustvarjati nove živčne celice in izboljšuje sinaptično plastičnost. Tako lahko z redno telesno dejavnostjo izboljšamo kognitivne sposobnosti in učno uspešnost (Biddle in Asare 2011).

Pišot in Jelovčan (2006; povz. po Pišot in Čok 1998) navajata, da sta dva od ciljev gibalne/športne vzgoje sporočanje in prenašanje informacij, zato se pojavlja vprašanje, kje so stičišča med gibalno aktivnostjo in razumevanjem jezikovnega pomena pri otrocih. Avtorja dodajata, da v spominu ostane 90 % tega, kar vidimo, slišimo, povemo in storimo (povz. po Seliškar 1995). Upovedovanje se namreč odvija na logični ravni ter v gramatičnih in semantičnih okvirih.

Videmšek in Pišot (2007) navajata, da se kurikularno področje jezika povezuje tudi s področjem gibanja. Avtorja to povezavo pojmujeata tudi kot pomembno podporo za otrokovo usvajanje koncepta knjige kot vira spodbud v njegovem spoznavnem in čustvenem razvoju, književna vzgoja pa po mnenju avtorjev lahko predstavlja tudi povezavo z otrokovim gibalnim izražanjem.

Okano idr. (2013) v svoji raziskavi ugotavljajo, da stimulacija možganov v temporalnem delu možganske skorje modulira aktivnost kontrole avtonomnega živčnega sistema, s tem pa senzorično zaznavanje telesnega napora in vadbe, kar kaže, da imajo možgani ključno vlogo pri urejanju učinkovitosti, povezovanjem fizioloških in psiholoških dimenzij v delovanju človeka.

Zurc (2008; povz. po Pišot 2003) navaja, da semiotična predelava informacij vpliva na oblikovanje otrokovega odnosa do obravnavanega pojma. Kar razume, pa tudi česar ne razume, bo poskušal upovediti. Tako se razumevanje novega pojma ali reševanje določenega problema odvija na logični ravni kognitivne inteligence ter hkrati tudi v

semantičnih okvirih v sodelovanju z drugimi inteligencami, ki podkrepljujejo kognitivno dimenzijo. Ena od teh je tudi motorična (gibalna) inteligenca.

Vlogo gibalnih/športnih dejavnosti (gibalne pismenosti) pri razvoju bralne pismenosti lahko pojasnimo tudi z *Wellsovim spiralnim modelom znanja* (Marjanovič Umek 2011), ki poudarja pomen jezika v oblikovanju znanja. Model vključuje (1) *izkušnje*, ki so lahko pridobljene individualno ali v sodelovanju, (2) *informacije*, ki so lahko pridobljene z opazovanjem, poslušanjem, rabo govora ali preko pisnega oziroma katerega drugega medija in (3) *razumevanje*, ki se preoblikuje v procesu oblikovanja znanja. Izkušnje in znanja se med seboj spiralno prepletajo na vseh razvojnih stopnjah. Pridobljeno razumevanje v procesu oblikovanja znanja na koncu enega kroga zagotavlja osnovo za pridobivanje novih izkušenj in informacij za naslednji krog. Model vključuje stalno interakcijo med znanjem in dejavnostjo. Večina dejavnosti je posredovanih z več kot eno vrsto znanja, kar v praksi pomeni, da je za doseganje različnih ciljev treba vključevati različne dejavnosti, ki so vezane na različne vrste in področja znanja, kot so izkušnje, informacije, razumevanje.

Bralno pismenost vzpodbujajo mehanizma *govorjenje* in *pisanje* kot produktivna dejavnost in mehanizma *poslušanje* in *branje* kot receptivna dejavnost (Pečjak in Gradišar 2015: 59; povz. po Dufdfy in Roehler 1993). Oba para mehanizmov omogočata sprejemanje in tvorjenje sporočil, posledica pa je razumevanje vsebine.

Pri tem se ponuja slikanica kot idealna oblika knjige za razvoj večrazsežne, pa tudi bralne pismenosti že v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju (*V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* 2017).

#### 4 Sklep

Pismenost pojmuje kot zmožnost posameznika za uporabo dogovorjenih simbolov sporočanja. Termin *pismenost* se kot mehanizem sporazumevanja pogosto uporablja za razumevanje pisanega in govornega besedila. Termin *pismenost* pa se pojavlja tudi v kineziološkem izrazoslovju. *Gibalna pismenost* je termin, ki opisuje telesno izkustvo, katerega namen je ohranjati gibalno kompetentnost in pozitiven odnos do gibanja kot zdravega načina življenja. V sodobnem času gibalna pismenost kot posledica ustreznega gibalnega razvoja omogoča otroku ugodnejše možnosti za komuniciranje in socialno interakcijo z okoljem. Vzgojitelji kot profesionalni posredniki književnih del predšolskim otrokom lahko s primernim načrtovanjem in izvajanjem gibalnih/športnih dejavnosti ter s primernimi vsebinami in z metodami poskrbijo za učinkovit in stroki primeren prenos potrebnih informacij za razvijanje bralne pismenosti, hkrati pa lahko posredujejo otrokom domače, slovenske izraze tako za športne zvrsti kot za vsebine in dejavnosti na gibalnem/športnem področju.

#### Literatura

Ažman, J. (1996). Pedagoško športni besednjak. *Šport* 44 (1), 34–36.



- Biddle, S., Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine* 45, 886–895.
- Bucik, N., /.../, Zrimšek, N. (2006). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kristan, S. (1996). Neoporečen domač strokovni jezik je v prvi vrsti delo najvišjih strokovnjakov. *Šport* 44/1, 32–33.
- Kristan, S. (2009). Odličnost se kaže tudi v neoporečnem strokovnem izrazju. *Šport* 57 (1–2), 44–50.
- Kristan, S. (2010). Red v izrazju – red v glavah ... in nasprotno. *Šport* 58 (1–2), 39–48.
- Kristan, S. (2012). *Športni terminološki slovar*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika* 62(2), 68–83.
- Okano, A. H., Fontes, E. B., Montenegro, R. A., Farinatti, P. D. T. V., Cyrino, E. S., Li, L. M., ..., Noakes, T. D. (2013). Brain stimulation modulates the autonomic nervous system, rating of perceived exertion and performance during maximal exercise. *Br J Sports Med, bjsports-2012*.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pišot, R., Jelovčan, G. (2006). *Vsebina gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Pistotnik, B. (2009). Kondicija n forma v kineziologiji. *Šport* 57 (1–2), 51–53.
- Sector, U. E. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13.
- V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti. (2017). Urednica Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Pridobljeno s spletne strani: <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>; dostopno 8. 9. 2017.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Whitehead, M. (2013). The history and development of physical literacy. *Journal of Sport Science and Physical Education* 65, 22–29.
- Zurc, J. (2008). *Biti najboljši. Pomen gibalnih aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.



## Slikanica kot medij za učenje zgodnje matematike

ALENKA LIPOVEC

**Povzetek** V prispevku predstavimo pojme bralna pismenost, matematična pismenost, matematika, odnos do matematike in vloga staršev v zgodnjem matematičnem izobraževanju. Izpostavimo raziskovalna dognanja, ki nakazujejo, da je otroška literatura lahko dober vir za razvoj tako bralne kot matematične pismenosti že v predšolskem obdobju, ker izboljšuje odnos do matematike in dviguje matematično znanje, pri čemer pa je v zgodnjem obdobju ključna vloga odrasle osebe. Predstavimo dva modela vrednotenja slikanic, ki sta primerna za učenje matematike in ju primerjamo. Primerjavo utemeljimo tudi z empiričnimi podatki, pridobljenimi na vzorcu izvajalcev projekta *V objemu besed*. Ugotovimo, da poenostavljeni model, ki je bil predstavljen v okviru projekta, dobro služi svojemu namenu in lahko strokovnim delavcem nudi oporo pri izbiri kakovostnih slikanic. Podamo tudi nekaj napotkov za nadaljnje vključevanje slikanice v zgodnje učenje matematike.

**Ključne besede:** • zgodnje učenje • matematika • odnosno polje • slikanice • kriteriji kakovosti •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Alenka Lipovec, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor, Koroška cesta 160, Maribor, Slovenija, e-pošta: alenka.lipovec@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.13>

ISBN 978-961-286-100-1

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Dostopno na: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

Večina matematikov se strinja, da je matematika znanost vzorcev in reda (Devlin 1996). Ta opredelitev se pripisuje ameriškemu didaktiku matematike Schoenfeldu, ki matematiko karakterizira kot »...spreminjajoč se predmet, ki poskuša razumeti vzorce v realnem svetu okrog nas in v razmišljanju znotraj nas« (Schoenfeld 1992: 334). Vzorcev in reda torej ne najdemo le v številih in enačbah, ampak povsod okrog nas in v nas, v naravi, v umetnosti, v družbi. Taka opredelitev matematike ponuja nov pogled na učenje matematike, ki nujno vključuje procese razumevanja in osmišljanja. Celó najmlajši se lahko in morajo učiti na tak način, saj psihologi ugotavljajo, da se od drugega do sedmega leta razvije največ osnovnih matematičnih konceptov (Bever, Mehler in Epstein 1968). Matematika mora biti torej za otroka predvsem smiselna (Van de Walle 2004; Lipovec in Antolin Drešar 2012). Za otroka npr. naloga »prinesi štiri žličke« ne bo smiselna, če ne bo razumel, zakaj te žličke potrebujemo.

Kljub temu da sta matematika in materni jezik temeljna predmeta v večini šolskih sistemov, pa sta opredelitvi bralne pismenosti in matematične pismenosti še vedno nejasni (Karaali, Villafane Hernandez in Taylor 2016: 13). V predlogu nove *Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti* (2017: 3) je zapisana tudi opredelitev bralne pismenosti, in sicer: »Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje.« Matematično pismenost v tem prispevku opredeljujemo kot amalgam znanja, spretnosti in odnosov, potrebnih za uspešno reševanje matematičnih problemov, ki se pojavljajo v različnih življenjskih okoliščinah (Barwell 2004: 20). Matematično pismenost poskuša meriti mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti PISA (*Programme for international student assessment*). V tej raziskavi matematično pismenost opredeljujejo kot zmožnost analiziranja, utemeljevanja in učinkovitega sporočanja svojih zamisli in rezultatov pri oblikovanju, reševanju in interpretaciji matematičnih problemov v različnih okoliščinah (PISA 2017). Matematična pismenost po obeh opredelitvah zahteva vključevanje matematičnega mišljenja, uporabo matematičnih konceptov, znanja, postopkov in orodij pri opisovanju, razlagi in napovedovanju dogodkov. Rezultati PISE 2015 kažejo, da je pouk matematike v Sloveniji dober, saj so dosežki slovenskih 15-letnikov nad povprečjem. Rezultati TIMSS-a 2015 pa po drugi strani izpostavljajo nenaklonjenost učencev in dijakov matematiki, kot je predstavljena v šoli, in nakazujejo šibko odnosno polje in prepričanja učencev in dijakov na tem področju. Prepričanja o matematiki bomo v tem prispevku opredelili kot notranje kognitivno/afektivne konfiguracije o matematiki, ki jih oseba zaznava kot resnične. Rezultati TIMSS-a redno kažejo, da sta odnos do matematike in prepričanja o matematiki med ključnimi vzroki matematičnih dosežkov. V najhujših primerih se lahko na kasnejših stopnjah izobraževanja pri učencih razvije celo matematična anksioznost, ki bi jo lahko obravnavali kot fobijo (Hopko, Ashcraft, Gute, Ruggiero in Lewis 1998). Matematično anksioznost sestavljata dve komponenti, in sicer a) negativne čustvene reakcije na matematiko, kot npr. živčnost, strah in nelagodje in b) zaskrbljenost o uspešnosti pri matematiki. Torej matematična anksioznost ni le primanjkljaj samozavesti, pač pa je v ospredju predvsem čustvena komponenta. Matematična anksioznost je naučena in ne

prirojena. Pomembno je tudi, da se zavedamo, da splošno sprejeti miti kot npr. *moški so boljši v matematiki kot ženske* ali *nalogo se reši hitro ali pa nikoli* ovirajo učenje in poučevanje matematike. Med odraslimi osebami, ki poučujejo matematiko (npr. vzgojitelji, učitelji in starši), je delež tistih, ki imajo negativen odnos do matematike ali celo trpijo za matematično anksioznostjo, precej visok (Maloney in Beilock 2012). Vemo pa tudi, da se odnos prenaša na učence (Antolin Drešar in Lipovec 2013).

## 2 Zgodnja matematika

Pri zgodnjem učenju matematike ne moremo zanemariti vloge staršev. Odnos staršev do matematike vpliva na odnos do matematike, ki ga bo razvil otrok. Otroci, katerih starši se zanimajo za matematiko, ki vpletajo matematiko v vsakdanje življenje, bodo bolj verjetno razvili pozitiven odnos do te. Vključevanje staršev je odvisno od osebnega prepričanja staršev, da lahko otroku pomagajo pri usvajanju znanj, da zaznajo, kdaj otrok potrebuje pomoč, da zaupajo v svoje sposobnosti in verjamejo v učinek sodelovanja. Vključevanje je odvisno tudi od otrokove starosti, zaznave povabila, izobrazbe, časa, energije ipd. Bolj kot matematične igrače je za kasnejši razvoj otroka pomembno, da starši že v zgodnjem otroštvu z vsakdanjo dejavnostjo spodbujajo otroško spoznavanje matematičnih prvin, nudijo pestro izbiro matematičnih dejavnosti in izražajo pozitiven odnos do matematike (Antolin Drešar in Lipovec 2013). Med primernimi aktivnostmi, ki jih izvajata eden od staršev in otrok, je večkrat branje slikanic.

Odrasli priznavajo, da je matematika pomemben šolski predmet, a le redki poglobljeno razumejo, kaj matematika sploh je. Za mnoge je matematika zbirka pravil, računskih in algebrajskih algoritmov, geometrijskih konstrukcij in dokazov. Tako dojemanje matematike je v ostrem nasprotju z matematiko, ki vključuje osmišljanje matematičnih objektov, ki se pojavljajo tudi v življenjskih okoliščinah, kot so npr. podatki ali vzorci. Omejeno dojemanje matematike izhaja iz načina, kako so bili omenjeni odrasli poučevani. Tradicionalno poučevanje, ki poudarja postopke in pravila, je v mnogih izobraževalnih ustanovah še vedno vodilni način. Običajno se lekcija prične z razlago pojma in demonstracijo pričakovanega postopka reševanja tipičnih nalog. V nadaljevanju učenci vadijo reševanje takih nalog. Morda se zdi, da matematika v šoli prične prevzemati takšno funkcijo šele v višjih razredih osnovne šole, a to ni tako. Oglejmo si pojem števila in postopek preštevanja, ki ga obravnavamo v vrtcu. Odrasla oseba pokaže postopek preštevanja predmetov (npr. petih jabolok). Morda pokaže, kako se jabolka premikajo, ali pa se jih dotika, da se upoštevajo principi štetja, morda tudi pokaže, kako si lahko jabolka ponazorimo s prsti. Odrasla oseba ponovi, da postopku preštevanja (ena, dve, tri, štiri, pet) sledi en sam, točno določen pravilni odgovor (pet jabolok). Nato otrok postopek ponovi in prešteje npr. štiri hruške. Četudi učitelj uporablja ponazorila, je še vedno on tisti, ki vodi in usmerja otroke v najmanjših podrobnostih. Bistvo lekcije je pridobivanje izida. otroci se zanašajo na to, da bo vzgojitelj določil, ali je izid pravilen ali ni. Ta postopkovno dominanten in k odgovoru orientiran pristop zelo zabriše idejo o tem, kaj matematika pravzaprav je. Tradicionalni sistem nagrajuje učenje pravil in postopkov, a ponuja zelo malo možnosti za resnično ukvarjanje z matematiko (Van de Walle 2004: 53). H konceptu števila pa lahko pristopimo tudi na drug način. Že v vrtcu lahko npr. izdelamo knjižico oziroma album števil, kjer je vsak list namenjen enemu številu. Števila so prikazana v kontekstih, ki jih otrok pozna iz vsakdanjega življenja: ena mama, dve

roki, triperesna deteljica, štiri kolesa na avtomobilu, pet prstkov na eni roki, šest nog pri pajku, sedem palčkov pri Sneguljčici, osem koles na tovornjaku, devet gora in voda v pravljicah, deset prstov na obeh rokah. Odrasla oseba v tem albumu zapiše številko, število pa lahko tudi količinsko ponazori z vzorcem iz pik (Lipovec in Antolin Drešar 2012), otrok pa poišče primere. Iz primerov je razvidno, da je povezovanje z otroško literaturo naravno. Ko govorimo o številu ena, se lahko naslonimo na literaturo, ki govori o pojmi, ki v izkustvenem svetu otroka nastopajo po ena (npr. mama, oče, Luna, Sonce); pri številu dve so primerne slikanice, ki poudarjajo idejo para (npr. par rok, nog, copatov).

Raziskave kažejo, da so v vrtcu nekatere matematične vsebine (kot je npr. štetje) mnogo bolj izpostavljene kot druge (kot npr. reševanje matematičnih problemov) (Nudl, Brezočnik, Lipovec in Antolin 2012: 12). Za uravnotežen otrokov razvoj neenakomerni poudarki niso najboljši. Ker vsebinska področja matematike v Kurikulu za vrtce niso posebej opredeljena, bomo pri opisu področij in izvedenih primerih v praksi izhajali iz vsebinskih področij matematike, opredeljenih v Učnem načrtu devetletne osnovne šole. Kot vsebinska področja matematike bomo navajali geometrijo, merjenje, aritmetiko, algebro in druge vsebine, kamor sodijo logika in jezik ter obdelava podatkov. Za vsa področja velja, da je nujno potrebna uporaba matematičnih materialov, kot so npr. link kocke, Cuisenaireve paličice, ploščice za vzorčke ...

Področje geometrije zajema v vrtcu orientacijo na ravnini in v prostoru, geometrijske oblike (črte, like in telesa) in transformacije (skladnost in simetrija). Otrok najbolje zaznava tridimenzionalni svet, zato mu moramo zagotoviti izkušnje, ki mu bodo pomagale spoznavati prostor okoli sebe z vsemi čutili. Točka ostaja kot najbolj abstrakten pojem vsebina osnovne šole. Bistveno je, da otrok ob rokovanju z različnimi telesi spoznava in primerja njihove lastnosti, išče telesa, ki so si podobna po neki lastnosti med seboj (npr. se kotali/ se ne kotali), jih primerja in razvršča. Tudi v predšolskem obdobju ponudimo otrokom geometrijsko orodje (šablone) za risanje črt in likov. Simetrijo lahko spoznavamo z aktivnostmi z zrcalom, pa tudi z aktivnostmi odtiskovanja in izrezovanja po prepogibanju. Merjenje potrebujemo, ko želimo določiti količino tistega, česar ne moremo prešteti. Zato moramo znati določiti, katero količino merimo, izbrati enoto ter izmeriti in prepoznati ali odčitati izid ali meritev. V vrtcu merimo naslednje količine: dolžino, ploščino, prostornino; čas; denar; maso in temperaturo. Otroci že v obdobju, ko obiskujejo vrtec, spoznavajo količine, ki jih bodo merili, in ugotavljajo, kaj je merjenje. Spoznavajo (večinoma nestandardne) enote, vpliv izbrane merske enote na meritev ter različne vrste in uporabo merilnih pripomočkov. Aritmetika se ukvarja s števili in z računanjem z njimi, bistvo algebre pa se skriva v posploševanju. Področje aritmetike in algebre vključuje štiri sklope: naravna števila in število 0, računske operacije in njihove lastnosti, racionalna števila in vzorce (Lipovec, Smolović in Antolin Drešar 2013). Ker je usvojitev pojma števila v predšolskem obdobju zelo pomembna, otroka seznanjamo s števili v različnih življenjskih okoliščinah. Otrok v predšolskem obdobju veliko šteje. Šteje urejene in neurejene predmete, s pomočjo odraslega kaže in šteje predmete, ki jih ne more videti in prijeti. V vrtcu načrtno ne vpeljujemo zapisa simbolov števil, ampak otroka seznanjamo s števili v različnih okoliščinah. S pomočjo konkretnih ponazoritev z otroki razvijamo tudi miselne operacije, ki so osnova za seštevanje in odštevanje ter množenje in deljenje. Ob tem ne izhajamo iz zapisa simbolov (+, -), ampak zgolj iz

kontekstualiziranih nalog. Prvi cilj pri razvijanju ulomkov v predšolskem obdobju bi moral biti pomagati otrokom pri oblikovanju ideje dela celote – dela, ki nastane, ko se celota deli na enako velike dele oziroma ko se pravično razdeli. Ugotovljeno je, da otroci razumejo idejo, kako razdeliti količino na dva dela tako, da je pravično razdeljena med prijatelja. V vrtcu razvijamo predalgebrsko razmišljanje skozi ponavljajoče se vzorce. Gre za vzorce, ki vsebujejo relativno majhen in preprost del, ki se ponavlja. Živalski glasovi (kot so npr. i-ha-ha, i-ha-ha, i-ha-ha) so bogat vir primerov. Ko otrok vzorec nadaljuje, išče, zaznava in uporablja različne možnosti rešitve problema in z našo pomočjo preverja smiselnost dobljene rešitve problema. Eden izmed najbolj uporabnih pripomočkov za to področje so link kocke. Področje *Druge vsebine* vključuje tri sklope, in sicer: logika in jezik, obdelava podatkov in z njo povezane grafične prikaze ter sklop, imenovan Matematični problemi in problemi z življenjskimi okoliščinami, ki vključuje različne probleme. Problem je takšna naloga, pri kateri otroci samostojno načrtujejo pot do rešitve. Otroci problem analizirajo tako, da povežejo vsebino naloge s podatki in ugotovijo odnose med podatki. Najpomembnejši dejavnosti, ki spodbujata otrokov kognitivni razvoj in sta osnovi kasnejšega logično-matematičnega načina razmišljanja, sta razvrščanje (klasifikacija) in urejanje (seriacija). Za seriacijske dejavnosti lahko uporabimo Cuisenaireve paličice, ki so odličen pripomoček tudi za druge aktivnosti (Lipovec in Antolin Drešar 2014). Obe dejavnosti, klasifikacija in seriacija, potekata znotraj vseh tem. Razvrščanje pomeni razvrstiti predmete po podobnosti glede na neko določeno lastnost oziroma več lastnosti (izid razvrščanja je množica). Urejanje je dejavnost, s katero uredimo elemente neke množice na podlagi intenzivnosti neke predpisane lastnosti (npr. urediti po velikosti od največjega do najmanjšega). Za matematiko sta urejanje in razvrščanje pomembna zato, ker razvijata abstraktno mišljenje – lastnost je namreč abstraktni pojem. Iskanje splošnih lastnosti posamičnih objektov pa je ravno tisto, k čemur matematika teži. S pomočjo urejanja in razvrščanja otrok razmišlja na matematični način.

Vsa področja matematike je možno najti v slikanicah. V slikanici *Zlatolaska in trije medvedki* imamo lep primer seriacije. Oče medved, mama medvedka in mali medved imajo velik, manjši in najmanjši stol, veliko, manjšo in najmanjšo posteljo, veliko, manjšo in najmanjšo skodelico ... Ginsburg in Uscianowski (2017:13) sta v plenarnem predavanju na eni izmed najpomembnejših konferenc o zgodnjem matematičnem izobraževanju SEMT 2017 poudarila pomen vključevanja slikanic, ki ponujajo priložnosti za razvijanje matematičnega znanja v matematično izobraževanje. Navajata naslednje razloge za učinkovitost vključevanja otroške literature v pouk matematike: čustvena komponenta, užitek otroka in odrasle osebe, skupna avantura otroka in učitelja, zniževanje matematične anksioznosti pri matematiki v zgodnjem obdobju, načrtovano in spontano učenje, otroško učenje; hkrati pa opozorita, da vključevanje otroške literature v učenje in poučevanje matematike ni čarobna paličica, ki bo rešila vse dileme pouka matematike.

### 3 Otroška literatura

V našem prispevku se bomo osredotočili na slikanice. Slikanico Arzipe in Styles (2003: 22 v van den Heuvel-Panhuizen, Elia in Robitzsch 2014) opredelita kot knjigo, ki vsebuje besedilo in slike. Zaznamuje jo interakcija med tekstovnim in slikovnim delom, pri čemer

sta oba dela ustvarjena z zavestno estetskim namenom. Ker je ta opredelitev precej ohlapna, bomo uporabljali opredelitev, ki sta jo razvili Haramija in Batič (2013). Slikanice opredelita kot posebno obliko knjige, ki združuje besedilo in ilustracijo v enovito celoto; slikanica ima torej tri pomembne sestavine: besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo. Likovni delež je obsežnejši kakor besedilni, besedilo načeloma ne presega 1800 besed (razporejeno je po vsej slikanici); otroška slikanica ima specifične teme in jezikovne prvine literarnega dela, pri čemer upošteva otrokov kognitivni razvoj. Glede na stopnjo interakcije med besedilom in ilustracijo se slikanice uvrščajo med dve skrajnosti, in sicer od najbolj šibke, ki osvetli besedilo, do intenzivne, ki besedilu spreminja pomen.

Čeprav se večina raziskav, ki govorijo o otroški literaturi, nanaša na razvoj bralne pismenosti, pa v zadnjih desetletjih narašča število raziskav, ki ponujajo rezultate v prid uporabe otroške literature v zgodnjih letih za učenje matematike (Hong 1996; Pearce in Pick 2004; Young-Loveridge 2004). Kontekst, ki ga ponuja zgodba v slikanici, otroku osmisli matematiko. Pomembnost otrokovega osmišljanja iz matematike izhaja iz teorij RME (*ang. realistic mathematics education*), ki jih je na Nizozemskem osnoval Freudenthal in so jih kasneje potrdili tako socialni konstruktivisti (npr. Vigotski) kot psihologi, ki pripadajo teorijam aktivnega učenja (npr. van Oers).

Hong (1996) je v privatnem vrtcu v Koreji izvedla pedagoški eksperiment na vzorcu petinsedemdesetih otrok, pri katerih je bila povprečna starost štiri leta. Eksperimentalna skupina je pet tednov brala slikanice, ki so bile povezane s tedensko temo in so vsebovale matematične elemente, kontrolna skupina pa je brala slikanice, ki so bile povezane le s tedensko temo. Naveden je primer za temo družina. V tem tednu so v eksperimentalni skupini brali slikanico *Zlatolaska in trije medvedki* z namenom razvoja pojmov velikosti in seriacije in slikanico *Volk in sedem kozličkov*, kjer so posebej poudarjali prostorske pojme. Po branju slikanic sta obe skupini izvajali aktivnosti poustvarjanja, nato je sledila prosta igra, znotraj katere so otroci lahko izbirali različne koticke. Evalvacija je pokazala, da so otroci v eksperimentalni skupini, v primerjavi s kontrolno skupino, statistično značilno raje izbirali matematični koticek in se tudi dlje časa zadrževali v njem. Dodatno so ti otroci na standardiziranem preizkusu zgodnjih matematičnih sposobnosti dosegali statistično boljše rezultate pri klasifikaciji, prepoznavanju števil in nalogah, povezanih z oblikami.

Da branje kakovostnih slikanic v vrtcu pozitivno vpliva tudi na kasnejše matematične dosežke otrok, ugotavljajo tudi vodilni raziskovalci tega področja, Van den Heuvel-Panhuizen, Elia in Robitzsch (2014). Na vzorcu 384 otrok iz osemnajstih nizozemskih vrtcev so ugotovili, da ima vključevanje kakovostnih slikanic z matematičnim potencialom pozitiven vpliv na matematične dosežke otrok na področju števil, merjenja in geometrije. Napredek ni bil odvisen od starosti otrok, jezika, ki ga otroci govorijo doma, socialno-ekonomskega statusa in matematičnih ter jezikovnih sposobnosti otrok. Ugotovitev je pomembna, saj je zagotavljanje načela pravičnosti oz. enakih možnosti za vse otroke pomemben cilj izobraževanja. Pomembne razlike pa so nastale glede na spol, in sicer je imela uporaba slikanic večji vpliv pri deklicah kot pri dečkih. Poudarjeno je bilo, da je branje slikanic spodbudilo spontano matematično dejavnost, pri čemer je lahko



bila odrasla oseba tudi izven vrtčevskega konteksta. V raziskavi, ki jo je izvedla Anders s sodelavci (2012), so starši svojim štiriletnikom brali slikanice, kar je spontano vodilo v matematični razgovor. Tudi v okviru projekta *V objemu besed* so bili kot pomembne odrasle osebe v dejavnosti vključeni starši.

Ugotovljeno je tudi bilo, da je uporaba otroške literature pri poučevanju zgodnje matematike med najučinkovitejšimi strategijami za izboljšanje odnosa do matematike in prepričan o njej ter za zmanjševanje nivoja matematične anksioznosti (Williams 1988). Raziskovalci (van den Heuvel-Panhuizen in Elia 2012) so zato predlagali kriterije za izbiro slikanic, ki potencialno razvijajo matematične sposobnosti otrok. Kriteriji so nastali z uporabo Delfi metode (Dalkey, Brown in Cochran 1969), kjer so najprej na osnovi pregleda literature pripravili okvirni osnutek, ki ga je nato adaptirala skupina ekspertov, ki so imeli izkušnje z uporabo slikanic na področju poučevanja matematike. Oblikovale so se štiri skupine kriterijev: (1) relevantnost matematike, ki je vključena v slikanici, (2) možnost ustvarjanja povezav, (3) možnost adaptacije na razvojno primernost in (4) možnost razvijanja matematičnih procesov in vključevanja otrok. Na osnovi tega sta nastali dve skupini karakteristik slikanic, ki podpirajo učenje matematike: I) nabor matematičnih vsebin in II) predstavitev matematičnih vsebin. Znotraj skupine I) so se oblikovale tri podskupine: matematični procesi in matematični značaj, vsebinska področja matematike (aritmetika, algebra, geometrija merjenje, podatki) in področja, ki so povezana z matematiko. Zadnji dve podskupini ne ponujata merljive vrednosti, pomagata pa izbirati slikanice iz različnih področij. Znotraj skupine II) sta se oblikovali naslednji podskupini: način predstavitve matematičnega pojma in kakovost te predstavitve. Avtorji so znotraj teh področij navedli naslednje značilnosti slikanic, ki spodbujajo matematično izkušnjo otrok: reševanje problemov z obstoječim matematičnim znanjem, uporaba matematičnega jezika in reprezentacij, reflektiranje matematičnih aktivnosti in rezultatov, matematično sklepanje, želja po učenju in raziskovalni odnos, vztrajnost pri reševanju problemov, občutljivost za lepoto matematike, uporabnost znanja za otroka, povezanost konteksta z drugimi področji delovanja otroka in korektnost matematike. Avtorji dodajajo, da je kakovost predstavitve matematičnega pojma večja, če je razumevanje omogočeno na več nivojih in je možno pojem naprej razvijati po vertikali. Poudarjajo, da mora dobra slikanica ponujati možnosti za aktivno vključitev otrok (npr. slikanica spodbuja otroke, da nekaj storijo sami). To je možno doseči z zastavljanjem dobrih vprašanj (npr. sprememba perspektive, vključevanje večpomenskosti), podajanjem razlag (npr. namigi, vizualizacija, ponovitve) in dodajanjem elementa presenečenja (npr. šale, nepredvidljivi dogodki, nagrade). Model je ovrednotilo nekaj strokovnjakov po načelu je prisotno/ni prisotno. Ugotovljeno je bilo, da je vrednotenje slikanice potekalo bolje, če je bil uporabljen model, kot pa če so eksperti slikanico vrednotili holistično.

Model, ki smo ga predstavili, je precej kompleksen in vrednotenje je odvisno od tega, kakšno dožemanje matematike ima oseba, ki vrednoti slikanico. Oseba, ki ima slabši odnos do matematike, bo zelo težko senzibilna za lepoto matematike, ki jo morda prikazuje slikanica. Druga slabost modela je 0–1 vrednotenje, ki lahko zabiše kakšno izmed karakteristik. Zato je predstavljen model uporaben le, če vrednoti oseba s pozitivnimi prepričanji o matematiki. Zaradi navedenih priložnosti za izboljšanje osnovnega modela smo znotraj projekta *V objemu besed* pripravili poenostavljen model

za vrednotenje slikanic. Pri tem se je upoštevala specifična populacija vzgojiteljic in vzgojiteljev. Več raziskav je namreč pokazalo, da predstave učiteljev matematike v predšolskem obdobju o matematiki odstopajo od splošno sprejetih prepričanj o tem, kaj matematika je in kako jo poučujemo. Raziskave so bile narejene v različnih šolskih sistemih, tudi v slovenskem (npr. Nudl, Brezočnik, Lipovec in Antolin Drešar 2012; Benz 2012; Dunekacke in dr. 2016). Skupna ugotovitev je, da se zgodnji učitelji razlikujejo od učiteljev matematike, ki vstopijo v šolski sistem kasneje, po afektivni in odnosni komponenti. Prepričanja o naravi matematike in načinu poučevanja in učenja te ter odnos do matematike je pri zgodnjih učiteljih nekoliko slabši. Zato je poenostavljen model, ki smo ga predstavili vzgojiteljem v okviru projekta *V objemu besed*, izpustil nekatere kriterije, saj prepričanja močno vplivajo na vrednotenje. Ker ima poenostavljen model manj poudarjeno afektivno in odnosno komponento kot osnovni model, nas je zanimalo, ali bi bilo vrednotenje slikanic drugačno, če bi jih analizirali po osnovnem modelu. Dodatno smo osnovni model prilagodili tako, da je omogočal urejanje na širši lestvici, kot je 0–1.

Raziskovalno vprašanje je torej bilo: Ali bo vrstni red slikanic, ki bo nastal na osnovi vrednotenja po prilagojenem osnovnem modelu in ga je izvedla raziskovalka s področja matematike, odstopal od vrstnega reda slikanic, ki je nastal z vrednotenjem vzgojiteljic na osnovi poenostavljenega modela? Vprašanje je smiselno, saj preverja uporabnost poenostavljenega modela za vrednotenje uporabnosti slikanic za učenje matematike v slovenskih vrtcih.

#### 4 Metodologija

V prispevku predstavljamo izsledke, ki so nastali v okviru projekta *V objemu besed*. Na osnovi prilagojenega modela, ki sta ga predstavili Van den Heuvel-Panhuizen in Elia (2012), smo analizirali nekaj slikanic, ki so bile predstavljene strokovnim delavcem kot primerne znotraj tega projekta. Analizirali smo naslednje slikanice: *Repa Velikanka* (Aleksej Tolstoj, ilustrirala Niamh Sharkey), *Mojca Pokrajculja* (Koroška pripovedka, ilustriral Marjan Manček), *Žabji kralj in zvesti Henrik* (Jacob in Wilhelm Grimm, ilustrirala Andreja Peklar), *Sneguljčica* (Jacob in Wilhelm Grimm, ilustrirala Marlenka Stupica) in *Zvezdica Zaspanka* (Frane Milčinski Ježek, ilustriral Gorazd Vahen).

Nabor slikanic je nastal na osnovi ilustrativnih primerov slikanic za vsakega izmed kriterijev modela vrednotenja slikanic, ki so primerne za učenje matematike v zgodnjem obdobju. Za namene projekta *V objemu besed* je bila za učenje matematike strokovnim delavcem predstavljena uporaba slikanice *Repa Velikanka*. V slikanici zasledimo prepletanje kardinalnega in ordinalnega pomena števila. Kardinalni (glavni) števniki nastopajo kot število oseb oz. živali (dva prašička, tri črne muce ...), ordinalni (vrstilni) števniki pa opredeljujejo vrstni red, po katerem se te osebe oz. živali pojavijo v slikanici. Ker se kardinalni in ordinalni pomen števila ne prekrijeta (ena krava rjavka se ne pojavi prva, dva prašička se ne pojavita druga) je s tem otrokom omogočeno, da oba vidika števila razlikujejo in s tem poglobljajo svoje razumevanje enega izmed najpomembnejših konceptov v predšolskem obdobju – koncepta števila. Seveda pa vsaka slikanica ni primerna za razvoj matematičnih pojmov. Zato je bil v nadaljevanju udeležencem

predstavljen model, ki jim je lahko v pomoč pri izbiranju otroške literature, ki razvija tudi matematično kompetenco. Gre za poenostavljen model, ki je vključeval naslednje kriterije: prisotnost matematičnega pojma, ustrezna reprezentacija, spodbujanje razumevanja in ustrezna stopnja abstraktnosti (Lipovec 2017). Kot ilustracijo za kriterij prisotnost matematičnega pojma je bila izbrana slikanica *Mojca Pokrajculja*. Če želimo razvijati pojem števila, se lahko po branju te slikanice vprašamo, koliko živali nastopa. Zanimivo je, da kljub temu da zgodbo poznamo, odgovora na to vprašanje običajno ne izvemo, če živali ne preštejemo (volk, zajec, jelen, lisica in medved). Verjetno matematičnega pojma števila pet v tem kontekstu (znotraj te kognitivne sheme) nismo uzavestili in zato nanj tudi nismo bili pozorni. Ta slikanica lahko torej služi razvoju pojmov števil do šest (če dodamo še Mojco Pokrajculjo) v kontekstu, ki je otrokom blizu. Po branju je treba dodati le zelo preprosto vprašanje: Koliko živali je v piskrčku? Pojem števila pet bo postal bogatejši za nov primer realistične situacije, iz katere bo izhajal, dodana/utrjena bo povezava s števili, ki so manjša od štiri in s številom šest. Slikanico *Žabji kraj in zvesti Henrik*, ki govori o kraljični, ki se igra z zlato žogo ob vodnjaku, lahko uporabimo za razvoj pojma kroglja. Uporabili smo jo za ilustracijo kriterija ustreznosti reprezentacije. V dramatizaciji uporabimo različno velike in različno težke krogle. Otroci jih bodo taktilno spoznavali in s tem raziskovali lastnosti okroglih teles. Uporabimo lahko različne velikosti, mase in materiale, da otrokom pripravimo situacijo, kjer lahko zanemarijo nepomembne značilnosti skozi razvojno primerno (enaktivno) reprezentacijo. *Sneguljčica* je ilustrirala kriterij razumevanje. Matematični pojem, ki najbolj izstopa v *Sneguljčici*, je seveda število sedem. Število palčkov predstavlja tudi prototipski primer. Za to, da ga umestimo v kognitivno shemo in poglobimo razumevanje, je treba v zgodbi izpostaviti tudi različne razdružitve števila 7. V dramatizaciji se lahko palčki združujejo v različne skupine (npr. dva palčka jesta, ostali delajo; en palček gre po vodo, šest jih je v hiši); tudi slikanica ponuja sama po sebi nekatere razdružitve (dva palčka imata rumeno kapo, trije zeleno in dva modro kapo). V slikanici je najbolj očitna relacija za ena več. Sedem palčkov in ena Sneguljčica predstavljajo osem, ko se pridruži še princ, jih je devet. Relacije glede na število pet posebej izpostavimo pri združevanju, glede na število deset pa je treba dodati kak nov element (kaj če bi nastopalo deset palčkov, narišimo jih, koliko smo jih dorisali). Primer slikanice, ki je ilustrirala kriterij abstraktnosti, je bila *Zvezdica Zaspanka*. V slikanici boter Mesec šteje zvezde in ugotovi, da mu zvezdica Zaspanka manjka. Čeprav je zvezd milijarde in milijarde, boter Mesec ve, da jih ni le tri milijarde, pet milijonov, 723594. Za predšolskega otroka je število zelo veliko, zelo abstraktno, zato poudarimo le, da je zvezd mnogo.

Poenostavljen model so izvajalci projekta uporabili za vrednotenje predstavljenih slikanic, izštevank, pesmi in informativne literature. Navedene slikanice je vrednotilo 30 vzgojiteljic. Vsakega izmed kriterijev so vrednotile na štiristopenjski lestvici od 1 – šibko dosežen do 4 – močno dosežen. Analizo s prilagojenim osnovnim modelom je opravila avtorica. Vsakega izmed kriterijev smo ovrednotili na petstopenjski lestvici, pri čemer 1 predstavlja najnižjo možnost za razvoj matematičnega znanja otrok in 5 najvišjo možnost za razvoj matematičnega znanja otrok. Ker smo analizirali pet slikanic, to pomeni, da je bila znotraj vsakega merljivega kriterija vsaka številka uporabljena natanko enkrat. S to metodo smo dosegli razpršenost rezultatov.

## 5 Rezultati in diskusija

Rezultati vrednotenja slikanic, ki so nastali z uporabo poenostavljenega modela, so predstavljeni v tabeli 1. Navedene so povprečne vrednosti ocen, ki so jih kriterijem dodelile vzgojiteljice.

	Repa Velikanka	Mojca Pokrajculja	Žabji kralj in zvesti Henrik	Sneguljčica	Zvezdica Zaspanka
Prisotnost matematičnega pojma	3,9	3,2	3,9	3,4	3,2
Ustreznost reprezentacije	3,7	3,6	3,5	3,3	3,2
Spodbujanje razumevanja	3,5	2,8	2,5	3,6	3,1
abstraktnost	3,8	3,7	3,7	3,8	3,3
<b>Povprečje</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>	<b>3,2</b>

Tabela 1: Vrednotenje z uporabo poenostavljenega modela

Iz tabele ugotovimo, da so povprečja relativno visoka, verjetno zaradi predhodne predstavitve vsake izmed slikanic. Slikanice so se razvrstile v naslednjem vrstnem redu: *Repa Velikanka*, *Sneguljčica*, *Žabji kralj in zvesti Henrik*, *Mojca Pokrajculja*, in *Zvezdica Zaspanka*. Ena izmed slabosti poenostavljenega modela postane takoj očitna. Razlike so zelo majhne, kar pomeni, da model nima dobre diskriminatorne vrednosti. Rezultati so pričakovani in jih utemeljujemo z epistemološkimi pogledi zgodnjih učiteljev na matematiko. Zaznavanje matematike v okolju slikanice je bila za njih nova izkušnja, tudi kriteriji so bili novi in so ponujali drugačen pogled na matematiko, kot so ga poznali do sedaj. Zaradi tega so se udeleženci v novi situaciji obnašali previdno in niso dajali pretirano določnih sodb.

Rezultati analize na osnovi prilagojenega osnovnega modela so predstavljeni v spodnji tabeli. Obseg prispevka ne dovoljuje podrobnejše razlage za vrednotenje.

	Repa Velikanka	Mojca Pokrajculja	Žabji kralj in zvesti Henrik	Sneguljčica	Zvezdica Zaspanka
Reševanje problemov	3	4	1	2	5
Jezik in reprezentacije	5	2	1	3	4
Reflektiranje	5	4	1	3	2
Sklepanje	4	5	2	3	1
Raziskovalni odnos	5	4	2	3	1
Vztrajnost	5	4	2	3	1
Lepota matematike	5	2	1	3	4
Uporabnost znanja	5	4	2	3	1
Povezanost konteksta	5	4	2	1	3
Korektnost matematike	4	5	2	3	1
Nivoji razumevanja	2	1	4	5	3
Vertikala pojma	2	1	3	4	5
Aktivno vključevanje	5	4	2	3	1
<b>Skupaj</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>26</b>

Tabela 2: Rezultati vrednotenja po prilagojenem osnovnem modelu Van den Heuvel-Panhuizen in Elia (2012)

Rezultati potrjujejo uporabnost prilagoditev osnovnega modela, ki sta ga osnovali Van den Heuvel-Panhuizen in Elia (2012) na različnih slikanicah. Med analiziranimi slikanicami sta bili namreč tudi dve slovenski slikanici. Opazimo, da prihaja do večjih razlik med ocenami, kar omogoča lažje vrednotenje. H kvantitativni analizi bi bilo treba dodati še kriterije iz osnovnega modela, ki niso merljivi. Tak kriterij je vsebinsko področje matematike, ki ga spodbuja slikanica. Kriterij je pomemben, ko želimo enakomerno razvijati različna področja matematike, kar se v naših vrtcih žal ne dogaja. Pri našem naboru slikanic ugotovimo, da štiri slikanice posegajo na področje aritmetike, le ena slikanica (*Žabji kralj in zvesti Henrik*) posega na področje geometrije. Izbira je v skladu s pogostostjo aktivnosti iz različnih vsebin v slovenskih vrtcih (Nudl, Brezočnik, Lipovec in Antolin 2012).

Vrstni red analize po osnovnem modelu je: *Repa Velikanka*, *Mojca Pokrajculja*, *Sneguljčica*, *Zvezdica Zaspanka* in *Žabji kralj in zvesti Henrik*. Vzgojiteljice so slikanice postavile v naslednji vrstni red: *Repa Velikanka*, *Sneguljčica*, *Žabji kralj in zvesti Henrik*, *Mojca Pokrajculja*, in *Zvezdica Zaspanka*. Vidimo, da v vrstnem redu prihaja do razlik. Iz tega lahko sklepamo, da je poenostavljeni model le deloma primeren za uporabo v vrtcih in da odnosno afektivna komponenta rezultate lahko spremeni. Seveda je vzorec analiziranih slikanic premajhen, da bi lahko ugotovitev posplošili.

Oba modela sta uporabnost danega nabora slikanic ovrednotila precej visoko. Gre namreč za slikanice, ki niso bile napisane za poučevanje matematike, ampak so del tradicije znotraj literature v slovenskih vrtcih. Rezultat je v skladu z raziskavami, ki poudarjajo pomembnost takih slikanic. Van den Heuvel-Panhuizen, Van de Boogaard in Doig (2009) ugotavljajo, da so otroci po branju slikanic, ki niso bile napisane za poučevanje matematike, spontano dajali izjave, ki so bile povezane z matematiko. Opisujeta pogovor otrok, ki vključuje omenjanje kardinalnosti skupin, uporabo kvantifikatorjev, kot je npr. vsak in opisovanje položaja v prostoru. Ker je nerealno pričakovati, da bo v slovenščini nastala obsežna zbirka slikanic, ki bodo napisane z namenom poučevanja matematike, je ta ugotovitev razveseljujoča.

## 6 Zaključek

V projektu *V objemu besed* je bilo vzgojiteljem predstavljenih več primerov, kako vključevati slikanice, izštevance, pesmi, basni in informativno literaturo s področja matematike v dejavnosti v vrtcu z namenom razvijanja matematične kompetence otrok. Poudarjeno je bilo, da je razvijanje matematične pismenosti pomembno, ker ta otroku v nadaljevanju pomaga pri prepoznavanju vloge matematike v vsakdanjem življenju ter pri odločitvah, ki jih bo sprejemal kot odgovoren državljan. Kljub temu ostaja na tem področju še vedno mnogo neodgovorjenih vprašanj, tako s področja konkretnih dejavnosti v igralnicah kot s področja izobraževanja strokovnih delavcev. Izjemno pomembno je namreč, da se odrasla oseba zaveda, da je slikanica le medij za razvijanje matematične kompetence, ki je temeljna. Pomembno je tudi, da proces učenja matematike steče spontano. Raziskovalci namreč še vedno poudarjajo pomembnost ideje, ki jo je pred več kot tridesetimi leti zapisal Farr (1979: 104; v Flevares in Schiff 2014): »Potrebujemo več knjig, ki temeljijo na matematičnih konceptih, ki otrokom neposredno prinašajo realnost in otroški svet, ne pa knjig, ki temeljijo na abstraktnih simbolih. Dodatno, a enako pomembno je, potrebujemo tudi knjige, ki širijo svet matematičnih idej za otroke izven idej, ki jih bodo učili v šoli.«

Na osnovi spoznanj, ki so nastala v okviru projekta *V objemu besed*, predlagamo, da se največ energije vложи v izobraževanje odraslih oseb (vzgojiteljev in staršev), ki bo usmerjeno v konkretne primere uporabe slikanic, ki že obstajajo na našem trgu, in so prepoznano kakovostne, za poučevanje matematike v zgodnjem obdobju. Izdelava seznama in instrumentarija za delo s takimi slikanicami naj bo odgovornost interdisciplinarnega tima ekspertov, ki bo vključeval raziskovalce s področij bralne pismenosti in matematične pismenosti ter strokovnih delavcev, ki imajo praktične izkušnje s tega področja. Naši rezultati namreč kažejo, da bi bilo odločitev o tem, katera slikanica je kakovostna za učenje matematike, neodgovorno prepustiti zgolj strokovnim delavcem v vrtcu.

Matematika je v otroški literaturi lahko podana eksplicitno (kot npr. v informativnih knjigah s področja matematike) ali implicitno (kot npr. v slikanicah, ki niso bile napisane posebej za namene poučevanja matematike). Oba načina ponujata mnogo možnosti, kako vključiti matematiko v izkušnji svet otrok. V našem prispevku smo se osredotočili na slikanice. Eden izmed temeljnih razlogov vključevanja slikanic v pouk matematike je

radost (Ginsburg in Uscianowski 2017:10). Radost, ki jo doživljata skupaj odrasla oseba in otrok, ko se podata na avanturo v slikanico. Odrasle osebe, ki poučujejo v zgodnjem obdobju matematiko in same trpijo za matematično anksioznostjo, se naenkrat znajdejo v varnem in neogrožajočem svetu matematike v slikanicah, njihov odnos in prepričanja se pričnejo spreminjati, kar se prenaša na otroka. Otroci, ki odrasle osebe na tem potovanju ob skupnem branju spremljajo, razvijajo tako bralno kot matematično pismenost skozi osmišljanje je matematičnih pojmov v njim ljubem svetu slikanic. Seveda pa do tega pride le, če se bere kakovostna slikanica, ki zadošča kriterijem kakovosti tako z literarnega kot z matematičnega vidika. V prispevku smo zato podali kriterije, kako tako slikanico izbrati z namenom, da bo uporaba slikanic v vrtcih živela tudi po zaključku projekta *V objemu besed*.

## Zahvala

Prispevek je nastal v okviru projekta, katerega vodja je red. prof. dr. Dragica Haramija. Njeno vodenje in usmerjanje ter potrpežljive revizije različnih verzij tega prispevka so dragoceno pripomogli h končnemu izdelku.

## Literatura

- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly* 27/2, 231–244.
- Antolin Drešar, D., Lipovec, A. (2013). Postavljanje podpore v okviru vključevanja staršev matematikov v matematično izobraževanje njihovih otrok. *Revija za elementarno izobraževanje* 6/1, 43–56.
- Barwell, R. (2004). What is Numeracy? *For the Learning of Mathematics*, 24/1, 20–22.
- Benz, C. (2012). Attitudes of kindergarten educators about math. *Journal für Mathematik-Didaktik* 33/2, 203–232.
- Bever, T., Mehler, J., Epstein, J. (1968). What children do in spite of what they know. *Science* 162, 921–924.
- Crolee Dalkey, N., Brown, B., Cochran, S. (1969). *The Delphi method: An experimental study of group opinion*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Devlin, K. (1996). *Mathematics: the science of patterns: the search for order in life, mind and the universe*. Macmillan.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM* 48/1–2, 125–137.
- Flevaris, L., Schiff, J., M. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. *Frontiers in psychology* 5, 459.
- Ginsburg, H., P., Uscianowski, C. (2017). Stories, stories, and more math stories. Plenarno predavanje na SEMT 2017. Ur. Jarmila Novotna in Hana Moraova *Proceedings Equity and diversity in elementary mathematics education, International Symposium Elementary Maths Teaching*, Charles University, Faculty of Education: Praga. 9–19.
- Grimm, J., Grimm, W., ilustracije Peklaj, A. (2004). *Žabji kralj in zvesti Henrik*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Grimm, J., Grimm, W., Stupica, M. (2017). *Sneguljčica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Haramija, D., Batič, J. (2013). *Poetika Slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.

- Hong, H. (1996). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early childhood research quarterly* 11/4, 477–494.
- Hopko, D., R., Ashcraft, M., H., Gute, J., Ruggiero, K., J., Lewis, C. (1998). Mathematics anxiety and working memory: Support for the existence of a deficient inhibition mechanism. *Journal of anxiety disorders*, 12/4, 343–355.
- Karaali, G., Villafane Hernandez, E., H., Taylor, J. (2016). What's in a Name? A Critical Review of Definitions of Quantitative Literacy, Numeracy, and Quantitative Reasoning. *Numeracy* 9/2, 1–16.
- Lipovec, A., Smolovič, S., Antolin Drešar, D. (2013). Vzorci brez ponavljanja, *Educa* 22/5–6, 38–45.
- Lipovec, A., Antolin Drešar, D. (2012). Nekatere aktivnosti za zgodnji razvoj števil v predšolskem obdobju. *Vzgojiteljica* 14/6, 22–23.
- Lipovec, A., Antolin Drešar, D. (2013). Subitizacija. *Didakta* 22/162, 54–56.
- Lipovec, A., Antolin Drešar, D. (2014). Cuisenaireve paličice (rodke) – znan, neznan pripomoček v predšolski matematiki. *Vzgojiteljica* 16/2, 6–8.
- Lipovec, A. (2017). Matematika v objemu besed. *V objemu besed. Priručnik za vzgojitelje*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. V tisku.
- Maloney, E. A., Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends in cognitive sciences*, 16/8, 404–406.
- Milčinski Ježek, F., ilustracije Vahen, G. (2004). *Zvezdica Zaspanka*. Ljubljana: Sanje.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, 2017: Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, predlog 5. 4. 2017. Pridobljeno s spletne strani: [http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteke/2017/PREDLOGI\\_ZAKONOV\\_IN\\_DRUGIH\\_AKTOV/MIZS\\_Bralna\\_Pismenost\\_javna\\_razprava\\_april\\_2017.pdf](http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteke/2017/PREDLOGI_ZAKONOV_IN_DRUGIH_AKTOV/MIZS_Bralna_Pismenost_javna_razprava_april_2017.pdf); dostopno 10. 8. 2017.
- Mojca Pokrajculja*. Koroška pripovedka. (2013). Ilustriral Marjan Manček, zapisal Vinko Möderndorfer. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Nudl, A., Brezočnik, D., Lipovec, A., Antolin Drešar, D. (2012). Struktura zastopanosti matematičnih dejavnosti v slovenskih šolah. *Matematika v šoli* 18/1–2, 5–14.
- PISA (2017). Matematična pismenost. Pridobljeno s spletne strani: <https://www.pisa.tum.de/en/domains/mathematical-literacy/>; dostopno 10. 8. 2017.
- Schönfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. Ur. Douglas Grouws, *Handbook of research on teaching and learning*. Old Tappan, NJ: Macmillan. 334–370.
- Tolstoj, A., ilustriral Sharkey, N. (1999). *Repa Velikanka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., Van Den Boogaard, S., Doig, B. (2009) Picture books stimulate the learning of mathematics. *Australian journal of early childhood* 34/3, 30–39.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I. (2012). Developing a framework for the evaluation of picturebooks that support kindergartners' learning of mathematics. *Research in Mathematics Education* 14/1, 17–47.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I., Robitzsch, A. (2014). Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational psychology* 36/2, 323–346.
- Van De Walle, J. (2004). *Elementary and Middle School Mathematics*. Pearson: Boston.
- Zlatolaska in trije medvedki*. (1995). Prevod Žener, T., ilustracije Williamson, T. Ljubljana: Co Libri.
- Williams, V., W. (1988). Answers to questions about math anxiety. *School science and mathematics* 88/2, 95–104.



## Slikanica kot medij za učenje zgodnje matematike

MARTINA RAJŠP

**Povzetek** V prispevku je pojasnjena naveza med pismenostjo, naravoslovno pismenostjo in otroškimi slikanicami. Slednje so odličen medij motiviranja mlajših otrok za naravoslovne aktivnosti, kar posledično vodi v izboljšanje pismenosti in razumevanje naravoslovnih znanosti. Predstavljen je model za naravoslovno kritično presojanje slikanic, ki nudi vzgojiteljem (in učiteljem) pomoč pri bolj suvereni izbiri slikanic, ki jih bodo uporabili v svoji redni praksi. Model je aplikativno predstavljen skozi analizo petih slikanic, ki jih vzgojitelji za namene naravoslovja prebirajo z otroki. Ugotovljeno je, da slikanice ne razlagajo naravoslovnih konceptov, da pa so odlična motivacija za nadaljnje raziskovanje teh.

**Ključne besede:** • naravoslovna pismenost • zgodnje naravoslovje • naravoslovne aktivnosti • slikanice • kritično vrednotenje •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Martina Rajšp, asistentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: [martina.rajsp@um.si](mailto:martina.rajsp@um.si).

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-100-1.14>

ISBN 978-961-286-100-1

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Dostopno na: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

V drugi polovici prejšnjega stoletja je termin »pismenost« dobil mnogo širši pomen, saj se je razširil na sposobnost pisnega in ustnega sporočanja v različnih sporazumevalnih situacijah. Leta 1952 je Conant prvič uporabil izraz »naravoslovna pismenost«, ki pa so ga različni avtorji (npr. Conant 1952; Hodson 1992; Harlen 1993; Skribe Dimec 2007) skozi svoje delo razširjali in poglobljali. Danes je najpogostejša multidimenzionalna razlaga termina (npr. PISA 2006), ki naravoslovno pismenost razlaga kot tri celote, ki pa se med seboj dopolnjujejo in nadgrajujejo, in sicer:

- učenje naravoslovja – tu gre za posameznikovo sprejemanje teoretičnega naravoslovnega znanja ter njegove uporabe v konkretnih primerih;
- učenje o naravoslovju – posameznik naj bi razvijal razumevanje naravoslovja in naravoslovno-tehničnih metod ter uzaveščal, kako naravoslovne znanosti in tehnologija oblikujejo naše snovno, intelektualno in kulturno okolje« (PISA 2006: 22);
- ukvarjanje z naravoslovjem – posameznik naj bi aktivno sodeloval in razvijal znanja pri reševanju naravoslovnih vprašanj in problemov.

### 1.1 Zgodnje naravoslovje

V slovenskem edukacijskem prostoru se otroci z naravoslovjem načrtno srečajo že v predšolskem obdobju, saj je po Kurikulumu za vrtce (1991) področje Narava eno od šestih področij dejavnosti, v okviru katerega naj bi bilo otroku omogočeno razvijanje lastnih sposobnosti za aktivno vključevanje v obdajajoče (naravno in družbeno) okolje ter ustvarjanje zdravega in varnega življenjskega okolja in navad. Izrazit poudarek je na pridobivanju izkušenj z živimi bitji in naravnimi pojavi, posebej pa Kurikulum za vrtce (1991) izpostavlja spodbujanje radovednosti, raziskovanja in odkrivanja. Za otroke naj bi bilo naravoslovje vedoželjno raziskovanje vsega, kar jih obdaja, ob tem naj bi uporabljali vsa čutila. Ugoden vpliv na otrokov kognitivni in socialni razvoj (kot posledica vključevanja otrok v načrtovane naravoslovne aktivnosti) dokazujejo tudi raziskave (npr. Kallery in Psillos 2001; Eshach 2003; Eshach in Fried 2005), ki jasno in nedvoumno definirajo pomen zgodnjega vključevanja otrok v naravoslovne aktivnosti:

- Mlajši otroci uživajo v opazovanju narave in razmišljanju o njej ter ob tem razvijajo pozitiven odnos do narave in naravoslovja.
- Zgodnje soočanje z naravoslovnimi pojavi kasneje vodi do boljšega razumevanja znanstvenih konceptov teh.
- Otroci, ki se že zgodaj vključijo v vodeno načrtno naravoslovje, lažje razumejo znanstvene koncepte in razloge zanje.
- Naravoslovje je učinkovito sredstvo za razvoj znanstvenega razmišljanja.

Kljub temu pa so mnogi vzgojitelji mnenja, da so predšolski otroci še premajhni, da bi zmogli razumeti ozadje naravoslovnih pojavov. Appleton (1992) ter Appleton in Kindt (2001) skozi raziskave ugotavljajo, da so mnogi vzgojitelji, ki tako menijo, sami negotovi v svoje naravoslovno znanje in sposobnosti ter si celo želijo dodatnega strokovnega

izpopolnjevanja na to temo, oziroma tudi predlagajo, da bi se naravoslovje bolj poudarjeno vključevalo v sam predmetnik izobraževanja bodočih vzgojiteljev.

## 1.2 Zgodnje naravoslovje in slikanice

Različni avtorji (npr. Morrow idr. 1997; Zeece 1999; Saul in Dieckman 2005; Monhardt in Monhardt 2006) vzgojiteljem predšolskih otrok kot izvrsten didaktični pripomoček za poučevanje naravoslovnih vsebin priporočajo uporabo slikanic (»Slikanice so posebna oblika knjige, ki združujejo besedilo in ilustracijo v enovito celoto; slikanica ima torej tri pomembne sestavine: besedilo, ilustracije in vsebinsko – oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo.« (Haramija in Batič 2013: 23)), saj te pri otrocih vzbujajo in spodbujajo zanimanje ter pozitiven odnos do učenja naravoslovnih vsebin (Castle in Needham 2007). Morrow idr. (1997) so zapisali, da dobro napisana in razvojno primerna literatura zagotavlja vsebinsko znanje in hkrati omogoča nadaljnje raziskovanje.

Tako literatura otrokom omogoča, da zadovoljijo svoj interes za naravoslovne vsebine s predstavitvijo vsebinskega znanja v pripovedni obliki in posledično pomaga razumeti težje/težke znanstvene koncepte, saj znanost in procesne spretnosti postavlja v kontekst, ki je za otroke bolj smiseln (Henriques in Chidsey 1997 v Sackes; Cabe Trundle in Flevares 2009).

Kazemek idr. (2004) dokazujejo, da otroci v zgodnjih starostnih obdobjih razmišljajo v pripovedni obliki in zato je smiselno uvajanje naravoslovnih konceptov v jeziku, ki ga poznajo. Mnogi raziskovalci (nor. Morrow idr. 1997; Saul in Dieckman 2005; Spencer in Guillaume 2006) se strinjajo, da je uporaba slikanic (kot didaktičnega pripomočka) lahko učinkovit pristop pri poučevanju naravoslovja.

Pri izbiri slikanice za poučevanje naravoslovnih vsebin v vrtcu je treba upoštevati, da so predšolski otroci v predoperacijskem obdobju in pogosto še ne zmorejo nedvoumno in jasno ločevati med resničnostjo in fantazijo. Tako tudi predmetom in živalim pripisujejo notranje človeške lastnosti. Niso še sposobni razlikovati med subjektivnim (notranjim) in objektivnim (zunanjim) svetom. Vse to vzgojitelja zavezuje, da toliko bolj skrbno izbere, katero delo je za otroke primernejše.

## 1.3 Model za naravoslovno kritično presojanje slikanic

V slovenskem edukacijskem prostoru ni že narejenega seznama priporočljivih slikanic (v nekaterih državah (npr. ZDA) obstajajo priporočilni sezname slikanic za uporabo, ki bi jih vzgojitelji lahko uporabili kot didaktični pripomoček na področju naravoslovja; avtorji slikanic se dosledno posvetujejo s strokovnjaki, da so pojasnila naravoslovnih pojavov strokovno korektna). Praktiki so torej prepuščeni lastnemu poznavanju obstoječe literature, znanju in intuiciji ali z drugimi besedami: avtonomija vzgojitelja je, ali bo slikanico uporabil kot didaktični pripomoček pri naravoslovnih aktivnostih.

Po študiji relevantne literature smo oblikovali model za naravoslovno kritično presojanje slikanic. Sestavljen je iz šestih kriterijev. Predlagamo, da naj slikanica, ki služi kot didaktični pripomoček za poučevanje naravoslovnih vsebin, zadošča vsem v sliki 1

zapisanim kriterijem modela, kar pomeni, da kadar lahko suvereno ob vsakem kriteriju pritrdimo, da slikanica kriteriju zadošča, slikanico kot didaktični pripomoček pri naravoslovnih aktivnostih tudi uporabimo.



Slika 1: Model za naravoslovno kritično presojanje slikanic

V nadaljevanju bomo model za naravoslovno kritično presojanje slikanic na kratko pojasnili.

### **Aktualnost**

Vsebina slikanice mora biti za otroke aktualna. To pomeni, da mora sovpadati z njihovimi trenutnimi interesi, željami, oziroma mora biti vidna povezava med vsebino in naravoslovnim problemom, ki bo branju slikanice sledil.

### **Resničnost**

Ker naravoslovje sledi načelom konstruktivizma, morajo biti v slikanicah, ki jih uporabimo kot didaktični pripomoček za naravoslovne aktivnosti, književne osebe in književni prostor realne.

### **Pojasnila**

Razlaga naravoslovnih fenomenov mora biti kljub temu da so besedila kratka, strokovno korektna, da otrok ne zavaja ali jim omogoča napačne interpretacije teh.

## **Kognitivna korektnost**

Slikanica mora biti primerna kognitivnim sposobnostim otrok, ki jim je namenjena, kar pomeni, da pojasnila niso kognitivno prezahtevna, da pa tudi otrok kognitivno ne ponižujejo.

## **Vsebina**

Kadar se slikanica uporabi v vrtcu kot didaktični pripomoček za načrtno izvajanje naravoslovnih aktivnosti, mora biti njena vsebina v skladu s cilji Kurikuluma za vrtce (1998).

## **Slika**

Ves slikovni material, torej ilustracije, fotografije, grafi ... morajo dosledno podpirati zapisano besedilo.

## **2 Metodologija**

Ker ne obstaja noben seznam slikanic, ki bi jih vzgojitelj lahko uporabil pri svojem rednem delu v skupini kot didaktični pripomoček pri naravoslovnih aktivnostih, smo prosili vzgojiteljici, ki v šolskem letu 2017/2018 vodita skupini predšolskih otrok drugega starostnega obdobja, da nam napravita seznam slikanic, ki sta jih zapisali v svoj letni delovni načrt kot pripomoček, ki ga bosta uporabili pri naravoslovnih dejavnostih. Iz seznama slikanic smo najprej izločili zbirke eksperimentov (npr. knjige iz zbirke *Pamet je boljša kot žamet* založbe Mladinska knjiga), izbrali pa smo pet slikanic, ki so se pojavile na obeh seznamih in jih analizirali po v sliki 1 zapisanih kriterijih. Gre za naslednje slikanice različnih slovenskih založb:

- Marie – Louise Gay: *Zarja, princeska neba* (Epta: 2004),
- Marie – Louise Gay: *Zarja, kraljična snega* (Epta: 2004),
- Lila Prap: *Žuželčji zakaji* (Mladinska knjiga: 2011),
- Eric Carle: *Zelo osamljena kresnička* (Epta: 2002),
- Njena Visokost princesa Takamado: *Ledena gora Luli* (Rokus: 1999).

Vse našete slikanice, torej umetnostna besedila, niso bila pisana za seznanjanje otrok z naravoslovjem oziroma naravoslovnimi pojavi, torej njihov primarni namen ni otrokom pojasniti ozadja naravoslovnega fenomena (npr. senca).

Namen te študije je torej ugotoviti primernost izbranih slikanic kot didaktičnega pripomočka pri obravnavi naravoslovnih vsebin v vrtcu.

## **3 Rezultati in interpretacija**

V nadaljevanju predstavljamo analize slikanic, ki pa so zaradi lažje preglednosti v preglednicah, in sicer po ena slikanica v vsaki od njih. V vsaki preglednici so podani

osnovni podatki o slikanici, analiza slikanice po vsakem od šestih kriterijev, zapisan je naravoslovni koncept slikanice, možnost nadaljnjih naravoslovnih aktivnosti ter morebitne omejitve pri njih.

Analiza slikanic je podana v naključnem vrstnem redu.

### **3.1 Slikanica *Zarja, princeska neba***

Slikanico z originalnim naslovom *Stella, Princess of the Sky*, avtorice Marie – Louise Gay, je leta 2004 izdala kanadska založba Groundwood Books Ltd. Pisateljica je slikanico tudi sama ilustrirala. Žal sta v slovenščino prevedeni le dve knjigi iz serije o deklici in njenem mlajšem bratu.

Avtor	Naslov	Založba
Marie – Louise GAY	Zarja, princeska neba	Epta, 2004
Ustreznost glede na zadane kriterije		
1.	Vsebina slikanice je aktualna, še posebej na začetku poletja.	
2.	Književni prostor in književne osebe so resnične. Glavna junakinja je deklica Zarja, ki je stara toliko kot otroci tik pred šolo (pribl. 5 let) in mlajšemu bratu Samu pojasnjuje spremembe v naravi v tem letnem času.	
3.	Zapisi v slikanici so preprosti, nedvoumni in naravoslovno dovolj korektni.	
4.	Slikanica je namenjena predšolskim otrokom pred vstopom v šolo in je kognitivno na ustreznem nivoju za otroke, ki jim je namenjena.	
5.	Slikanica je v skladu s Kurikulumom za vrtce (1998), saj lahko vzgojitelj z njeno pomočjo pomaga otrokom doseči kar nekaj v Kurikulumu za vrtce (1998) zapisanih ciljev. Primer: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih.</i></li> <li>– <i>Otrok spoznava, da se živa bitja med seboj sporazumevajo.</i></li> <li>– <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja spremembe v življenju pri sebi, pri drugih živih bitjih ter v neživi naravi.</i></li> <li>– <i>Otrok odkriva in spoznava pojave na nebu ter spoznava vremenske pojave.</i></li> </ul>	
6.	Ilustracije v slikanici dosledno podpirajo zapisano besedilo.	
Naravoslovni koncept		Spremembe v naravi glede na letni čas.
Možnosti nadaljnjega dela		Slikanica ponuja več iztočnic za raziskovanje številnih naravnih pojavov, kot so npr.: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ime glavne junakinje je Zarja,</li> <li>– rdeče nebo,</li> <li>– menjavanje dneva in noči ter vpliv te menjave na življenje živih bitij,</li> <li>– oblaki,</li> <li>– zvezde.</li> </ul>
Omejitev		Dogajanje slikanice je postavljeno v večerni in nočni čas. Pomeni, da podoživeti določenih izkušenj skupaj z glavno junakinjo v vrtcu ne bo mogoče.

Preglednica 1: Analiza slikanice *Zarja, princeska neba* (Epta: 2004)

Iz preglednice 1 lahko razberemo, da je slikanica *Zarja, princeska neba* odlična izbira za uporabo pri rednem vzgojnem delu, saj zadošča vsem zastavljenim kriterijem. Še posebej velja izpostaviti možnosti nadaljnjega raziskovanja, saj besedilo ponuja mnogo segmentov (npr. Mlečna cesta), ki so podprti z odličnimi ilustracijami in vabijo mladega bralca (poslušalca) k iskanju dodatnih informacij.

### 3.2 Slikanica *Zarja, kraljična snega*

Slikanico z originalnim naslovom *Stella, Queen of the Snow*, avtorice Marie – Louise Gay, je leta 2000 izdala kanadska založba Groundwood Books Ltd. Pisateljica je slikanico tudi sama ilustrirala. Avtorica je o deklici napisala več knjig, ki pa v slovenščino niso prevedene.

Avtor	Naslov	Založba
Marie – Louise GAY	Zarja, kraljična snega	Epta: 2004
Ustreznost glede na zadane kriterije		
1.	Vsebina slikanice je aktualna v zimskem času.	
2.	Književni prostor in književne osebe so resnične. Glavna junakinja je deklica Zarja, ki je stara toliko kot otroci tik pred šolo (pribl. 5 let) in mlajšemu bratu Samu, ki še nikoli ni videl snega, pojasnjuje, kaj se pozimi dogaja v naravi.	
3.	Zapisi v slikanici so preprosti, nedvoumni in naravoslovno dovolj korektni.	
4.	Slikanica je namenjena predšolskim otrokom pred vstopom v šolo in je kognitivno na ustreznem nivoju za otroke, ki jim je namenjena.	
5.	Slikanica je v skladu s Kurikulumom za vrtce (1998), saj lahko vzgojitelj z njeno pomočjo pomaga otrokom doseči kar nekaj v Kurikulumu za vrtce (1998) zapisanih ciljev. Primer: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih.</i></li> <li>– <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja spremembe v življenju pri sebi, pri drugih živih bitjih ter v neživi naravi.</i></li> <li>– <i>Otrok odkriva različna gibanja glede na trajanje in glede na hitrost.</i></li> </ul>	
6.	Ilustracije v slikanici dosledno podpirajo zapisano besedilo.	
Naravoslovni koncept	Spremembe v naravi glede na letni čas.	
Možnosti nadaljnjega dela	Slikanica ponuja številne iztočnice za raziskovanje številnih naravnih pojavov, kot so npr. <ul style="list-style-type: none"> <li>– agregatna stanja vode,</li> <li>– živali pozimi (nekateri iščejo hrano, druge so odletele v tople kraje, tretje zimo prespijo ali predremajo ...),</li> <li>– gibanje teles.</li> </ul>	
Omejitev	V slikanici je predstavljenih kar nekaj zimskih športov (npr. drsanje, sankanje), ki so lahko dobra uvertura v ugotavljanje, kdaj in kako se telesa gibljejo ali lažje gibljejo. Morda nekaterih od njih, tudi zaradi varnosti, ne bo mogoče izvesti.	

Preglednica 2: Analiza slikanice *Zarja, kraljična snega* (Epta: 2004)

Analiza slikanice *Zarja, kraljična snega* izkazuje, da lahko slikanica zelo podpira naravoslovne aktivnosti. Analizirana slikanica je zelo primerna za nadaljnje naravoslovne



aktivnosti, ki so vezane na spremembe v naravi pozimi, agregatna stanja vode in tudi za fizikalne lastnosti, vezane na gibanje teles.

### **3.3 Slikanica *Žuželčji zakaji***

Slikanica je avtorsko delo priznane slovenske literarne umetnice za otroke in mladino, Lile Prap. Od ostalih v analizo vključenih slikanic se razlikuje po tem, da je že na prvi pogled najbolj naravoslovna, saj gre za neke vrste otroški leksikon. Čeprav morda prvi trenutek ob pregledu zmoti, da so v slikanici ilustracije in ne fotografije živali, kmalu postane jasno, da je to namerno, saj so ilustracije dovolj natančne, da izpostavljajo najpomembnejše lastnosti živali, niso pa tako minimalistične, da bi pozornost mladega bralca preusmerile drugam.

Avtor	Naslov	Založba
Lila Prap	Žuželčji zakaji	Mladinska knjiga: 2011
Ustreznost glede na zadane kriterije		
1.	Vsebina slikanice je aktualna, saj otrokom na leksikografski način podaja informacije o žuželkah, ki so ves čas v človekovi bližini (npr. muhe, komarji, bolhe, uši ...).	
2.	Avtorica podaja opise resničnih žuželk, ki jih je moč najti v otrokovem neposrednem življenjskem okolju.	
3.	Zapisi v slikanici so podani leksikografsko, kar pomeni, da gre za opise živali. Ti so dovolj preprosti, poudarjene so tiste značilnosti, ki jih otrok najprej opazi (npr. skakanje bolh). Vsi zapisi so s stališča naravoslovja zelo korektni.	
4.	<p>Slikanica kognitivno ne ponižuje predšolskih otrok. Vsaka žival je predstavljena večplastno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opis živali preko najizrazitejše lastnosti,</li> <li>- podrobnejši opis živali,</li> <li>- ilustracija živali, ki ne vsebuje podrobnosti bitja, ampak tudi s puščicami in pisno razlago ob njih izpostavlja najbolj značilne telesne dele živali.</li> </ul> <p>Vsebinski del je tudi ločen po obliki pisave. S tem je nakazano, kaj je zaključena celota za bolj oziroma manj radovedne bralce.</p>	
5.	<p>Slikanica je v skladu s Kurikulumom za vrtce (1998), saj lahko vzgojitelj z njeno pomočjo pomaga otrokom doseči kar nekaj v Kurikulumu za vrtce (1998) zapisanih ciljev.</p> <p>Primer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja živo in neživo naravo.</i></li> <li>- <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih.</i></li> <li>- <i>Otrok spoznava, da se živa bitja med seboj sporazumevajo.</i></li> <li>- <i>Otrok odkriva, da živa bitja iz okolja nekaj sprejemajo in v okolje nekaj oddajajo.</i></li> </ul>	
6.	Ilustracije v slikanici dosledno podpirajo zapisano besedilo. Odlično je, da niso minimalistične in da so poudarjeni tisti deli telesa, ki žival najbolj zaznamujejo.	
Naravoslovni koncept		Živali v stanovanjih.
Možnosti nadaljnega dela		Vse živali, ki so predstavljene v slikanici, živijo v ali ob človekovem bivališču. To pomeni, da jih je enostavno najti in podrobneje opazovati. Na osnovi opazovanj so možni zaključki, kot na primer iskanje skupnih značilnosti žuželk (število nog, deli telesa ...).
Omejitve		<p>Za opazovanje žuželk:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- so potrebni pripomočki (npr. povečevalno steklo ali opazovalni lončki),</li> <li>- vzgojitelj mora poskrbeti za varnost pri delu (npr. pri opazovanju ose ali čebele),</li> <li>- po opazovanju je potrebno žival izpustiti, oziroma vrniti v njeno primarno okolje.</li> </ul>

Preglednica 3: Analiza slikanice *Žuželčji zakaji* (Mladinska knjiga: 2011)

Odličnost slikanice za nadaljnje naravoslovne aktivnosti se izkazuje tudi v tem, da je sama tematika unikum med otroško literaturo na slovenskem tržišču – precej je otroške

literature, tudi v leksikografski obliki, ki predstavlja različne živali (najpogosteje so to hišni ljubljenci ali živali na kmetiji), žuželke, ki pa živijo v človekovi neposredni bližini, pa so »zbrane« in otrokom primerno predstavljene le v tej knjigi.

### **3.4 Slikanica *Zelo osamljena kresnička***

Slikanico z originalnim naslovom *The Very Lonely Firefly* je avtor Eric Carle (slikanico je tudi sam ilustriral) prvič izdal leta 1995. Slikanica sodi v serijo slikanic o živalih, ki vsaka na svoj način rešuje svojo težavo. Avtor skozi njih sporoča otrokom, da je učenje fascinantno in zabavno.

Avtor	Naslov	Založba
Eric Carle	Zelo osamljena kresnička	Epta: 2002
Ustreznost glede na zadane kriterije		
1.	Vsebina slikanice je aktualna v poletnem času, saj takrat otroci lahko opazujejo kresničke, ki v rojih letajo naokoli.	
2.	Književni prostor je realen, tudi osebe, živali in predmeti v njej so realni. Realno ni predstavljena glavna junakinja, torej kresnička, saj ima človeške lastnosti.	
3.	<p>Ker gre za umetnostno besedilo, kjer osamljena kresnička išče svoj roj in na poti do njega naleti na različne pojave, živa bitja in predmete, ki na daleč delujejo kot njen roj, naravoslovni pojavi niso pojasnjeni, nudijo pa dobro izhodišče za nadaljnje naravoslovne aktivnosti.</p> <p>Pred začetkom zgodbe je na prvem listu kratek opis kresničke, kjer je pojasnjeno, da so kresničke hrošči, ki imajo svetlobni organ, namenjen temu, da z izmeničnim prižiganjem in ugašanjem kresnička ponoči privlači druge kresničke. Ta zapis je edino naravoslovno obarvano besedilo v slikanici.</p>	
4.	S stališča naravoslovja slikanica ni kognitivno prezahtevna za otroke, ki jim je namenjena. Mora pa biti vzgojitelj, ki slikanico uporabi za izhodišče naravoslovnim aktivnostim, opremljen z različnimi pripomočki (npr. različna svetila, odbojna telesa ...).	
5.	<p>Slikanica je v skladu s Kurikulumom za vrtce (1998), saj lahko vzgojitelj z njeno pomočjo pomaga otrokom doseči kar nekaj v Kurikulumu za vrtce (1998) zapisanih ciljev.</p> <p>Primer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Otrok odkriva in spoznava lastnosti svetlobe: širjenje, odbijanje, sence, barve in izvor svetlobe.</i></li> </ul>	
6.	Ilustracije v slikanici podpirajo zapisano besedilo, naj pa ponovno poudarimo, da slikanica lahko služi kot izhodišče nadaljnjim naravoslovnim dejavnostim.	
Naravoslovni koncept		Lastnosti svetlobe: viri in odboj.
Možnosti nadaljnjega dela		<p>Slikanica lahko služi kot pripomoček za aktivnosti, povezane z lastnostmi svetlobe.</p> <p>Je multisenzorna knjiga – na zadnji strani je ilustracija, kjer kresnicam utripajo v zadku luči tako, kot resničnim živalim. Tudi to, kako je mogoče, da knjiga »utripa«, je lahko motivacija za raziskovanje preprostega električnega kroga.</p>
Omejitev		<p>Vzgojitelj potrebuje različne pripomočke za razlago lastnosti svetlobe (izvor in odbijanje).</p> <p>Nasvet: vzgojitelj naj poveže aktivnosti z aktivnostmi prometne vzgoje – vidnost v prometu.</p>

Preglednica 4: Analiza slikanice *Zelo osamljena kresnička* (Epta: 2002)

Čeprav je osrednja junakinja slikanice, kresnička, opisana s človeškimi lastnostmi (npr. je zelo osamljena, rodila se je) in so tudi nekateri naravoslovni pojavi opisani nerealistično (npr. ugašajoče nebo), je slikanica zaradi svoje vsebine zelo primerna za motivacijo v naravoslovne dejavnosti, povezane s svetlobo in njenimi lastnostmi. Pričakovati je, da bo otroke najbolj zanimalo, kaj se »skriva v knjigi«, da se prižigajo zadki kresničk na zadnji strani.

### **3.5 Slikanica *Ledena gora Luli***

Slikanica je avtorsko delo njene Visokosti princese Hisako Takamado in je prvič izšla leta 1998 pri založbi Kodansha Ltd. v Tokiu. Pri nastajanju dela so številni znanstveniki, raziskovalci, organizacije in projektne skupine avtorici posredovali svoje znanje in fotografije o ledu in ledenih odejah, polarnih morjih in oceanskih tokovih, o življenju ptic, morskih sesalcev, rib, plazilcev in drugih živalih.

Avtor	Naslov	Založba
Njena Visokost princesa Takamado	Ledena gora Luli	Rokus: 1999
Ustreznost glede na zadane kriterije		
1.	Zaradi vsakodnevni polemik o globalnem ogrevanju Zemlje je vsebina slikanice zelo aktualna.	
2.	Književni prostor je realen, tudi živali, deklica in predmeti v njej so realni. Glavni literarni lik zgodbe je ledena gora Luli, ki ima človeške lastnosti (antropomorfizem). Zmore razmišljati in govoriti. Tako opisuje, kaj vse se ji dogaja na potovanju od Arktike do Antarktike (npr. se tali zaradi toplote, del ledu se odlomi od celote), opisuje živali in deklico ter se z njimi pogovarja.	
3.	Zapisi so jasni, dovolj naravoslovno natančni.  Ob koncu slikanice je pridan dodatek, kjer lahko zahtevnejši bralec pridobi podrobnejše in naravoslovno konkretne informacije o Zemlji, morju, ledu ter mnogih živalih na kopnem, v morju in v zraku, ki jih je Luli srečala na svojem potovanju (npr. polarna čigra, arktični kit, severni medved, mrož).	
4.	Slikanica je kognitivno primerna za predšolske otroke tik pred vstopom v osnovno šolo. Je pa nekoliko daljša in zato jo je smiselno predstaviti tistim otrokom, za katere vzgojitelj ve, da imajo boljšo koncentracijo.	
5.	Slikanica je v skladu s Kurikulumom za vrtce (1998), saj lahko vzgojitelj z njeno pomočjo pomaga otrokom doseči kar nekaj v Kurikulumu za vrtce (1998) zapisanih ciljev. Primer: – <i>Otrok odkriva, spoznava in primerja živa bitja, njihova okolja in sebe kot enega izmed njih.</i>	
6.	Ilustracije in zemljevid ob koncu v celoti podpirajo zapisano besedilo.  Omeniti velja odličnost ilustratorja (Warabé Aska), katerega slikarska dela so bila izbrana za motive na Unicefovih voščilnicah. Ker ilustrator prihaja iz drugega kulturnega okolja, je likovna estetika za evropejskega bralca lahko nekoliko nenavadna.	
Naravoslovni koncept	Globalno segrevanje	
Možnosti nadaljnega dela	Slikanica je lahko iztočnica za mnoge naravoslovne aktivnosti, na primer: – planet Zemlja, – ozračje, – oceanski tokovi, – globalno segrevanje, – agregatna stanja vode, – živali po svetu, – ozvezdja, – vetrovi.  Predstavljen je del možnosti, ki jih slikanica ponuja.	
Omejitev	Smiselno bi bilo, da po branju slikanice vzgojitelj otrokom predstavi še fotografije vsega vidnega, torej realne fotografije živali (čeprav so ilustracije izjemno natančne in podrobne) ter pot Luli prikaže tudi na (velikem) globusu ali (vsaj) stenskem zemljevidu.	

Preglednica 5: Analiza slikanice *Ledena gora Luli* (Rokus: 1999)

Slikanica je odlično izhodišče za naravoslovne dejavnosti otrok v predšolskem obdobju, vendar pa mora biti obvezno podkrepjena s fotografijami in dodatnim didaktičnim materialom. Predvidevamo lahko, da bodo potrebna tudi dodatna pojasnila, saj gre za

večini otrok dokaj nepoznana polarna področja. Tudi nekateri pojavi (npr. morski tok) bodo zahtevali dodatna pojasnila.

### 3.6 Sklepne misli

Po analizi slikanic lahko potrdimo, da so vse pregledane slikanice odlično izhodišče za nadaljnje (vodene) naravoslovne aktivnosti, same po sebi pa ne pojasnjujejo naravoslovnih konceptov. Lahko so uspešna motivacija zanje in posledično služijo izboljšanju uspehov otrok v pismenosti in naravoslovju.

## 4 Zaključek

Predšolsko obdobje za otroka pomeni tudi srečanje s t. i. zgodnjim naravoslovjem. Sprva nenačrtovano in z mnogimi »zakaji« ter poizkušnji in preizkušnji, kasneje pa v vrtcu in šoli načrtno in k jasnim ciljem osredotočene naravoslovne dejavnosti. Za otroke pomeni naravoslovje vedoželjno raziskovanje vsega, kar jih obdaja. Ob tem uporabljajo vsa čutila in si oblikujejo svoje razlage za ustroj sveta. Ves čas je prisotna nevarnost, da bodo otroci brez pomoči odraslih ostali pri lastnih intuitivnih ali napačnih pojmihi oziroma si bodo ustvarjali neproduktivne razlage in tako naivno sprejemali svet, kar jim lahko posledično oteži prehod v naravoslovne predmete (fizika, kemija in biologija) na višjih stopnjah šolanja, ko ne zmorejo povezati novih (morda pre)abstraktnih vsebin s svojimi predstavami. Posledica tega so zaključki, da je naravoslovje (pre)težko in premalo razumljeno.

Podrobno načrtovanje, izvajanje in evalviranje aktivnosti zgodnjega naravoslovja je za vzgojitelje (in kasneje) učitelje zahtevno delo, saj so nenehno vpeti med tri dejavnike: otroke, vsebino, učni načrt. Vsi trije se ves čas prepletajo, so enakovredni, vzgojitelj pa jih mora dobro poznati, da jih lahko spretno povezuje in nadgrajuje. Raziskave (npr. Appleton1992; Appleton in Kindt 2001) kažejo, da imajo vzgojitelji največ težav z vsebino, saj se ne čutijo dovolj suvereni v razumevanju naravoslovnih pojavov, da bi lahko otrokom samozavestno omogočili naravoslovno izkušnjo tako, da bi zmogli in znali pojasniti »zakaj« in ne le »kako« ter uspešno motivirali otroke zanje.

Pričujoča analiza petih slikanic (podkrepljena z mnogimi v uvodu prispevka predstavljenimi raziskavami) kaže, da je lahko otroška slikanica, ki je kritično ovrednotena po modelu za naravoslovno kritično presojanje slikanic, predstavljenem v sliki 1, odličen medij, ki ponuja edinstveno priložnost za motiviranje otrok v uvajanje naravoslovnih konceptov v predšolskem obdobju.

## Literatura

- Appleton, K. (1992). Discipline knowledge and confidence to teach science: self-perceptions of primary teacher education students. *Research in Science Education* 22 (1), 11–19.
- Appleton, K., Kindt, I. (2001). Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices. *Research in Science Education* 21 (2), 155–168.
- Carle, E. (2002). *Zelo osamljena kresnička*. Ljubljana: Epta.

- Castle, K., Needham, J. (2007). First graders' understanding of measurement. *Early Childhood Education Journal* 35 (3), 215–221.
- Conant, J. B. (1952). *Modern Science and Modern Man*. Pridobljeno s spletne strani: <https://archive.org/details/modernscienceand030457mbp>; dostopno 5. 6. 2017.
- Eshach, H. (2003). Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy belief of kindergarten and elementary school teachers. *Journal of Science Education and Technology* 12(4), 495–501.
- Eshach, H., Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology* 14(3), 315–336.
- Gay, M. L. (2004). *Zarja, princeska neba*. Ljubljana: Epta.
- (2004). *Zarja, kraljična snega*. Ljubljana: Epta.
- Haramija, D., Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc.
- Harlen, W. (1993). Vrednotenje in ocenjevanje začetnega naravoslovja. V: Ferbar, J. (Ur.). *Tempusovo snopje*. Ljubljana: DZS, 349–405.
- Hodson, D. (1992). Assessment of practical work: some considerations in philosophy of science. *Science Education* 1 (2), 115–144.
- Kallery, M., Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understandings of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education* 9(3), 165–177.
- Kazemek, F., Louisell, R., Wellike, J. (2004). *Children's stories about their natural worlds: An exploration from multiple perspectives (and an invitation to participate)*. Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Vancouver.
- Kurikulum za vrtnice*, 1991: Pridobljeno s spletne strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci\\_kur.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf); dostopno 7. 9. 2017.
- Monhardt, L., Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning of science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal* 34(1), 67–71.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K., Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly* 32, 54–76.
- Prap, L. (2011). *Žuželčji zakaji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Repež, M., Bačnik, A., Štraus, M. (2006). *Izhodišča merjenja naravoslovne pismenosti v raziskavi 2006*. Pridobljeno s spletne strani: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2006/PISA2006\\_071008.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2006/PISA2006_071008.pdf); dostopno 7. 9. 2017.
- Sackes, M., Trundle, K. C., Flevares, L. M. (2009). Using Children's Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years. *Early Childhood Education Journal* 36 (5), 415–422.
- Saul, E. W., Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly* 40 (4), 502–513.
- Skribe – Dimec, D. (2007). *S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti*. Ljubljana: DZS.
- Spencer, B. H., Guillaume, A. M. (2006). Integrating curriculum through the learning cycle: Content-based reading and vocabulary instruction. *The Reading Teacher* 60(3), 206–219.
- Takamado, M. H. (1999). *Ledena gora Luli*. Ljubljana: Rokus.
- Zeece, P. D. (1999). Things of nature the nature of the things: Natural science-based literature for young children. *Early Childhood Education Journal* 26(3), 161–166.



## Primerjava statističnih lastnosti leposlovnih besedil, namenjenih različnim starostnim skupinam

RENE MARKOVIČ, MARKO GOSAK, MARKO MARHL, MAJA SOKOLOVIČ IN  
VLADIMIR GRUBELNIK

**Povzetek** Besede v človeškem jeziku so povezane v stavke na netrivialen in univerzalen način, ki je skupen vsem jezikom, kar implicira obstoj fundamentalnih organizacijskih principov, ki so krojili razvoj jezika. Eden izmed najbolj znanih je Zipfov zakon, ki veleva, da pogostost pojavljanja besed pada potenčno glede na njihov rang. V naši študiji se osredotočimo na proučevanje strukture in kompleksnosti besedil ter Zipfovega zakona, s poudarkom na vrednotenju razlik, ki jih opazimo v besedilih, namenjenim različnim starostnim skupinam. Naši rezultati kažejo, da povezanost besed tvori kompleksno in heterogeno mrežo, za katero je značilen učinkovit prenos informacij. Z ustreznimi statističnimi metodami pokažemo, da se z večanjem starostne skupine večja dolžina besedil, povprečna dolžina besed, možnih kombinacij besednih zvez, kompleksnost socialnih interakcij med literarnimi liki, delež unikatnih besed pa se manjša. Prav tako se izkaže, da se Zipfov eksponent monotonno spreminja s starostno skupino, ki odraža jezikoslovno kompleksnost besedila.

**Ključne besede:** • analiza besedila • Zipfov zakon • teorija grafov • statistična analiza • sociogram •

---

NASLOVI AVTORJEV: dr. Rene Markovič, asistent, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Pedagoška fakulteta, Inštitut za fiziko, Oddelek za razredni pouk, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, Univerza v Mariboru, Fakulteta za energetiko, Inštitut za energetiko, Hočevarjev trg 1, 8230 Krško, Slovenija, e-pošta: rene.markovic@um.com; dr. Marko Gosak, docent, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Inštitut za fiziko, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, Univerza v Mariboru, Medicinska fakulteta, Inštitut za fiziologijo, Taborska 8, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marko.gosak@um.si; dr. Marko Mahrl, redni profesor, Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Pedagoška fakulteta, Inštitut za fiziko, Oddelek za razredni pouk, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, Univerza v Mariboru, Medicinska fakulteta, Inštitut za fiziologijo, Taborska 8, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marko.marhl@um.si; Maja Sokolovič, magistrska študentka Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: maja.lordnelson@gmail.com; dr. Vladimir Grubelnik, docent, Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Koroška cesta 46, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: vlado.grubelnik@um.si.

## 1 Uvod

Obsežna ekspresivna moč človeškega jezika bi bila brez sintakse nemogoča, prehod iz nesintaktične v sintaktično komunikacijo pa je bil bistven korak v razvoju človeštva (Cristelli, Batty, and Pietronero 2012). Pri sintaktični komunikaciji se uporablja kombinacija diskretnih elementov za tvorjenje informacije. Ti diskretni elementi so v primeru sporazumevanja med ljudmi, besede, od katerih ima vsaka svoj določen pomen. S kombinacijami različnih besed pa tvorimo sporočila (Nowak, Plotkin, and Jansen 2000; Nowak and Krakauer 1999). V osnovi nam takšen način komuniciranja omogoča neskončno mnogo kombinacij zlaganja besed (Nowak and Krakauer 1999). V nasprotju s sintaktičnim jezikom, ki ga uporabljamo ljudje, pa v živalskem svetu prevladuje nestitaktična komunikacija. Za tovrstno komunikacijo je značilno sporazumevanje s signali, pri čemer ima vsak signal svoj pomen in kot takšen predstavlja sporočilo (B. McCowan et al. 2005). Znano je, da se je naš način sporazumevanja oblikoval iz nesintaktične oblike komuniciranja (Hurford 1991). Teoretične raziskave so pokazale, da je takšen prehod v kompleksnih sistemih posledica evolucije systemske dinamike, ki teži k bolj učinkoviti komunikaciji (Aitchison 2000; Nowak and Krakauer 1999). Posamezniki v sistemu interagirajo med seboj in se pri tem usklajujejo in posodablajo jezik (Steels 1996). Rezultati matematičnih modelov in analiz kažejo, da predstavlja sintaktična komunikacija za dano populacijo učinkovitejša obliko sporazumevanja šele od določene mejne velikosti populacije (Nowak, Plotkin, and Jansen 2000). Neodvisno od načina komunikacije (sintaktične ali nesintaktične), pa je možno zaslediti, da pogostost pojavljanja gradnikov sporazumevanja sledi t.i. Zipfovemu pravilu (B. McCowan et al. 2005; Brenda McCowan, Hanser, and Doyle 1999). To pravilo je pred več desetletji oblikoval George Kingsley Zipf, ko je opazil, da je pogostost pojavljanja besed v Angleških besedilih obratno odvisna od njihove frekvence oz. ranga (Zipf 1950). Bolj natančno opisano, besede je uredil v padajočem vrstnem redu po njihovi pogostosti. V tako urejenem seznamu je najpogostejši besedi dodelimo rang 1, drugi najpogostejši rang 2, itd. Tako dobljena porazdelitev sledi potenčno padajoči funkciji. Domneva se, da je to pravilo neizbežno v vseh sistemih, kjer lahko elementi sistema rastejo ali pa so podvrženi določeni obliki kompeticije (Clauset, Shalizi, and Newman 2009). Porazdelitev, ki sledi potenčno padajoči funkciji v praksi pomeni, da imamo v sistemu veliko število majhnih elementov ali dogodkov in majhno število velikih elementov ali dogodkov. Obstoj takšne porazdelitve je bil pokazan tudi na drugih realnih sistemih, kot so porazdelitve višine dohodkov (Okuyama, Takayasu, and Takayasu 1999), velikosti mest (Okuyama, Takayasu, and Takayasu 1999), velikosti podjetij (Axtell 2001; Gabaix 1999), obremenjenosti križišč, število socialnih stikov (Barabási and Albert 1999), itd.. Izkazalo se je tudi, da je možno takšno porazdelitev dobiti v primeru popolnoma naključnih dogodkov (Li 1992), vendar so kasneje pokazali, da tovrstna porazdelitev odstopa od Zifovega zakona (Ferrer-I-Cancho, Elvevåg, and Scalas 2010; Kilgariff 2005). Postavilo se je vprašanje o mehanizmu, ki vodi do tako univerzalnega pravila. Zipf je predlagal, da je izvor tega vzorca odraz systemske dinamike, ki jo narekuje princip minimalnega truda prenosa informacije med sporočevalcem in poslušalcem (Cancho and Sole 2003; Zipf 1950). Princip minimalnega truda je Zipf predstavil kot hipotezo, ki je sam ni empirično podkrepil, so jo pa številni kasnejši matematični modeli (Cancho and Sole 2003; Salge et al. 2015). Preobrat pri proučevanju statističnih lastnosti jezika so prinesle velike baze

podatkov, s katerimi je bilo možno izvesti analize na prej nepredstavljivo velikem vzorcu besedil. Z raziskavami besedil, ki so bila napisana v razponu nekaj stoletij, so pokazali, da se jezik »hladi« (Petersen et al. 2012). Zanimivo je, da je življenjska doba novih besed približno 30 let ter da fluktuacije v rasti števila novih besed vplivajo na velikost korpusa, kot v primeru vpliva temperature med hlajenjem idealnega plina. Druga analiza, v kateri so uporabili velik nabor spletno dostopnih besedil, je pokazala, da dinamika spreminjanja povprečne dolžine besed skozi čas, sovпада z družbenimi spremembami (Bochkarev, Shevlyakova, and Solovyev 2012). Omeniti velja, da je velik nabor elektronske zbirke besedil vodil tudi do razvoja vse bolj natančnih generatorjev besedil, ki upoštevajo kontekst (Ferrer-I-Cancho, Elvevåg, and Scalas 2010; Revovna Ospanova 2013; Stephens and Bialek 2010).

V našem prispevku bomo izvedli analizo statističnih lastnosti 53 besedil. V prvem delu bomo preverili, v kolikšni meri porazdelitev besed po pogostosti sledi Zipfovemu pravilu ter kako pogosto se pojavijo besede določene dolžine. V statistični analizi bomo uporabili tudi pristope s področja teorije grafov in zgradili usmerjeno mrežo besed, ki nam omogoča kvantifikacijo strukture besedil in učinkovitosti komunikacije (Cancho and Sole 2001). V drugem delu se posvetimo še statističnim lastnostim besedil v različnih razvojnih obdobjih otrok. Besedilom znotraj starostnih skupin določimo povprečen Zipfov eksponent, povprečno dolžino besed, relativni delež unikatnih besed, porazdelitev pogostosti dolžine besed, pogostost prehodov med besedami glede na njihovo dolžino ter mrežo, ki odraža povezanost med literarnimi liki v izbranih besedilih.

## 2 Metodologija

Raziskava temelji na vzorcu knjig, ki so v različnih seznamih slovenskih šol zavedene za domače branje. Na spletu smo poiskali, katera dela so dostopna v elektronski obliki. Po opravljeni poizvedbi smo zbrali 53 del, ki so dostopna v ustreznem formatu. V zadnjem koraku smo vsa besedila pretvorili v besedilo s končnico txt in uporabili UTF-8 kodiranje simbolov. Besedila smo v nadaljevanju razvrstili v 4 starostne skupine, ki sovpadajo s posameznimi vzgojno-izobraževalnimi obdobji (tabela 1). Prva starostna skupina (SS1) tako zajema besedila, ki so primerna za otroke v starostnem obdobju od 1 do 6 let, druga SS2 vsebuje besedila navedena za prvo triado OŠ, tretja SS3 besedila za drugo triado OŠ in četrta SS4 besedila so namenjena tretji triadi OŠ.

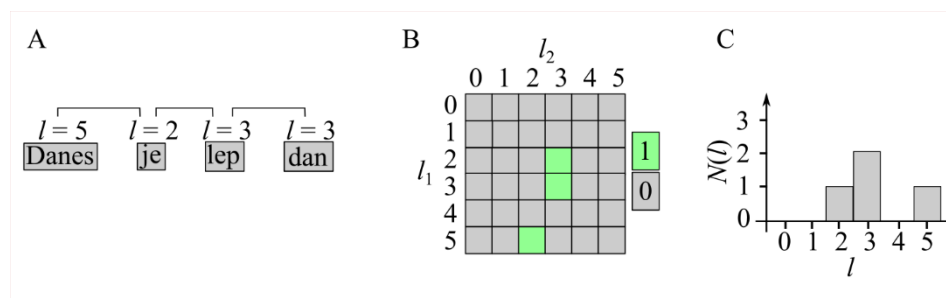
Starostno obdobje	Kratica	Število besedil
Vrtec 1-6 let	SS1	11
Osnovna šola 1-3 razred	SS2	15
Osnovna šola 3-6 razred	SS3	13
Osnovna šola 6-9 razred	SS4	14

Tabela 1 Seznam starostnih skupin ter število del, ki so zajeta v posamezno starostno skupino.

## 2.1 Določanje statističnih lastnosti besedila

Vse analize so bile opravljene z lastno izdelanimi skriptami v programskem jeziku Python ("Python Software Foundation. Python Language Reference, Version 2.7. Available at [Http://www.python.org](http://www.python.org)" 2017). V ospredju naših analiz je proučevanje različnih lastnosti, ki so povezane s pogostostjo, dolžino in zaporedjem pojavljanja besednih zvez. Tako posamezno znotraj posamezne analize celotno besedilo razdelimo na posamezne besede, ki so med seboj ločene s presledkom. Pri deljenju besedila na besede ohranimo vrstni red pojavljanja posameznih besed.

Analiza dolžin posameznih besed je shematsko prikazana na sliki 1. Urejenim besedam določimo njihovo dolžino, ki jo označujemo s simbolom  $l$ , kjer dolžina besede podaja število črk, ki jo sestavlja (slika 1A). Istočasno v matriko prehodov  $l$  (slika 1B) hranimo informacijo o tem, koliko krat besedi, ki ima določeno dolžino  $l_1$ , sledi beseda dolžine  $l_2$ . V zadnjem koraku pa še izračunamo pogostost pojavljanja besed določene dolžine (slika 1C).



Slika 1 Shematski prikaz analize besedila. Razčlenitev besedila na besede in določitev dolžine besed (A), ustvarjanje matrike prehodov med besedami (B) ter določanje pogostosti besed, glede na njihovo dolžino (C).

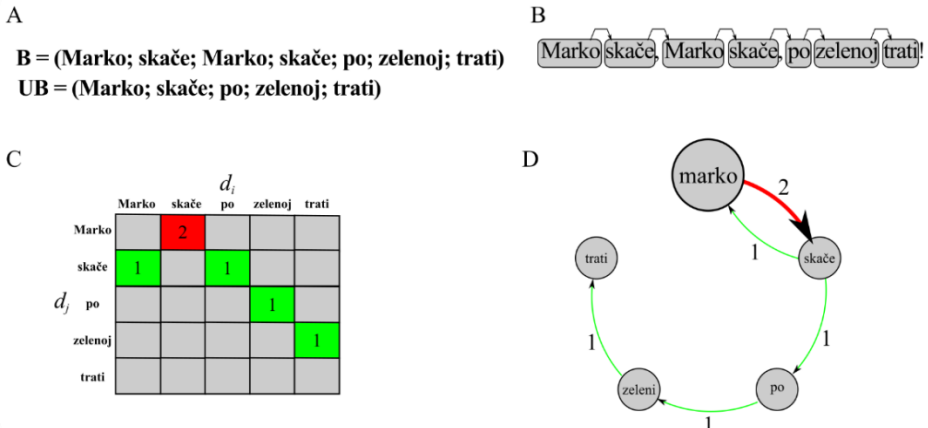
Zadnji parameter, ki ga bomo uporabili za kvantitativno analizo besedil, je stopnja ponavljanja besed oz. obsežnost besedišča, kar označimo s simbolom  $\eta$  in izračunamo kot:

$$\eta = \frac{N_{UB}}{N}, \quad (1)$$

kjer je  $N_{UB}$  število unikatnih besed in  $N$  število vseh besed v besedilu. S tem parametrom podamo stopnjo ponavljanja besed oz. obsežnost besedišča. V kolikor je parameter enak 1 to pomeni, da je število vseh besed enako številu unikatnih besed (ni podvajanja, kot je to v primeru stavka na sliki 1). V kolikor bi pa celotno besedilo bilo sestavljeno iz zgolj ene besede, bi bila vrednost tega parametra enaka  $1/N$ .

## 2.2 Mrežni prikaz besedila in mrežne mere

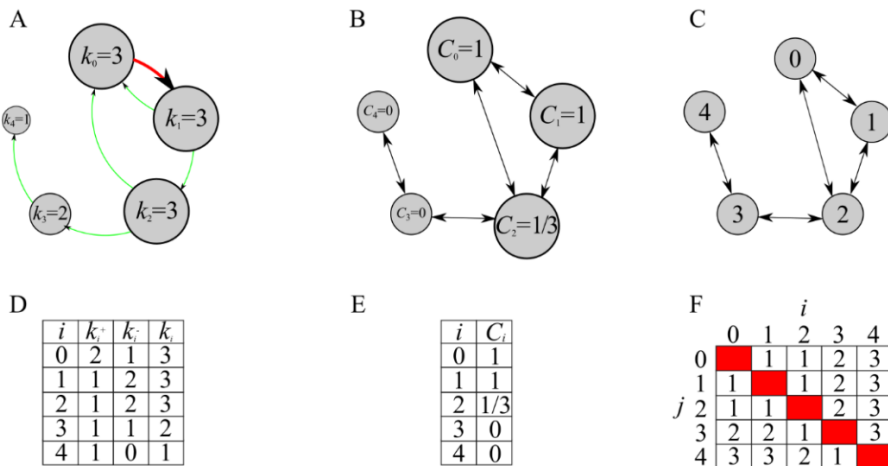
Besedila bodo analizirana tudi z orodji s področja teorije grafov. Osnovni gradniki grafa so vozlišča in povezave med njimi. Shematski prikaz postopka je zajet v sliki (2). V prvi fazi izgradnje grafa oz. mreže shranimo vse besede v enakem vrstnem redu, kot je njihov vrstni red v besedilu, v vektor **B**. Nato prečesemo celoten vektor in iz njega izločimo unikatne besede ter jih shranimo v vektor **UB** (slika 2A). Vsaka unikatna beseda v vektorju **UB** predstavlja vozlišče mreže, pri čemer povezave med besedami ustvarjamo med dvema zaporednima elementoma vektorja **B** (slika 2B in 2D). Na posamezne elemente (besede) tega vektorja se sklicujemo kot  $B_i$ , kjer se  $i$  nanaša na zaporedno mesto besede v vektorju **B**. Iz sosledja pojavljanja besed in pogostosti pojavljanja le-teh ustvarimo matriko sosednosti **d** (slika 2C), ki jo uporabimo za upodobitev usmerjene mreže (slika 2D).



Slika 2 Shematski prikaz tvorjenja mreže iz sosledja besed. Prikaz vektorja **B** za besedilo Marko skače in pripadajoč vektor **UB** (A). Povezovanje sosednjih besed v besedilu (B). Prikaz matrike sosednosti za besedilo (C). Usmerjena mreža, ki upodablja matriko sosednosti (D).

Za tako ustvarjene grafe bomo določili povprečno povezanost  $\langle k \rangle$ , povprečno gručavost  $\langle C \rangle$  ter povprečno najkrajšo pot  $\langle L \rangle$  (Boccaletti et al. 2006). V sliki (3) so na konkretnih primerih prikazane omenjene mrežne mere. Povprečna povezanost odraža stopnjo povezanosti med besedami. Ker je graf usmerjen, ima vsaka beseda določeno število vhodnih povezav ( $k_i^+$ ) ter določeno število izhodnih povezav ( $k_i^-$ ). Skupno število povezav določene besede tako določimo kot  $k_i = k_i^+ + k_i^-$  (slika 3A in 3D). Povprečna povezanost celotnega grafa pa je enaka povprečni vrednosti skupnega števila povezav. Večji kot je parameter  $\langle k \rangle$ , več možnih kombinacij med dvema zaporednima besedama lahko zasledimo. Povprečno gručavost  $\langle C \rangle$  grafa odraža lokalno prepletenost vozlišč  $C_i$ . Večji kot je ta parameter, bolj pogosto se dogaja, da sta dva neposredna soseda ene besede tudi neposredna soseda med seboj. Za določanje koeficienta gručavosti bomo izhodiščno usmerjen graf pretvorili v neusmerjenega (slika 3B in 3E). Razdaljo, ki v povprečju ločuje dve poljubni besedi v besedilu opredelimo s parametrom  $\langle L \rangle$ . Tudi v tem primeru bomo

opravljali analizo na neusmerjenem grafu. Med vsemi pari besed določimo najkrajšo geodetsko razdaljo oz. najmanjše potrebno število povezav, da od ene besede prispemo do druge (slika 3C in 3F). Tako dobljene razdalje med vsemi pari besed nato seštejemo in izračunamo njihovo povprečno vrednost  $\langle L \rangle$ .



Slika 3 Mrežne mere za analizo besedil. Povezanost posameznih vozlišč (A) in (D), gručavost posameznih vozlišč (B) in (E) ter najkrajša razdalja med pari vozlišč (C) in (F).

### 2.3 Prepoznavanje relacij med literarnimi liki v besedilih

Posebno pozornost posvetimo tudi literarnim likom in njihovi socialni mreži. Za izbrana besedila definiramo glavne osebe, ki se v njem pojavljajo. Te osebe predstavljajo vozlišča grafa. Povezave med vozlišči oz. povezanost med liki pa določamo s prečesavanjem besedila. Dve osebi označimo kot povezani, če zasledimo njuni imeni v danem besedilu znotraj določene razdalje. Kot enoto za razdaljo v naši analizi uporabimo število povedi in v našem algoritmu smo uporabili enoto 2. To pomeni, da smo dva lika smatrali kot povezana, če sta se pojavila v razponu dveh zaporednih povedi. Podobno kot sta predlagala Beveridge in Shan (Andrew Beveridge and Jie Shan 2016).

## 3 Rezultati

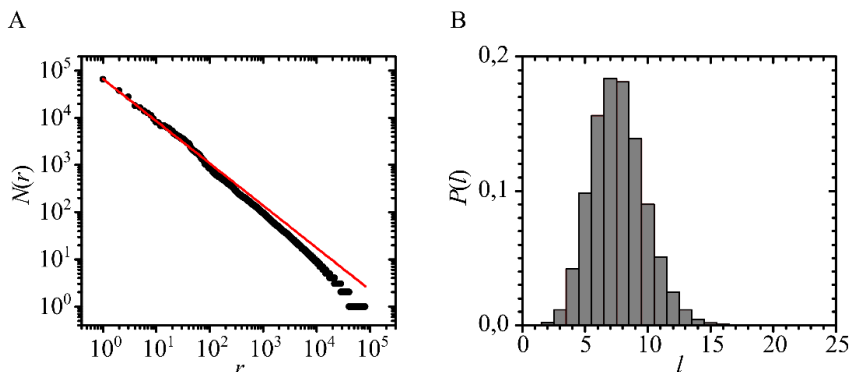
V analizi je bilo zajetih 53 leposlovnih del, ki so bile skupaj sestavljene iz 1 020 805 besed (s ponavljanjem). Iz vseh teh besed smo izluščili 81 646 različnih besed, ki jih v nadaljevanju imenujemo unikatne besede. Število unikatnih besed, ki smo jih izločili iz besedil zajema 87,6 % od vseh besed, ki so zavedene v slovarju slovenskega knjižnega jezika. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati analize.

### 3.1 Statistične lastnosti porazdelitev besed v realnih besedilih

Za izločene unikatne besede določimo njihovo pogostost in tudi dolžino ter jih porazdelimo v padajočem vrstnem redu, glede na njihovo pogostost. V tako urejenem seznamu jim dodelimo rang, ki ga označujemo s spremenljivko  $r$ . Najpogostejši besedi dodelimo  $r = 1$ , drugi najpogostejši  $r = 2$ , itd. do unikatne besede, ki je najmanjkrat zaznana med vsemi besedami. Slednji dodelimo rang  $r = 81646$ . Tako organiziranim podatkom prilagodimo potenčno funkcijo:

$$N(r) = Cr^{-\gamma}, \quad (2)$$

kjer sta  $C$  konstanta in  $\gamma$  eksponent. V nadaljevanju se osredotočimo na vrednost  $\gamma$ , ki predstavlja eksponent potenčne funkcije (Zipfov eksponent). Iz podatka o pogostosti unikatnih besed in njihove dolžine določimo tudi pogost pojavljanja besed določene dolžine. Rezultati so prikazani v sliki (4).



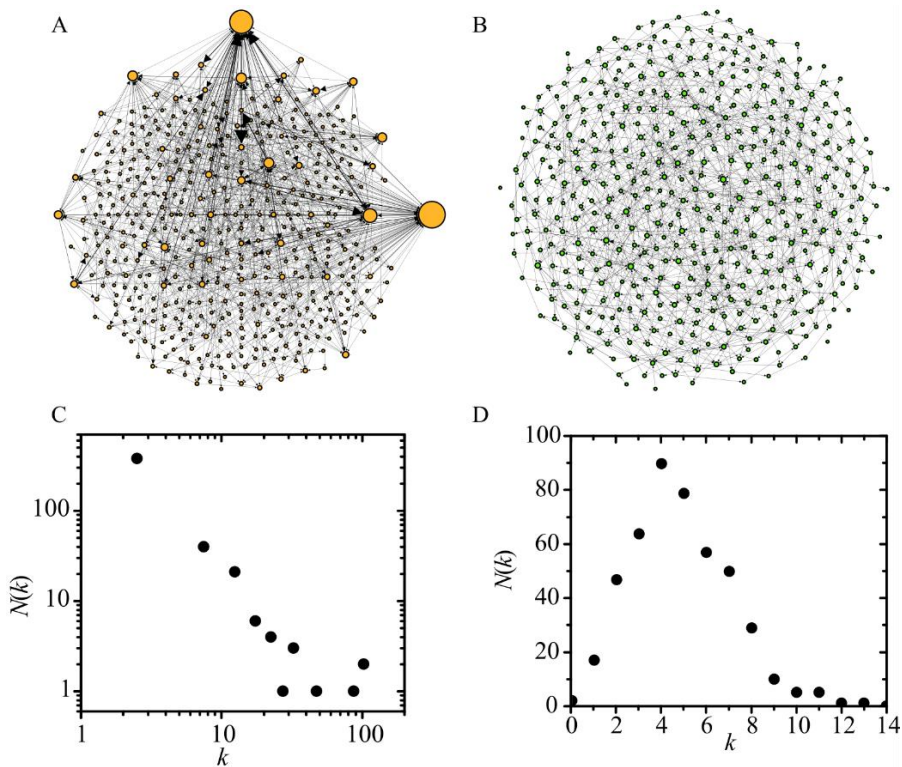
Slika 4 Statistične lastnosti analiziranih besedil. Pogostost besed v odvisnosti od ranga (A) ter pogostost besed glede na njihovo dolžino (B).

Porazdelitve unikatnih besed, ki je prikazana v sliki (4A), se zelo dobro ujema s prilagojeno potenčno funkcijo ( $R^2 = 0.996$ ). Eksponent potenčne funkcije je enak  $\gamma = 0,89$ . Dobljen povprečen eksponent je primerljiv s eksponenti, ki so bili določeni za leposlovna dela v drugih jezikih (Gelbukh and Sidorov 2001). Iz porazdelitve dolžin besed pa lahko vidimo, da se v besedilih najpogosteje pojavijo besede, katerih dolžina je enaka 7 oz. besede, ki so bile sestavljene iz 7 črk. Povprečna dolžina besed pa je enaka  $\langle l \rangle = 7,36$ . Kot zanimivost lahko izpostavimo, da je povprečna beseda, ki je zavedena v SSKJ enka 8,3. Podoben pojav lahko opazimo tudi v primeru angleškega jezika. Povprečna dolžina vseh angleških knjižnih besed je enaka 8,23.

### 3.2 Kvantifikacija učinkovitosti komunikacije

Potenčno porazdelitev pogostosti pojavljanja besed, kot je prikazana v sliki (4A), je možno generirati tudi s popolnoma naključnim procesom (Li 1992). V tem delu bomo prikazali v kolikšni meri se struktura zaporedja leposlovnih del slovenskih avtorjev razlikuje od naključne rabe jezika. Z namenom prikaza te strukture in tudi podajanja kvantitativnih lastnosti le-te, bomo izdelali mrežo povezanosti sosednjih besed in določili

nekaj osnovnih mrežnih parametrov. Sam postopek in opis uporabljenih mrežnih mer je podan v poglavju 2.2. Slika (5) prikazuje dve mreži. Mreža, ki jo prikazuje slika (5A) odraža strukturo pojavljanja besed v zgodbi Šivilja in škarjice. Za izdelavo naključne mreže, smo uporabili besede, ki se pojavljajo v tej zgodbi in jih razporedili v naključnem vrstnem redu (glej sliko 5B). V obeh primerih sledi pogostost besed glede na rang enaki potenčno padajoči funkciji (slika 4A), medtem ko se porazdelitev povezav med besedami razlikuje (slika 5C in 5D).



Slika 5 Usmerjen graf sosledja besed za zgodbo Šivilja in škarjice (A), naključno porazdelitvijo besed iz te zgodbe (B) ter porazdelitev povezav za primer realne mreže (C) ter naključne mreže (D). Velikost vozlišč odraža njihovo povezanost. Debelina povezav pa je sorazmerna s pogostostjo pojavljanja te povezave.

Opazimo lahko, da je v primeru realne mreže prisotnih nekaj t.i. centralnih vozlišč, ki so povezana z velikim številom drugih vozlišč. Velik delež vozlišč pa ima zgolj nekaj povezav. Porazdelitev povezanosti vozlišč, ki je zajeta v sliki (5C) je značilna za t.i. skalno neodvisne mreže. Mreža, ki uporablja sosledje naključno urejenih besed je mnogo bolj homogena (glej sliko 5D). V tabeli (2) je zavedenih 10 besed, ki so urejen v padajočem vrstnem redu glede na njihovo povezanost.



R. Markovič, M. Gosak, M. Marhl, M. Sokolovič in V. Grubelnik: Primerjava statističnih lastnosti leposlovnih besedil, namenjenih različnim starostnim skupinam

Zap. št.	Realna mreža	Naključna mreža
1	in	nakopičenih
2	je	poprej
3	se	no
4	pa	z
5	škarjice	seboj
6	v	tu
7	na	dajo
8	deklica	medtem
9	da	objokovala
10	so	sobo

Tabela 2 Seznam 10-ih najbolj povezanih besed v realni mreži sosledja besed in v pripadajoči naključno premešani mreži. Besede so razvrščene v padajočem vrstnem redu, glede na njihovo povezanost.

Razlike v povezanosti posameznih besed segajo čez dva velikostna reda (glej sliko 5C), kar je pokazatelj heterogenosti mreže. V primeru naključne porazdelitve besed, ki nastopajo v zgodi Šivilja in škarjice, pa lahko opazimo, da je povezanost posameznih vozlišč mnogo bolj homogena, kot je bilo že razvidno in porazdelitve, prikazane na sliki 5D. Večina vozlišč ima povezanost 4, povezanost preostalih vozlišč pa je v istem velikostnem redu (glej sliko 5D). V tabeli (3) so navedene še vrednosti mrežnih mer (predstavljene v poglavju 2.3) za prikazani mreži.

	$\langle k \rangle$	$\langle C \rangle$	$\langle L \rangle$
<b>mreža iz originalnega besedila</b>	4,2	0,06	4,9
<b>mreža iz naključno premešanega besedila</b>	4,8	0,05	6,7

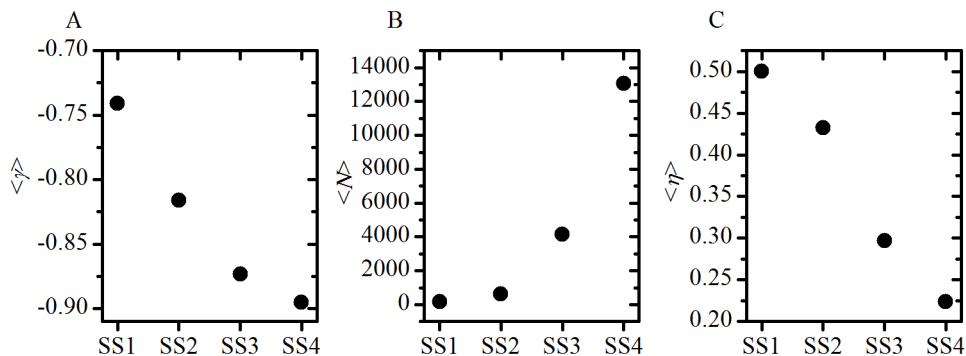
Tabela 3 Vrednotenje mrež ustvarjenih iz besedila zgodbe Šivilja in škarjice in besedila, kjer so besede iz te zgodbe naključno premešane. Mrežne mere so: povprečna povezanost  $\langle k \rangle$ , povprečna gručavost  $\langle C \rangle$  in povprečna najkrajša pot  $\langle L \rangle$ .

V obeh primerih lahko opazimo, da je ena beseda v povprečju povezana s 4 do 5 drugimi besedami. Povprečna povezanost odraža število povezav, ki jih določeno vozlišče ima, neodvisno od usmerjenosti povezav. Povprečna gručavost je primerljiva v obeh primerih in je izredno nizka. To pomeni, da so besede, ki so neposredno povezane z določeno besedo, le v redkih primerih povezane tudi med seboj. Znatno razliko pa lahko opazimo v povprečni najkrajši razdalji med besedami. V primeru realnih mrež je ta vidno krajša v primerjavi z naključnimi mrežami, kar priča o tem, da se je v realnih mrežah izoblikovala učinkovitejša komunikacija.

### 3.3 Kompleksnost besedil glede na starostno skupino bralcev

Zgodbe v tem delu razvrstimo 4 starostne skupine, kot je to opisano poglavju 2.1. Za posamezne zgodbe nato določimo Zipfov eksponent, ter njegovo povprečno vrednost  $\langle \gamma \rangle$

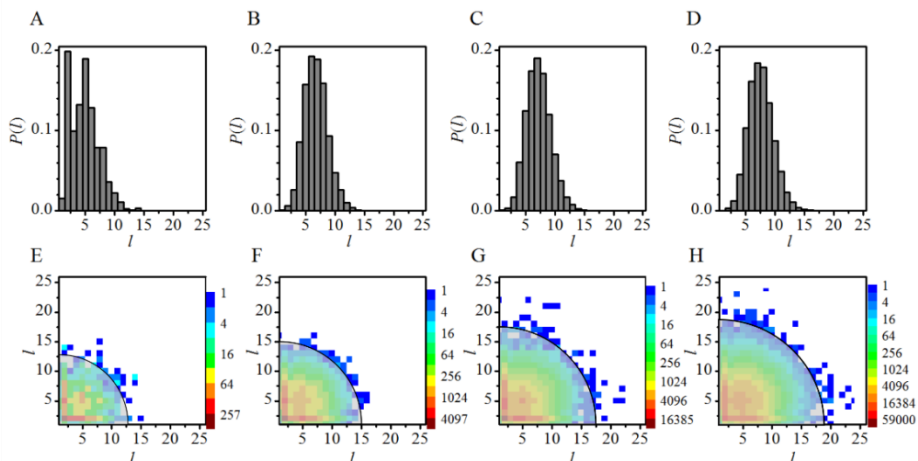
znotraj posamezne starostne skupine. Za starostne skupine določimo tudi povprečno dolžino zgodb  $\langle N \rangle$  ter povprečno vrednost parametra  $\langle \eta \rangle$ , ki je določen kot razmerje med številom vseh unikatnih besed in številom vseh besed, ki se pojavijo v določenem besedilu. Rezultati so prikazani v sliki (6).



Slika 6 Kvantitativna analiza besedil v 4 različnih starostnih skupinah. Povprečen Zipfov eksponent (A), povprečna dolžina besedila (B) in povprečna vrednost parametra  $\eta$  (C).

Rezultati kažejo, da so vrednosti povprečnega eksponenta v različnih starostnih skupinah tudi različne. Mlajša kot je starostna skupina, manj negativen je eksponent. Razlika v vrednosti eksponenta med prvimi tremi starostnimi skupinami je največja, nato pa se ustali pri vrednosti okoli -0,9, kar je tudi vrednost Zipfovega eksponenta, ki ga lahko zasledimo v različnih drugih leposlovnih delih (Kanter and Kessler 1995; Cancho and Sole 2003; Zipf 1950; Gelbukh and Sidorov 2001). Opazimo lahko tudi, da se dolžina besedil povečuje s starostno skupino. Preverili smo, ali obstaja kakšna korelacija med dolžino besedila in Zipfovimi koeficientom in ugotovili, da je ni. Zanimivo je tudi, kako se spreminja razmerje med številom unikatnih besed in številom vseh besed. V leposlovnih delih, ki so namenjena prvi starostni skupini, je vrednost tega parametra 0,5. Omenjeno bi lahko odražalo, da je v tej starostni skupini v ospredju spoznavanje novih besed. V višjih starostnih skupinah pa lahko vidimo, da postaja parameter vse manjši. V zadnji starostni skupini, tako predstavljajo unikatne besede zgolj 20 % od vseh besed. Dolžina samih besedil, se znatno poveča v območju, kjer postajajo spremembe v Zipfovem eksponentu manjše. V teh besedilih je slog pisanja (s statističnega vidika) oblikovan v skladu z Zipfovimi pravili. Bralci imajo v veliki večini že osvojena pravila, ki veljajo za naš jezik in posledično lahko postajajo zgodbe bolj kompleksne in se tudi širi besedišče. V naslednjem koraku analiziramo kako se zastopanost dolžine besed (slika 1C) in tudi pogostost prehodov med besedami določene dolžine (slika 1B) spreminja, med posameznimi starostnimi skupinami. Rezultati so prikazani v sliki (7).

R. Markovič, M. Gosak, M. Marhl, M. Sokolovič in V. Grubelnik: Primerjava statističnih lastnosti leposlovnih besedil, namenjenih različnim starostnim skupinam



Slika 7 Zastopanost dolžine besed in pogostosti prehodov med besedami določenih dolžin. Posamezni paneli predstavljajo porazdelitev dolžine besede za SS1 (A), SS2 (B) SS3 (C) in SS4 (D) ter pogostost prehodov med besedami glede na njihovo dolžino za SS1 (E), SS2 (F) SS3 (G) in SS4 (H). Označeno območje v panelih E–F ponazarja območje kjer se najpogosteje vršijo prehodi, barve pa odražajo frekvenco danih prehodov, kot je ponazorjeno z barvnimi skalami.

Rezultati kažejo, da je med starostnimi skupinami besedil prisotna tako razlika v porazdelitvi dolžin uporabljenih besed kakor tudi v pogostosti prehajanj med temi besedami. V prvi starostni skupini SS1 lahko opazimo, da ima porazdelitev besed glede na njihovo dolžino dva vrhova. Prvi vrh se pojavi pri dolžini 2, drugi vrh pa pri dolžini 5. Oba vrhova sta tudi zelo izrazita v primerjavi z ostalimi. Porazdelitev besed v preostalih treh starostnih skupinah pa je po obliki precej podobna, se pa vrh porazdelitve premika proti večjim vrednostim za dolžino besed (glej sliko 7A-D). Določili smo tudi povprečno dolžino besed za posamezne starostne skupine, ki se z večanjem starostne skupine povečuje (glej tabelo 4). Rezultati, ki so prikazani slikah (7E-H) kažejo, da se območje zaznanih kombinacij prehodov med besedami, glede na njihovo dolžino, prav tako povečuje s starostnimi skupinami.

	SS1	SS2	SS3	SS4
Povprečna dolžina besed	4,93	6,76	7,25	7,57

Tabela 4 Vrednosti povprečne dolžine besed v besedilih glede na posamezna starostna obdobja.

Kompleksnost zgodb smo analizirali tudi iz stališča interakcij med literarnimi liki. Za vrednotenje le-teh glede na starostno skupino smo izdelali t.i. sociogram, ki prikazuje interakcije med glavnimi liki. Opis metodologije je podan v poglavju (2.3). Tovrstna metodologija omogoča vpogled v strukturo socialnih interakcij likov, identifikacijo



## 4 Zaključek

V tem prispevku smo izvedli podrobno statistično analizo 53 besedil, ki jih je možno zaslediti na seznamih različnih osnovnih šol in vrtcev. V prve delu smo vsa besedila združili v eno celoto. Združeno besedilo je vsebovalo 1 020 805 besed (s ponavljanjem). Nabor besedil je tako vseboval 87,6 % besed, ki so zavedene v slovarju slovenskega knjižnega jezika. V nadaljevanju smo prikazali, da porazdelitev besed sledi potenčno padajoči funkciji, t.i. Zipfovemu zakonu. Eksponent prilagojene potenčne funkcije ima vrednost  $-0,89$ , kar je primerljivo z vrednostmi eksponenta, ki so bile izračunane v drugih študijah (Brenda McCowan, Hanser, and Doyle 1999; Smith and Ny 2012; Piantadosi 2014). Povprečna dolžina vseh besed je 7,36, pri čemer pa imajo najpogosteje uporabljene besede dolžino 7. V nadaljevanju smo izgradili usmerjeno mrežo besed. Ker je struktura mreže odraz jezikoslovnih pravil, smo preverili, ali je izluščena mreža besed bolj učinkovita v primerljivi z mrežo, v kateri so besede naključno premešane. Izkaže se, da ima realna mreža manjšo povprečno povezanost, primerljivo gručavost in krajšo povprečno razdaljo, med besedami. Manjša povezanost realnih mrež bi lahko bila posledica pravil, ki določena zaporedja besed prepovedujejo. Manjša povprečna oddaljenost med besedami pa odraža strukturo besedila, za katero je značilna učinkovita komunikacija. Porazdelitev povezanosti v realni besedni mreži tudi kaže lastnosti skalno neodvisnih mrež, ki jih je možno zaslediti v številnih realnih sistemih ter so tudi izredno učinkovite (Barabási and Albert 1999; Crucitti et al. 2002). Nedavno je bilo že pokazano, da imajo leposlovnna dela za otroke manjši Zipfov eksponent od leposlovnimi del za odrasle (Baixeries, Elvevåg, and Ferrer-i-Cancho 2013). V naši raziskavi smo dodatno pokazali, da se Zipfov eksponent med leposlovnimi deli, ki so namenjena različnim starostnim skupinam otrok, monotonno spreminja. Izkazalo se je, da povprečne vrednosti Zipfovega eksponenta postopno konvergirajo k vrednosti okoli  $-0,9$ . Vzporedno pa se povečuje dolžina besedil, delež ponavljajočih besed, povprečna dolžina besed ter tudi možne kombinacije prehodov med besedami. Na koncu smo izvedli tudi analizo socialnih interakcij med literarnimi liki treh izbranih del. Iz rezultatov je možno opaziti, da se med starostnimi skupinami ne spreminja zgolj število glavnih likov, temveč tudi kompleksnost interakcij med liki. Starejše kot so starostne skupine, bolj podobne postajajo interakcije med literarnimi liki realnim socialnim interakcijam.

S tukaj izvedeno analizo smo prikazali razlike in podobnosti med besedili, ki so ciljno oblikovana za določena starostna obdobja. Izkaže se, da so ti parametri znotraj posamezne starostne skupine relativno homogeno porazdeljeni, medtem ko se signifikantno razlikujejo med različnimi starostnimi skupinami. Največjo spremembo v Zipfovem eksponentu lahko zasledimo med prvo in drugo starostno skupino. Posledično se tudi najbolj znatno spremeni slog pisanja. Največja sprememba v dolžini besedil pa se zgodi med tretjo in četrto starostno skupino, kjer je sprememba v povprečni vrednosti Zipfovega eksponenta najmanjša. V zadnji starostni skupini imajo bralci že osvojena osnovna jezikoslovna pravila. Primaren namen zgodb tako več ni krepitev bralnih sposobnosti ali večanje besednega zaklada, temveč ponazoritev kompleksni življenjskih situacij ter interakcij.

Predstavljena metodologija jasno kaže, da je možno s statističnimi analizami in orodij s področja teorije grafov večplastno opredeliti lastnosti besedil in jih tudi klasificirati. Zanimivo bi bilo tukaj dobljene podatke uporabiti na še večji zbirki del, pri čemer ne bi vedeli, kateri starostni skupini pripadajo in jih avtomatizirano klasificirati. Rezultati analize bi lahko tudi pripomogli k prepoznavanju ustreznosti določenega dela, ki je namenjeno za določeno starostno skupino.

## Literatura

- Aitchison, J. (2000). *The Seeds of Speech : Language Origin and Evolution*. Cambridge University Press.
- Beveridge, A., Shan, J. (2016). Network of Thrones. *Math Horizons* 23 (4), 18. doi:10.4169/mathhorizons.23.4.18.
- Axtell, R. L. (2001). Zipf Distribution of U.S. Firm Sizes. *Science* 293 (5536): 1818–20, doi:10.1126/science.1062081.
- Baixeries, J., Elvevåg, B., Ferrer-i-Cancho, R. (2013). The Evolution of the Exponent of Zipf's Law in Language Ontogeny. *PLoS One* 8 (3). Public Library of Science: e53227. doi:10.1371/journal.pone.0053227.
- Barabási, A.-L., Réka, A. (1999). Emergence of Scaling in Random Networks. *Science* 286 (October): 509–12. doi:10.1126/science.286.5439.509.
- Boccaletti, S., Latora, V., Moreno, Y., Chavez, M., Hwang, D. U. (2006). Complex Networks: Structure and Dynamics. *Physics Reports* 424 (4–5). North-Holland: 175–308. doi:10.1016/j.physrep.2005.10.009.
- Bochkarev, V., Shevlyakova, A. V., Solovyev, V. D. (2012). Average Word Length Dynamics as Indicator of Cultural Changes in Society, August. <http://arxiv.org/abs/1208.6109>.
- Cancho, R. F. I., Sole, R. V. (2003). Least Effort and the Origins of Scaling in Human Language. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 100 (3): 788–91. doi:10.1073/pnas.0335980100.
- Cancho, R. F. I., Sole, R. V. (2001). The Small World of Human Language. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences* 268 (1482): 2261–65. doi:10.1098/rspb.2001.1800.
- Clauset, A., Shalizi, C. R., Newman, M. E. J. (2009). Power-Law Distributions in Empirical Data. *SIAM Review* 51 (4). Society for Industrial and Applied Mathematics: 661–703. doi:10.1137/070710111.
- Cristelli, M., Batty, M., Pietronero, L. (2012). There Is More than a Power Law in Zipf. *Scientific Reports* 2 (1): 812. doi:10.1038/srep00812.
- Crucitti, P., Latora, V., Marchiori, M., Rapisarda, A. (2002). Efficiency of Scale-Free Networks: Error and Attack Tolerance. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications* 320 (May). North-Holland: 622–42. doi:10.1016/S0378-4371(02)01545-5.
- Debarati, D., Bhaskarjyoti, D., Kavi, M. (2016). A Computational Analysis of Mahabharata. *Proceedings of the 13th International Conference on Natural Language Processing*, 219–228. Varanasi, India . <http://aclanthology.info/papers/W16-6328/a-computational-analysis-of-mahabharata>.
- Ferrer-I-Cancho, R., Elvevåg B., Scalas, E. (2010). Random Texts Do Not Exhibit the Real Zipf's Law-Like Rank Distribution. *PLoS ONE* 5 (3). doi:10.1371/.
- Gabaix, X. (1999). Zipf's Law for Cities: An Explanation. *The Quarterly Journal of Economics*. Oxford University Press. doi:10.2307/2586883.
- Gelbukh, A., Sidorov, G. (2001). Zipf and Heaps Laws' Coefficients Depend on Language. *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing: Second International Conference, CICLing 2001 Mexico City, Mexico, February 18–24, 2001 Proceedings*,

- edited by Alexander Gelbukh, 332–35. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi:10.1007/3-540-44686-9\_33.
- Hurford, J. R. (1991). The Evolution of the Critical Period for Language Acquisition. *Cognition* 40 (3): 159–201. doi:10.1016/0010-0277(91)90024-X.
- Kanter, I., Kessler, D. A. (1995). Markov Processes: Linguistics and Zipf's Law. *Physical Review Letters* 74 (22): 4559–62. doi:10.1103/PhysRevLett.74.4559.
- Kilgarriff, A. (2005). Language Is Never, Ever, Random. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1 (2). doi:10.1515/cllt.2005.1.2.263.
- Li, W. (1992). Random Texts Exhibit Zipf's-Law-like Word Frequency Distribution. *IEEE Transactions on Information Theory* 38 (6): 1842–45. doi:10.1109/18.165464.
- McCowan, B., Doyle, L. R., Jenkins, J. M., Hanser, S. F. (2005). The Appropriate Use of Zipf's Law in Animal Communication Studies. *Animal Behaviour* 69 (1): F1–7. doi:10.1016/j.anbehav.2004.09.002.
- McCowan, B., Hanser, S. F., Doyle, L. R. (1999). Quantitative Tools for Comparing Animal Communication Systems: Information Theory Applied to Bottlenose Dolphin Whistle Repertoires. *Animal Behaviour* 57 (2): 409–19. doi:10.1006/anbe.1998.1000.
- Newmann, M. E. J. (2003). The Structure and Function of Complex Networks. *SIAM Review* 45 (2): 167–256. doi:10.1137/S003614450342480.
- Nowak, M. A., Plotkin, J. B., Jansen, V. A. A. (2000). The Evolution of Syntactic Communication. *Nature*. doi:10.1038/35006635.
- Nowak, M. A., Krakauer, D. C. (1999). The Evolution of Language. *Evolution* 96: 8028–33. <http://www.pnas.org/content/96/14/8028.full.pdf>.
- Okuyama, K., Takayasu, M., Takayasu, H. (1999). Zipf's Law in Income Distribution of Companies. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications* 269 (1). North-Holland: 125–31. doi:10.1016/S0378-4371(99)00086-2.
- Petersen, A. M., Tenenbaum, J. N., Havlin, S., Stanley, H. E., Perc, M. (2012). Languages Cool as They Expand: Allometric Scaling and the Decreasing Need for New Words. *Scientific Reports* 2 (December). Nature Publishing Group: e7678. doi:10.1038/srep00943.
- Piantadosi, S. T. (2014). Zipf's Word Frequency Law in Natural Language: A Critical Review and Future Directions. *Psychonomic Bulletin & Review* 21 (5): 1112–30. doi:10.3758/s13423-014-0585-6.
- Python Software Foundation. Python Language Reference, Version 2.7. Available at <Http://www.python.org>. 2017. Accessed September 18. <https://www.python.org/>.
- Revovna Ospanova, B. (2013). Calculating Information Entropy of Language Texts. *World Applied Sciences Journal* 22 (1): 41–45. doi:10.5829/idosi.wasj.2013.22.01.2964.
- Salge, C., Nihat, A. Y., Polani, D., Prokopenko, M. (2015). Zipf's Law: Balancing Signal Usage Cost and Communication Efficiency. Edited by Neil R. Smalheiser. *PLOS ONE* 10 (10): e0139475. doi:10.1371/journal.pone.0139475.
- Smith, R., Ny, R. (2012). Distinct Word Length Frequencies: Distributions and Symbol Entropies. *Glottometrics* 23: 7–22.
- Steels, L. (1996). Emergent Adaptive Lexicons. *From Animals to Animats* 4: 562–67.
- Stephens, G. J., Bialek, W. (2010). Statistical Mechanics of Letters in Words. *Physical Review E* 81 (6): 66119. doi:10.1103/PhysRevE.81.066119.
- Zipf, G. K. (1950). Human Behaviour and the Principle of Least Effort. *The Economic Journal* 60 (240): 808–10. <http://www.jstor.org/stable/2226729>.







Znanstvena monografija **Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju** skozi različna predmetna področja (jezik, književnost, matematika, fizika, šport, likovna umetnost, naravoslovje in družboslovje) osvetljuje bralno pismenost in njen razvoj pri predšolskem otroku. Pomembno teoretično in praktično vrednost posameznih prispevkov v monografiji predstavlja proučevanje razvoja strategij porajajoče se pismenosti. Posebno dodano vrednost v monografiji predstavljajo tudi rezultati projekta V objemu besed, ki so bili izhodišče za oblikovanje modela družinske pismenosti.

*Ryz. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek*

Znanstvena monografija z naslovom *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju* predstavlja celosten in nazoren prikaz projekta za razvoj družinske pismenosti. Prispevki segajo na raznolika predmetna področja in vsak s svojega zornega kota ponudijo vpogled v pomen bralne pismenosti v predšolskem obdobju. Odlika znanstvene monografije je multidisciplinaren raziskovalni pristop. Prispevki v monografiji dokazujejo pomen bralne pismenosti v predšolskem obdobju kot nujnega temelja za uspešno opismenjevanje ob vstopu v šolo. Na začetku monografijo uvede predstavitev projekta V objemu besed, sledi njegova evalvacija, v nadaljevanju pa sledijo prispevki z raznolikih predmetnih področij. Kljub temu, da monografija predstavlja skupek empiričnih raziskav, pa so v vsakem prispevku navedeni uporabni nasveti za apliciranje dobljenih dognanj v prakso. Znanstvena monografija tako ponudi s svojimi prispevki most med teorijo in prakso bralne pismenosti v predšolskem obdobju in predstavlja pomembno gradivo za vse tiste, ki želijo nadgraditi tovrstno znanje.

*Doc. dr. Katarina Habe*

