

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Predšolska vzgoja
Podiplomski študijski program 2. stopnje

Cveta Rošer

SPODBUJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI

Magistrsko delo

Mentor:

doc. dr. Darija Skubic

Ljubljana, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici, doc. dr. Dariji Skubic
za strpnost, strokovno pomoč in vodenje pri pripravi magistrskega dela.

Hvala tudi Romani Justin, ki je skupaj z menoj sodelovala pri vodenju projekta Branje za
znanje in branje za zabavo in me spodbudila, da sem želela o tem pisati v magistrskem
delu.

Hvala za razumevanje in strpnost tudi vsem mojim, ki sem jim zaradi pisanja
magistrskega dela odrekla marsikatero skupno uro druženja.

IZVLEČEK

Pismenost je skupek spretnosti, ki omogočajo iskanje, izbiro in rabo informacij za zadovoljitev potreb posameznika v vsakdanjem življenju.

Družinska pismenost se definira kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine. Zajema različne dejavnosti, ki potekajo znotraj družine in so povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede.

Vključevanje odraslih v interakcijo z otrokom ima zelo pomembno vlogo za otrokov razvoj in učenje, zato pri razvoju pismenosti nikakor ne smemo pozabiti na starše. Starši so tisti, ki se prvi pogovarjajo z otrokom, se z njim igrajo, mu pripovedujejo, berejo. Ob njih se otrok prvič sreča s knjigo in z drugo tiskano besedo.

Z načrtnim razvijanjem družinske pismenosti posegamo tudi na področje medsebojnih odnosov med družinskimi člani.

Večina otrok je že vključenih v vrtce. V Kurikulumu za vrtce so opredeljeni cilji, ki narekujejo razvoj predbralnih in predpismenjevalnih zmožnosti in spretnosti in otroci so jih deležni. Vzgojiteljica¹ ne more v celoti nadomestiti družinskega okolja in družine. Lahko pa z različnimi programi vključuje starše in spodbuja družinsko pismenost.

Pri nas poznamo različne oblike sodelovanja strokovnih ustanov – vrtcev, šol, knjižnic, kulturnih ustanov s starši, s ciljem osveščanja o pomenu branja za otrokovo šolanje in razvoj. To so npr. šole za starše, ure pravljič itn. Daljše, zahtevnejše oblike sodelovanja s starši, ki predvidevajo tudi ustrezno usposobljenost strokovnjakov, ki delajo s starši, pa imenujemo programi družinske pismenosti.

Številne domače in tuje raziskave pismenosti kažejo, da problem pismenosti nikakor ni le v pomanjkanju sposobnosti, temveč tudi v pomanjkanju motivacije za branje.

Namen mojega magistrskega dela je opredeliti vlogo družine in družinskega okolja pri porajajoči se pismenosti, torej pri spodbujanju predbralnih in predpisalnih zmožnosti in spretnosti njihovih otrok v predšolskem obdobju. Ugotoviti želim, kakšno je sodelovanje med vrtcem in družino ter okoljem, iz katerega družina izhaja, pri čemer želim izpostaviti demografsko okolje in socialno–ekonomski status družine.

S kritično analizo bom ugotavljala, ali se starši vključujejo v dejavnosti za spodbujanje predbralnih in predpisalnih zmožnosti in spretnosti, ki so jim na voljo v vrtcu, knjižnici ali v okolju, iz katerega izhajajo.

KLJUČNE BESEDE:

družinska pismenost, družina, predšolski otrok, predbralne in predpisalne zmožnosti in spretnosti, porajajoča se pismenost.

¹ V nadaljevanju uporabljamo žensko obliko besede vzgojiteljica tako za moške kot za ženske.

ABSTRACT

Literacy is a set of skills that enables search, choice and use of information for meeting the needs of individual in everyday life.

Family literacy is defined as a concept that includes naturally occurring educational activities within home and family. It covers various activities conducted within family and are related to literacy in the broadest sense of the word.

Inclusion of adults into interaction with a child has a very important role for child's development and learning; therefore in the literacy development the role of parents should not be neglected. Parents are the ones who first talk with the child, play with him and read to him.

With parents child for the first time meets a book and other printed material.

By systematically developing family literacy we also intervene with the area of interpersonal relationships among family members.

Most children already attend kindergarten. Slovene Curriculum for Preschool Institutions defines the goals which promote development of prereading and preliteracy abilities and skills, and which children are already given. Governess [1] cannot fully replace family environment and family but can through various programs include parents' involvement and promotes family literacy.

There are different forms of participation of the professional institutions with parents - kindergartens, schools, libraries, cultural institutions, with the goal of raising awareness about the importance of reading for the child's education and development. These are e.g. schools for parents, story hours, etc. Longer, more complex forms of cooperation with parents that also require adequate qualifications of professionals working with parents are called family literacy programs.

Numerous domestic and foreign literacy researches show that the problem of literacy stems not only from the lack of ability, but also from the lack of motivation to read. The purpose of my master thesis is to define the role of the family and family environment in the emerging literacy, thus promoting prereading and prewriting abilities and skills of their children in the preschool period. I want to determine the nature of cooperation between kindergarten and family and the environment from which the family comes from whereby I want to highlight the demographic environment and socioeconomic status of the family.

With critical analysis I shall investigate whether the parents are involved in activities to promote prereading and prewriting abilities and skills that are available to them in kindergarten, library or in the environment from which they originate.

KEYWORDS:

family literacy, family, preschool child, prereading and prewriting abilities and skills, emerging literacy

KAZALO VSEBINE

I TEORETIČNA IZHODIŠČA	13
1 PISMENOST.....	13
1.1 Opredelitev pojma pismenost.....	13
1.2 Zgodovinski pogled na pismenost.....	14
1.3 Pismenost po svetu in v Sloveniji.....	15
2 VRSTE PISMENOSTI	17
2.1 Funkcionalna pismenost	17
2.2 Bralna pismenost	17
2.3 Matematična pismenost	18
2.4 Glasbena pismenost.....	18
2.5 Naravoslovna pismenost	18
2.6 Informacijska/digitalna pismenost	19
2.7 Porajajoča se pismenost.....	19
2.8 Začetna pismenost	20
2.9 Pismenost šolajoče se mladine	21
2.10 Pismenost odraslih.....	21
3 DRUŽINSKA PISMENOST.....	22
3.1 Vloga družbe pri spodbujanju družinske pismenosti.....	23
3.2 Načini ali projekti za spodbujanje družinske pismenosti.....	26
3.2.1 Predšolska bralna značka	26
3.2.2 Pravljični palček.....	27
3.2.3 Bralni nahrbtnik.....	27
3.2.4 Knjižnične čajanke	27
3.2.5 Pravljične urice.....	27
3.2.6 Branje za znanje in branje za zabavo	28
3.3 Dokumenti in predšolska pismenost.....	28

3.3.1	Pismenost v Kurikulumu za vrtce	29
3.3.2	Pismenost v Beli knjigi iz leta 2011	31
3.3.3	Nacionalna strategija za razvoj pismenosti iz leta 2005	31
4	ZAČETNO BRANJE IN PISANJE	33
4.1	Dejavniki začetnega branja in pisanja	33
4.1.1	Dejavniki, ki izvirajo iz otroka.....	33
4.1.2	Dejavniki, ki izvirajo iz okolja.....	35
5	DRUŽINSKO BRANJE.....	37
II EMPIRIČNI DEL		41
6	OPREDELITEV PROBLEMA RAZISKAVE	41
6.1	Namen in cilji raziskave	41
7	METODE IN RAZISKOVALNI PRISTOP	43
7.1	Opis vzorca	43
7.2	Opis inštrumenta.....	45
7.2.1	Anketni vprašalnik	45
7.2.2	Opis postopka zbiranja in obdelave podatkov	45
8	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	47
8.1	Interpretacija anketnega vprašalnika	47
8.1.1	Pogostost igranja staršev z otrokom.....	47
8.1.2	Pogostost pripovedovanja zgodb, pravljic v družinskem krogu	47
8.1.3	Udeležba gledaliških abonmajev z otrokom.....	48
8.1.4	Obiskovanje gledaliških predstav z otrokom.....	49
8.1.5	Pogostost risanja, striženja, oblikovanja, kuhanja, branja z otrokom	50
8.1.6	Sodelovanje otroka v programih	51
8.1.7	Pogovarjanje med starši in otrokom.....	52
8.1.8	Otrokovo prepoznavanje napisov v okolju (lekarna, pošta, trgovina, vrtec, bencinski servis ...).....	53
8.1.9	Branje (časopisov, knjig, receptov, navodil za uporabo, načrtov, reklamnih letakov ...) pred otrokom	54

8.1.10 Včlanjenost v knjižnico	55
8.1.11 Obiskovanje knjižnice skupaj z otrokom.....	55
8.1.12 Pogostost obiskovanja knjižnice	56
8.1.13 Pogostost branja otroku	56
8.1.14 Vrsta bralnega gradiva.....	57
8.1.15 Pogostost pogovarjanja z otrokom o prebrani knjigi.....	58
8.1.16 Otrok napiše svoje ime	59
8.1.17 Otrok zna zapisati posamezne besede	59
8.1.18 Otrokovo znanje branja.....	61
8.1.19 Mnenje o tem, ali mora otrok pred vstopom v šolo poznati črke, znati pisati, brati	61
8.2 Razlike med mestnim in podeželskim okoljem pri spodbujanju predopismenjevanja	62
8.3 Razlike o spodbujanju predopismenjevanja glede na izobrazbo staršev	69
9 SKLEP.....	73
11 LITERATURA.....	77
12 PRILOGA – anketni vprašalnik.....	81

KAZALO TABEL

Tabela 1: Predstavitev vzorca glede na spol anketirancev	43
Tabela 2: Predstavitev vzorca glede na izobrazbo očeta.....	44
Tabela 3: Predstavitev vzorca glede na izobrazbo matere	44
Tabela 4: Predstavitev vzorca glede na vrsto okolja.....	45
Tabela 5: Predstavitev vzorca glede na starost otroka	45
Tabela 6: Pogostost igranja staršev z otrokom	47
Tabela 7: Pripovedovanje v družini	48
Tabela 8: Gledališki abonma – udeležba z otrokom.....	48
Tabela 9: Pogostost obiskovanja gledaliških predstav z otrokom	49
Tabela 10: Pogostost risanja, striženja, rezanja	50
Tabela 11: Pogostost sodelovanja staršev v programih, ki jih ponuja vrtec	51
Tabela 12: Sodelovanje v ponujenih programih	51
Tabela 13: Okoliščine pogovarjanja staršev z otroki	53
Tabela 14: Prepoznavanje napisov v okolju (lekarna, pošta, trgovina, vrtec, bencinski servis ...)	53
Tabela 15: Branje staršev pred otrokom	54
Tabela 16: Članstvo staršev v knjižnici.....	55
Tabela 17: Skupni obisk otroka in staršev v knjižnici	55
Tabela 18: Pogostost obiskovanja knjižnice.....	56
Tabela 19: Pogostost branja otroku.....	57
Tabela 20: Vrsta branega besedila	58
Tabela 21: Pogovor staršev z otrokom o prebrani knjigi	58
Tabela 22: Otrok se podpiše sam.....	59
Tabela 23: Otrok piše posamezne besede.....	60
Tabela 24: Besede, ki jih zapiše otrok	60
Tabela 25: Otrok bere.....	61
Tabela 26: Otrok pred vstopom v OŠ pozna črke, piše, bere	62
Tabela 27: Rezultati hi-kvadrat preizkusa razlik v udeleževanju gledaliških abonmajev glede na mestno/podeželsko okolje.....	63
Tabela 28: Rezultati hi-kvadrat preizkusa razlik v pogostosti skupnih dejavnosti, ki spodbujajo spretnosti predopisumenjevanja glede na okolje (mestno/podeželsko okolje).	64

Tabela 29: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za sodelovanje v programu Pravljični palček glede na okolje (mestno/podeželsko okolje)	66
Tabela 30: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za sodelovanje v programu Bralna značka glede na okolje (mestno/podeželsko okolje).....	67
Tabela 31: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za sodelovanje v programu pravljíčne ure v knjižnici glede na okolje (mestno/podeželsko okolje)	68
Tabela 32: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za članstvo v knjižnici glede na izobrazbo matere	69
Tabela 33: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za članstvo v knjižnici in izobrazbo očeta	71

I TEORETIČNA IZHODIŠČA

1 PISMENOST

1.1 Opredelitev pojma pismenost

Písmenost² je sposobnost branja in pisanja ter po terminologiji Unesca (1966) zmožnost razumevanja vsakdanjih sporočil. Stopnja pismenosti države ali regije je glavno merilo pri določanju vrednosti človeškega kapitala, saj je pismene ljudi ceneje izobraziti kot nepismene, višja pismenost pa pomeni tudi več priložnosti za zaposlitev. Organizacija Združenih Narodov za izobraževanje, znanost in kulturo in Mednarodno bralno društvo, sta leta 1966 8. september razglasila za mednarodni dan pismenosti.

Pojem pismenosti (angl. literacy) izvira iz latinske besede *litteratus*, kar označuje človeka, ki se uči (Pečjak, 2010: 11).

To dokazuje, da je pismenost eden izmed pomembnih dejavnikov v življenju vsakega posameznika. spretnosti pismenosti je potrebno razvijati skozi vse življenje, torej se razvoj začne z rojstvom otroka in nadaljuje kot vse življenjsko učenje.

Komisija za razvoj pismenosti je v osnutku Nacionalne strategije za razvoj pismenosti opredelila pismenost takole (november 2006):

Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.

Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, se danes poudarja tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenosti pridobivajo in razvijajo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti.

V nacionalni raziskavi pismenosti (International Adult Literacy Survey, 1998) razumevanje pismenosti sloni na predpostavki, da je sestavljena iz številnih spretnosti, ki so odvisne od vrste informacije in sestavljenosti dane naloge. "Pismenost pomeni sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevnih dejavnostih odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov" (Komisija za

² V SSKJ (1994) je razloženih nekaj izrazov:

písmenost -i ž (î) znanje branja in pisanja;

opisméniti -im dov. (ē ê) publ. naučiti pisati in brati;

opismenjeváti -újem nedov. (á û) publ. učiti pisati in brati: opismenjevat nepismene ;

čitati -am nedov. (î) 1. razpoznavati znake za glasove in jih vezati v besede; brati: zna čitati in pisati; // dojemati vsebino besedila

razvoj pismenosti, 2006). Nekateri domači strokovnjaki opredeljujejo in razlagajo pojem pismenosti kot:

- »nadaljevanje« porajajoče se pismenosti, ki ima svoje začetke v zgodnjih socialnih interakcijah med dojenčkom/malčkom ter prvo pomembno osebo in v malčkovem/otrokovem govornem razvoju in je hkrati v veliki meri povezana z okoljem, bogatim s simboli (Marjanovič Umek, 2010: 29);
- temeljno zmožnost in človeško vrednoto, ki prinaša napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo. Posamezniku omogoča nadaljnje in vseživljenjsko izobraževanje, konkurenčnost na trgu dela ter umestitev v ožje in širše družbeno okolje (Nolimal, 2011: 124);
- skupek spretnosti, ki omogočajo iskanje, izbiro in rabo informacij za potrebe vlog, ki jih posameznik opravlja v vsakdanjem življenju (Knaflič, 2002: 38);
- pomemben del interakcije med posameznikom in svetom. Je zmožnost in možnost (Vončina, 2005: 10);
- kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja (tudi računanja), pri čemer je poudarjen različen razvoj pismenosti glede na starost, spol, izobrazbo in druge dejavnike (npr. socialni kontekst). Pismenost je torej kulturno, socialno in zgodovinsko determiniran pojem. Temeljni element vseh pismenosti je bralna pismenost (Pečjak, 2010: 15).

Nekateri tuji strokovnjaki pa opredeljujejo pismenost kot:

- minimalno zmožnost branja in pisanja, skupaj z določenim načinom mišljenja (Venezky, v Grosman, 2011: 69).
- kot sposobnost razumevanja in tvorjenja pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembni za posameznika (Czerniewska, 1994, Duffy in Roehler, 1993 v Pečjak, 2009: 11);
- dinamičen koncept, definicija pa se razlikuje glede na čas nastanka in kulturo, v kateri je nastala (Teale in Sulzbuy, v Pečjak, 2009: 11).

1.2 Zgodovinski pogled na pismenost

V zgodovini človeštva je nenehno v ospredju simbolni pomen pismenosti, in to velja tudi za naš kulturni prostor. Sledove pisne kulture v slovenskem prostoru najdemo v dobi reformacije v 15. in 16. stoletju. V srednjem veku je bil pismen tisti, ki je znal brati latinsko, v dobi reformacije pa je beseda pismenost dobila nov pomen – označevala je zmožnost branja, ne pa nujno tudi pisanja v maternem jeziku. V tedanjem času naj bi bilo na Slovenskem pismenih od 3 do 4 % ljudi; to je bilo glede na število govorcev slovenščine največ dvajset tisoč ljudi (Ahačič, 2007, v Možina, 2011: 16).

Blaž Kumerdej je marca 1772 pisal Mariji Tereziji in ji razložil težave nepismenosti, hkrati pa zatrdil, da bodo ljudje lažje plačevali davke, ker bodo z opismenjevanjem pridobili različna znanja (prav tam). Z uvedbo obveznega šolstva v 18. stoletju je pismenost začela izgubljati status spretnosti privilegirane manjšine in je tako postala nuja za vsakega posameznika (prav tam).

Statistični urad RS je leta 1991 ob popisu prebivalstva ugotavljal tudi pismenost odraslih. Zanje je bil pismen vsak, ki je končal vsaj tri razrede osnovne šole ter je poznal črke in znal napisati svoje ime (Bešter, 1993, v Možina, 2011: 15) v starosti petnajst let in več. Razumljivo je, da je bil dobljeni podatek izjemno dober, nepismenih skoraj ni bilo (0,46 %). Slovenska tiskovna agencija pa je leta 2011 razkrila podatek iz leta 1998, da je 77 odstotkov odraslih pri nas s svojimi pismenimi spretnostmi pod mednarodnim povprečjem.

Prvi izobraževalni program za funkcionalno pismenost odraslih je začel nastajati takoj po začetku projekta Funkcionalna pismenost odraslih leta 1992 v sodelovanju z Zvezo ljudskih univerz Slovenije. V istem letu je bil program pilotno preizkušen in se je začel izvajati.

Danes je znano, da se znajo že petletni predšolski otroci skoraj vsi podpisati. To pa še ne pomeni, da so pismeni, kot je navajal statistični urad RS leta 1991. Do tega rezultata so prišli, ker niso ugotavljali funkcionalne pismenosti.

1.3 Pismenost po svetu in v Sloveniji

Danes družba, ki velja za nepismeno ali polpismeno, velja za nerazvito. Pismenost določa prag civiliziranosti in je že skorajda samoumevno, da razviti svet pri vprašanju o odstotku pismenosti zapisuje številke, ki so blizu 100. Razumevanje pismenosti se spreminja. Nekaj desetletij nazaj je pisati pomenilo pisati z roko s svinčnikom, nalivnikom in nato s kemičnim svinčnikom; strojepisci, publicisti in znanstveni pisci pa so uporabljali tipkovnice na pisalnih strojih. Dandanes je uporaba svinčnika za pisanje redka; na roke pišejo pravzaprav le še šolajoča se mladina, pisci grafitov, kaligrafski pisci in sleherniki v pismih za posebne priložnosti (smrt, poroka, rojstvo otroka) in seveda takrat, ko nas tehnologija pusti na cedilu. Vsakdanja pisna sporočila danes tipkamo, največkrat v mobilne telefone kratka sporočila (SMS) in v računalnik. Med pisne spretnosti je mogoče šteti tudi komunikacijo z avtomatskimi napravami, ki jih upravljamo s tipkami preko zaslonskih menijev (nastavitev in izbira TV-programa, naročanje kave, kupovanje vozne karte, izposoja kolesa, dvigovanje denarja, plačevanje parkirnine, plačevanje nakupa v trgovini z avtomatsko blagajno itn.), in podobne opravke od doma preko računalnika. Zagotovo se bo pojem pismenosti v prihodnje še zelo spreminjal in prav mogoče je, da nekega dne pismenosti ne bomo več povezovali z ročnimi spretnostmi, kot so pisanje, tipkanje in menijsko izbiranje.

Po terminologiji UNESCO pismenost pomeni sposobnost pisati in brati, z razumevanjem kratkih stavkov v posameznikovem vsakdanjem življenju. Po podatkih UNESCO (avgust 2005) je bilo v obdobju 2000–2004 18,2 % nepismenih prebivalcev, starih 15 let ali več: med moškimi jih je bilo 13,1 %, med ženskami pa 23,2 %. Največ nepismenih prebivalcev je v Afriki (40,1 %) in najmanj v Evropi, kjer jih je le 1,3 %. V severni in južni Ameriki je 6,5 % prebivalcev nepismenih, V Aziji pa 21,0 %. UNESCO ob tem opozarja, da je nepismenih okoli 793 milijonov odraslih ter 127 milijonov mladih med 15. in 24. letom starosti (Evropska komisija – sporočilo za medije, 2012).

Problem funkcionalne nepismenosti prizadeva vse države sveta. Pozornost so mu začeli posvečati konec 60. oziroma v začetku 70. let, odkrili pa so ga pravzaprav že v poznih 40. in zgodnjih 50. letih v ZDA, ko so imeli opraviti z vojaki, ki so bili sicer analfabetsko pismeni, a niso razumeli pisnih navodil za ravnanje z orožjem.

Ob popisu prebivalstva leta 1991 smo o pismenosti spraševali le tiste prebivalce, stare 15 let ali več, ki niso imeli nobene šolske izobrazbe ali pa so končali od 1 do 3 razrede osnovne šole. Med vprašanimi prebivalci je bilo v Sloveniji 7234 nepismenih ali 0,46 %: med prebivalci brez izobrazbe jih je bilo nepismenih 60 %, med tistimi z enim ali 3 razredi osnovne šole pa jih je bilo nepismenih 7 %.

Ob popisu prebivalstva leta 2002 v Sloveniji o nepismenosti nismo več spraševali, ker ta pojav za Slovenijo ni več statistično značilen, poleg tega pa je osnovnošolsko izobraževanje že več desetletij obvezno.

Izsledki domačih in mednarodnih raziskav kažejo, da otroci, mladostniki in odrasli v Sloveniji dosegajo nižje rezultate pismenosti kot prebivalci drugih razvitih držav. To je bil povod za pripravo Nacionalnih strategij za razvoj pismenosti (NSRP). Ta dokument določa prioritete in cilje vzgojno-izobraževalne politike na področju pismenosti. eden izmed ciljev, ki je pomemben za predšolsko vzgojo se glasi: razvijanje družinske in porajajoče se pismenosti pri predšolskih otrocih za uspešen nadaljnji razvoj pismenosti (Komisija za razvoj pismenosti, 2006).

V prvem poglavju sem opredelila pojem pismenosti in njen pomen za razvoj vsake družbe ter pogled na pismenost z vidika različnih domačih in tujih strokovnjakov. Kratak zgodovinski oris pojma nakazuje spreminjanje razumevanja pojma pismenosti kot takega, saj vemo, da to ni le obvladovanje sveta črk, temveč je pismenost sklop različnih znanj in spretnosti posameznika.

Pismenost namreč vključuje posameznikove prirojene in pridobljene sposobnosti, različna znanja, vpliv okolja, ki zajema družino in njene značilnosti, vzgojno-izobraževalni sistem (od predšolskega obdobja naprej) ter stopnjo gospodarskega, tehnološkega in kulturnega razvoja družbe, v kateri se posameznik nahaja in deluje (Skubic, 2010: 93).

Njen pomen so spoznali že zdavnaj, danes pa smo presenečeni nad podatki, ki navajajo še vedno visok procent funkcionalno nepismenih ljudi med odraslimi osebami v Sloveniji.

V naslednjem poglavju se bom osredotočila na različne vrste pismenosti. Izbrala in opisala bom tiste, ki so osnova za pridobivanje veščin komunikacije, hkrati pa so usmerjene v otroka in v njegove zmožnosti za razvoj pismenosti od rojstva do odraslosti. Z opisanimi vrstami pismenosti se srečuje vsak otrok že takoj po rojstvu in so del njegovega vsakdana. Čeprav se jih mnogi odrasli največkrat ne zavedamo, jih spontano in tudi načrtno ponujamo in razvijamo. To so tiste vrste pismenosti, s katerimi se otrok sreča v družinskem okolju.

2 VRSTE PISMENOSTI

Z novimi spoznanji o zapletenosti kognitivnih procesov se je proučevanje pismenosti po šestdesetih letih razvilo v obsežno interdisciplinarno vedo, ki v številnih državah razvitega sveta, kjer se zavedajo pomena pismenosti za družbeni in gospodarski razvoj ter za osebno rast, predstavlja posebno študijsko področje s samostojnimi univerzitetnimi programi (Grosman, 2011: 19).

Raznovrstnost mogočih pristopov k pismenosti lahko razberemo iz vse večjega števila opredelitve novih razločljivih oblik: od funkcionalne, besedilne, večrazsežne, mnogorazsežne, večrazsežnostne in mnogopismene, digitalne, nadbesedilne, informacijske, medijske, vizualne do družinske, matematične, kartografske, glasbene, kulturne, čustvene in gotovo še kakšne druge. Številni jezikoslovci pismenost opisujejo tudi kot sporazumevalne jezikovne zmožnosti, kot poslušanje, branje, govor in pisanje, saj se pismenost vedno dogaja v jeziku in z jezikom (prav tam).

V nadaljevanju spregovorim o tistih vrstah pismenosti, s katerimi se otrok skupaj s starši največkrat srečuje.

2.1 Funkcionalna pismenost

Funkcionalna pismenost je v sodobni družbi kompleksna spretnost, ki se je ne da smiselno določiti z enim samim standardom. Sestavlja jo vrsta spretnosti, potrebnih za razumevanje in rabo tiskanih in pisnih informacij na različnih področjih človekovega delovanja (Možina, 2000: 21).

Koncept funkcionalne pismenosti postaja eden ključnih elementov razvoja posamezne družbe. Ne samo, da po svoje pripomore h kakovosti življenja posameznika, ampak pomembno vpliva tudi na razvitost posamezne države. V tem kontekstu je mogoče razumeti tudi vlogo stopnje funkcionalne pismenosti kot instrumenta za primerjavo med različnimi svetovnimi državami (Hozjan, 2011: 462).

Funkcionalna pismenost povzroča vedno večji razkorak med različnimi sloji prebivalstva in državami. Dejstvo, da so deprivilegirani in manj razviti izključeni iz funkcionalne pismenosti, pogloblja prepad med razvitimi in nerazvitimi družbami. Funkcionalna pismenost pomeni napredek, ozaveščanje, demokratizacijo družbe in posameznika. Funkcionalna pismenost je vezana na vseživljenjsko učenje in je socialo–ekonomsko pogojena.

2.2 Bralna pismenost

Bralno (funkcionalno) pismenost je UNESCO že v petdesetih letih preteklega stoletja opredelil kot temeljno spretnost in človeško vrednoto, ki prinaša napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo. Njena vloga je enako pomembna tudi danes, zato izobraževalne politike držav članic EU in OECD (Evropa 2020) v tekočem desetletju načrtujejo vrsto ukrepov za večjo dostopnost znanja v formalnem in neformalnem izobraževanju ter – posledično – izboljšanje ravni bralne pismenosti. Skladno z opredelitvami v raziskavi PIRLS in PISA bralno pismenost razumemo kot zmožnost učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo, si na osnovi le-teh ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente za takšno ali drugačno delovanje na osnovi informacij, se znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo in sklepajo (Nolimal, 2011: 124).

Bralna pismenost je ena najpomembnejših veščin, ki jih učenke in učenci pridobijo v prvih letih šolanja. Pomeni temelj za nadaljnje učenje vseh predmetov v šoli, pa tudi

učenje izven nje, omogoča osebno rast v vseh obdobjih življenja (PIRLS, 2006). Seveda pa ni začetek bralne pismenosti v osnovni šoli. Začne se veliko prej: v vrtcu in doma. Pozitivne spodbude, ki jih otrok pridobiva v okolju, sodobne metode igre in učenja, komunikacija z otrokom pripomorejo k razvoju predbralnih sposobnosti in spretnosti.

Dvig ravni pismenosti otrok in odraslih je v skupnem interesu držav članic EU. Izboljšanje bralne pismenosti je bil eden prvih ciljev delovnega programa Komisije za izobraževanje in usposabljanje iz leta 2002 in ostaja prednostna naloga tudi v obdobju 2010–2020. Države članice so se zavezale, da bodo najpozneje do konca tega desetletja delež petnajstletnikov, ki dosegajo slabe rezultate v bralni pismenosti, zmanjšale na 15 % (Evropska komisija – sporočilo za medije, 2012).

Svet ministrov je novembra 2010 Komisijo pozval k ustanovitvi strokovne skupine na visoki ravni, ki bo preučila najučinkovitejše načine za vseživljenjsko krepitev bralne pismenosti. Skupina želi s svojim poročilom povečati ozaveščenost o „krizi pismenosti“, s katero se soočajo vse države članice, in daje priporočila za njeno reševanje. Komisija bo še naprej podpirala prizadevanja držav članic za povečanje pismenost (prav tam).

2.3 Matematična pismenost

Matematična pismenost je posameznikova sposobnost prepoznavanja in razumevanja vloge, ki jo ima matematika v svetu, sposobnost postavljanja dobro utemeljenih odločitev in sposobnost uporabe in vpletenosti matematike na načine, ki izpolnjujejo potrebe posameznikovega življenja kot konstruktivnega in razmišljujočega posameznika (Cotič in Felda, 2010).

Preko konkretnih, vsakodnevnih situacij in z uporabo različnega materiala raziskujemo probleme in pred otroke postavljamo izzive že v vrtcu. Tako otroka spontano prisilimo k razmišljanju, iskanju rešitev in različnih možnosti reševanja problemov, ki mu omogočajo sposobnost uporabe matematičnih zakonitosti v vsakodnevni igri in s tem seznanjanje z matematično pismenostjo.

2.4 Glasbena pismenost

Glasbena pismenost bi lahko dodali k bralni pismenosti, saj temeljita na enakih ali podobnih zakonitostih. Glasbe in govora se učimo podobno preko poslušanja, izvajanja, branja in pisanja. Ne moremo mimo spodbudnega okolja, ki je ravno tako pomembno kot pri drugih oblikah pismenosti. Z glasbo se otrok sreča ravno tako zgodaj kot z govorjenjem, saj ugodno vpliva na otroka v vseh pogledih, če je repertoar pravilno izbran.

Strokovnjaki opozarjajo na pomembno fazo učenja glasbe, to je faza poslušanja, ki se intenzivno odvija približno do drugega leta starosti. To je obdobje otrokove naravne radovednosti do nenavadnih zvokov in glasbe. V glasbeno spodbudnem okolju in ob odraslih, ki vzpostavljajo glasbeno komunikacijo in so senzibilni za zvočno okolje, si otrok hitro razvija sposobnost osredotočenja pozornosti na zvok/glasbo (Borota, 2011: 332).

2.5 Naravoslovna pismenost

Okoljska pismenost je vedenje, obnašanje in zavest posameznika, ko si prizadeva spremeniti obstoječe neustrezne vzorce, tako da bo človeštvo sposobno ustvariti trajnostno in okolju prijazno kakovost življenja. Zato kot pomemben del vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj to ni le dodatek k sedanjemu splošnemu izobraževanju,

nitni nima za cilj zgolj in samo varovanje okolja, pač pa je predvsem obsežen, celovit in skladen pedagoški proces, ki vključuje odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi ter kot tak vodi do razumevanja kompleksne zveze med naravnim, ekonomskim, socialnim in političnim sistemom ter soodvisnosti ljudi, ki živijo v različnih delih sveta ter skuša aktivno ter tvorno reševati sedanje in prihodnje okoljske in družbene probleme človeštva.

Spoznavanje in razumevanje narave, žive in nežive, je za otroka izjemnega pomena. Izostri si empatijo do vsega živega in tudi do sebe. Zna občudovati, ubesediti in uživati v naravi in s tem bogatiti ne le emocionalni temveč tudi svoj kognitivni svet (Cotič in Udovič, 2011: 17, 18).

K izboljšani okoljski pismenosti prispeva zgodnje razvijanje občutljivosti otrok za odgovorno ravnanje z okoljem, ki mora potekati v vzgojno zanimivi obliki in se mora nadaljevati ter nadgrajevati med izobraževanjem v kasnejših letih. Pri tem morajo sodelovati vsi akterji vzgoje in izobraževanja, da bodo okoljski problemi, prevedeni v otroški jezik, lahko predstavljeni tudi v kontekstu drugih področij.

2.6 Informacijska/digitalna pismenost

V to zvrst spada skupek pismenosti, ki izvirajo iz uporabe novejših tehnologij. Uporaba računalnika, spleta, mobilnih telefonov, različnih digitalnih aparatov pogojujejo opismenjevanje teh zvrsti. Prekriva se v določenih pogledih s funkcionalno pismenostjo, saj je določena stopnja funkcionalne pismenosti nujna za uspešno učenje informacijskih znanj in spretnosti (branje, poslušanje, gledanje, govor, risanje ...). Uporaba informacijskega sistema omogoča kvalitetnejši nivo življenja, saj nudi hitrejši dostop do potrebnih informacij. Seveda se je v sodobnem času pokazal razkorak pri uporabi sodobne tehnologije med generacijami. Mlajša generacija je informacijsko/digitalno veliko bolje opismenjena kot starejša. To dokazuje, da se zanimanje za IKT sredstva prične že zelo zgodaj. Že sami proizvajalci igrač ponujajo za najmlajše prirejene igrače, kjer otrok zelo hitro spozna način rokovanja in osnove informacijsko/digitalne pismenosti.

2.7 Porajajoča se pismenost

Glede na starost nosilca pismenosti, torej otroka, poznamo različne izraze kot začetno učenje branja in pisanja, zgodnja pismenost, pojavljajoča pismenost, porajajoča se pismenost (angl. emergent literacy). Prvič je bila porajajoča se pismenost omenjena v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja (Clay, 1966, v Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja, 2006: 112).

V začetku 20. stoletja so bili prepričani, da je otrok šele ob določeni starosti zmožen pismenosti. Zanimarjeno je bilo otrokovo predznanje in vpliv staršev na razvoj pismenosti posameznega otroka. Njen začetek se poraja v predšolskem obdobju, v porajajoči se pismenosti otrok. Področje zgodnjega opismenjevanja obsega veliko več kot le spoznavanje in uporabo črk oziroma simbolov. Pismenost v najširšem pomenu omogoča posamezniku vstopanje v svet odnosov in znanja, zato pridobiva na lestvici vrednot vedno vidnejše mesto.

Raziskave o pismenosti odraslih in otrok po svetu in doma (International Adult Literacy Survey, IEA PIRLS, PISA) kažejo, da predšolska pismenost vpliva na boljši splošni učni uspeh v nadaljnjem izobraževanju.

Po razlagi M. Hohmann in Weikarta (prav tam) porajajoča pismenost pomeni razvoj otrokove zmožnosti rabe napisane oblike jezika, ki se začne razvijati že v obdobju

dojenčka in katere razvoj se, v obdobju zgodnjega otroštva, nepretrgano nadaljuje (Marjanovič Umek, v Nolimal, 2011: 16).

Teale in Sulzby v knjigi *Emergent literacy: Writing and reading*, 1986 pravita: »Ne zdi se sprejemljivo, da bi točno določili čas v otrokovem življenju, ko se začne opismenjevanje. Pomembno je prepoznati otroka v procesu, ko se opismenjuje«.

Whitehurst in Lonigan (1998) govorita o vzpostavitvi razvojne kontinuitete: »Pismenost ima svoje korenine v zgodnjem otroštvu (zlasti v povezavi z razvojem govora) in se, brez nenadnih (tudi formalnih), prehodov, z vstopom v šolo, nadaljuje v obdobje srednjega otroštva«.

Več slovenskih avtorjev (Grginič, 2006: 112) se strinja, da je zgodnje otroštvo ključno obdobje za razvoj pismenosti. Pomembno pa je tudi okolje, ki pismenost podpira (prav tam).

Branje, pisanje, govorjenje in poslušanje je kompleksen proces, ki se začne z rojstvom otroka. Predopismenjevalne spretnosti, ki jih otrok razvija v obdobju pred formalnim (šolskim) učenjem v okolju s tiskano besedo, imenujemo porajajoča se pismenost. (Grginič, 2005b: 9).

Med elementi porajajoče se pismenosti v predšolskem obdobju se najpogosteje ugotavljajo sposobnosti razumevanja pojmov, povezanih s tiskom (npr. pojem knjiga, pojem branje, pisanje) in sposobnost glasovnega/fonološkega zavedanja (Pečjak, v Grginič in Zupančič, 2004: 12).

To procesnost v razvoju pismenosti dobro poudarja sam izraz porajajoča se pismenost, ki vključuje prve, porajajoče se zemetke sposobnosti, ki pomagajo otroku pri poznejšem učenju branja in pisanja (Pečjak in Potočnik, 2011: 61).

Najbolj značilno vedenje na stopnji porajajoče se pismenosti je, da se otrok pretvarja, da bere in piše. Otroci v tem obdobju spoznavajo pismenost na zelo globalen način. Tako npr. otrok lahko gleda knjigo in ilustracije v njej. Pri tem ima knjigo obrnjeno narobe in bolj kot začetek ga zanimata sredina in konec zgodbe. Otroci v tem obdobju pri branju spoznavajo knjige, tisk in ilustracije. Otroci pri branju knjige najprej razvije zavest/vedenje o tem, kaj je naslovna stran knjige, kaj so strani v knjigi, kako se listi v knjigi obračajo ipd. (Clay, 1972, v Pečjak in Potočnik, 2011: 63). Spozna splošne dogovore v zvezi s knjigo – da se besedilo nadaljuje v celotni knjigi in da ni na vsaki strani nova zgodba ter da slike/ilustracije dodatno olajšujejo razumevanje in sledenje zgodbi. Čeprav si otroci zapomnijo enostavne zgodbe (besedila), pa niso sposobni prepoznati posamezne (prebrane) besede iz zgodbe. Nimajo še predstave o tem, kako ta tiskana beseda natančno zgleda. Vendar pa ti začetni bralci zelo hitro prepoznajo slike na vsaki strani knjige in če pozovemo otroka na tej stopnji, da naj prebere zgodbo, začne povezovati slike skupaj in pripoveduje zgodbo. Vse to lahko poimenujemo z enotnim pojmom in pravimo, da imajo razvit koncept knjige, branja in pravil o branju (prav tam).

Glede na starostno obdobje posameznika se pismenost razvija v treh življenjskih obdobjih. V obdobje začetne pismenosti bi lahko delno uvrstili tudi porajajočo se pismenost.

2.8 Začetna pismenost

Otroci se govorjenja in pisanja dobro naučijo že pred vstopom v šolo. Določena znanja so prinesli od doma iz družinskega okolja, iz vrtca. S psihofizično zrelostjo pa se v šoli pričnejo sistematično učiti pisanja in branja. Dejavnosti začetnega opismenjevanja vključujejo pripravo na pisanje, branje, spoznavanje črk, urjenje tehnike branja in pisanja

preprostih, kratkih besedil (Bešter Turk, 2003: 61). Na stopnji začetne pismenosti so otroci, ki razumejo abecedno načelo (vsaka črka ima svoj glas) in ki so sposobni povezovati posamezne črke z glasovi, te pa v besedo. Večino miselne energije namreč porabijo za proces prepoznavanja besed. Branje začetnih bralcev običajno tudi ni posebno tekoče in pogosto posamezne besede, preden jim jih uspe prebrati, poskušajo večkrat prebrati. Za razliko od bralcev na stopnji porajajoče se pismenosti pa imajo ti bralci že predstavo besede. Lahko poiščejo točno določeno besedo v besedilu in so sposobni »pravega« branja. Če take bralce – začetnike vprašamo po vsebini prebranega, potem se najpogosteje usmerijo na dogodke v zgodbi. Na splošno ponovno povedo zgodbo ali pa naredijo povzetek zgodbe (prav tam). Obdobje začetne pismenosti traja do polovice osnovnošolskega izobraževanja.

2.9 Pismenost šolajoče se mladine

Po M. Bešter Turk (2003: 61) je pismenost šolajoče se mladine nadgrajevanje znanja začetne pismenosti. Gre za vse vrste pismenosti, ki jih učenec potrebuje za razumevanje, obvladovanje in napredovanje pri pouku različnih predmetov in tudi v prostem času. Pismenost šolajoče se mladine traja v drugi polovici osnovne šole in do konca srednje šole (Skubic, 2010: 94).

2.10 Pismenost odraslih

Je sposobnost razumeti in uporabljati tiskane informacije za doseganje osebnih ciljev v družinskem ali službenem okolju in možnost razvijanja lastnih potencialov (Pismenost odraslih v Sloveniji, 2009). Pismenost odraslih je pogojena s stopnjo pridobljene izobrazbe in se tretira od osemnajstega leta dalje.

V nadaljevanju bom obravnavala družinsko pismenost. Namenjam ji posebno poglavje, saj tudi raziskave kažejo, da ima domače okolje zelo velik vpliv na njen razvoj.

Kakovostno preživljanje prostega časa otrok skupaj s starši ter pogostost vsebin, ki spodbujajo večšine predopismenjevanja, se zelo močno odražajo kasneje v kompetentnosti pri neposrednem učenju branja in pisanja, v komunikaciji in razumevanju novih vsebin, ki jih otrok pridobiva.

Dejavnosti, ki jih starši izvajajo z otrokom, nimajo samo spoznavnega vidika, saj ima vsako sodelovanje otroka in odraslega tudi socialni in kulturni vidik. Vključevanje otrok v dejavnosti, ki vsebujejo socialno in kulturno komponento, prispeva k razvoju otrokove kulturne identitete. Otrok se uči, kako se znajti ali odzvati v situaciji, ki vključuje pismenost. Kaj in koliko se bo naučil, je odvisno od njegove vključenosti v dogajanje, povezano s pismenostjo (Knaflič, 2009a: 11).

V današnjem času smo nenehno v stiku z različnim tiskom. Skupaj z otrokom gledamo televizijo, uporabljamo računalnik, beremo časopise, revije, knjige, pišemo razglednice, vabila, voščila ...

3 DRUŽINSKA PISMENOST

Družinska pismenost (angl. family literacy) je termin, ki se v strokovni literaturi v angleškem jeziku uporablja v različnih pomenih. Na znanstveno–raziskovalnem področju se termin najpogosteje rabi za opis različnih dejavnosti znotraj družine, ki so povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede (Knaflič, 2002: 38). Prvič ga je uporabila Denny Taylor 1983. leta (Family Focus, What is Family literacy?).

Znotraj družine potekajo različne aktivnosti, ki razvijajo in spodbujajo pismenost pri otroku. Seveda pa so te aktivnosti odvisne od tega, kje ta družina živi, kakšna so pričakovanja širše družbe in koliko se družina vključuje v širše okolje.

Morrow (2001, v Grginič, 2006: 12) meni, da družinska pismenost vključuje načine, kjer vsi člani uporabljajo pismenost doma in v skupnosti. Ta se lahko pojavi spontano v domačem okolju, ko gredo z otrokom po nakupih ali pa namerno. V družinah potekajo številne aktivnosti, kot so branje, zapisovanje opomb, številčk, risanje, sledenje navodilom za uporabo, iskanje informacij v knjigah, računalniku, pogovarjanje, gledanje televizije, pisanje razglednic. Včasih se cele družine povezujejo v različna društva, obrede, srečanja, kjer se otroci skupaj z odraslimi srečujejo z različnimi oblikami in funkcijami pismenosti. Obstajajo najmanj štiri načini, s katerimi starši vplivajo na razvoj pismenosti pri otroku: da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti, jih skupno izvajajo, da starši sami berejo pred otrokom in so s tem model svojim otrokom in da sprejemajo branje kot vrednoto in razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja (Nickse, v Knaflič, 2002: 40).

V družinsko pismenost so zajeti vsi načini in situacije, v katerih družinski člani rabijo, bralne, pisne in računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakodnevnem življenju. Vključuje pa tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo (prav tam).

Družinska pismenost vsebuje vse načine, v katerih starši, otroci in drugi družinski člani razvijajo pismenost doma in v njihovi skupnosti. Včasih je družinska pismenost uporabljena naravno med opravljanjem vsakodnevnih opravil in pomaga odraslim in otrokom, da dokončajo stvari. Taki dogodki lahko vključujejo uporabo risanja in pisanja za sporočanje idej; pisanje sporočil in pisem za posredovanje misli; sestavljanje seznamov; branje in ravnanje po navodilih; posredovanje zgodb in idej med pogovarjanjem, branjem in pisanjem. Družinsko pismenost lahko namerno spodbujajo starši, lahko pa pride spontano, medtem ko starši in otroci govorijo o zadevah iz njihovega vsakdanjika. Aktivnost družinske pismenosti lahko odsevajo tudi etnično, rasno in kulturno dediščino družine (Morrow, 1995: 7).

V vsakdanjem življenju posameznih družin potekajo pismene aktivnosti, v katerih so udeleženi tudi otroci. Veliko otrok se uči ob televizijskem programu, ki ga spremljajo starši, v reklamnih sporočilih in programih, ki jih gledajo, prepoznavajo znane besede (npr. risanka, konec, film, dnevnik ...). J. Rivalland (2000, v Grginič, 2005b: 19) opozarja, da v večjezikovnih družinah starši z lastnimi komentarji in prevodi pomagajo otrokom razumeti besednjak in ideje v različnih televizijskih oddajah, ki jih gledajo.

Ko se starši in otroci igrajo družabne igre, so starši tisti, ki razložijo pravila in s tem tudi uporabljene simbole za določeno igro. Enako velja tudi za uporabo računalnika.

Številni starši vključujejo otroke v lastno branje dnevnega časopisa, pošte, reklamnih letakov ali pa se skupaj pripravljajo za večerno branje pravljice. Otroci so vključeni v družinsko pisanje sporočil, pozdravov na razglednicah, vabil za praznovanja (prav tam).

V domačem okolju skupaj s starši pripravljajo obroke hrane, pečejo pecivo, za to pa potrebujejo informacije iz kuharskih knjig, torej recepte. Ob nakupu novega

gospodinjskega aparata ugotavljajo, da je potrebno za delovanje aparata prebrati navodila za uporabo. Enako velja za določene igrače, ki so tehnično zahtevnejše in jih sestavljajo po navodilih, načrtih skupaj s starši.

Ob skupnem nakupovanju živil otroci prepoznavajo izdelke po embalaži in napisu na njih v trgovini in v domačem okolju. Pomagajo pri pisanju/risanju nakupovalnega listka (Grginič, 2005b: 20).

Corbett je dejal, da so bili angleški otroci preveč prepuščeni gledanju televizije in nekaterim do vstopa v šolo še nihče ni prebral pravljice. To je veljalo za otroke srednjega meščanskega razreda, ki niso obiskovali vrtca in so bili v družinskem varstvu. Ob srečanju s klasično pravljico v šoli pa so bili ti otroci mnenja, da je to risanka, saj so jo kot tako tudi prepoznali. Pri teh otrocih se tudi ni razvilo abstraktno mišljenje (Many parents failing to read to children, survey shows, 2010).

Njegova trditev velja tudi za današnji čas, saj otroci še vedno veliko časa porabijo za gledanje televizije ali uporabo računalnika.

Lani je bilo dvajset let odkar so Združeni narodi razglasili leto za la leto družine (1994) in osemindvajset let od razglasitve osmega septembra kot dneva pismenosti. 1990 je bilo razglašeno za leto pismenosti. Torej se pojem družinska pismenost pogosteje uveljavlja v različni, tudi strokovni literaturi, v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja. Ugotovljeno je bilo, da ima družina velik vpliv pri razvoju pismenosti otroka, kar pomeni posledično tudi vpliv na otrokov šolski uspeh.

3.1 Vloga družbe pri spodbujanju družinske pismenosti

V 90-tih letih prejšnjega stoletja so se v razvitih državah z velikim številom priseljencev začeli razvijati različni izobraževalni pristopi oziroma programi za zviševanje ravni pismenosti odraslih, v katere so učitelji spontano vključevali tudi otroke udeležencev. Tako so skušali rešiti problem varstva otrok v času, ko so se starši izobraževali. Raziskave so pokazale, da programi, ki istočasno vključujejo otroke in starše, prinašajo večje učne učinke kot tisti, ki so namenjeni le eni skupini. Ob razvijanju različnih oblik sodelovanja med šolo in starši za doseganje boljšega učnega uspeha otrok pa so strokovnjaki ugotovili, da morajo starši najprej sami pridobiti določena znanja, da jih lahko posredujejo svojim otrokom (Knaflič, 2009b: 125).

Ugotovitve raziskav in praktične izkušnje so pripeljale do načrtnega oblikovanja izobraževalnih pristopov – programov družinske pismenosti, s katerimi se učinkoviteje vpliva na pismenost vseh rodov prebivalstva. Koncept programov družinske pismenosti temelji na tem, da se z izboljševanjem ravni pismenosti staršev ustvarjajo možnosti za doseganje boljše ravni pismenosti njihovih otrok (prav tam).

Vlade po svetu delujejo različno, vse pa se zavedajo pomena pismenosti prebivalstva, saj je to merilo napredka neke družbe. Od pismenosti populacije je odvisen gospodarski in družbeni razvoj določenega okolja. S tem pa tudi usposobljenost prebivalstva za učinkovito reševanje tekočih problemov.

Gibanje »Evropa rada bere« (Europe Loves Reading) je pobuda evropske komisarke Androulle Vassiliou, namenjena povečevanju ozaveščenosti o evropski krizi pismenosti in spodbujanju branja za zabavo. Komisarica Vassiliou se je udeležila številnih organiziranih priložnosti branja po Evropi, na katerih so sodelovali otroci, mladostniki in odrasli. Ti dogodki imajo pogosto večjezično razsežnost ter otroke spodbujajo h

glasnemu branju v različnih jezikih in opozarjajo na pomen jezikovne raznolikosti (European Commission - Press release, 2011).

Vlada RS je ugotovila zaostanek pri merjenju ravni pismenosti prebivalstva glede na ostalo Evropo. V ta namen je leta 2006 pripravila Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti, kamor želi vključiti prebivalce vseh življenjskih obdobij.

Leta 2003/04 je potekal slovenski projekt družinskega branja Otrok s starši ob knjigi, ki je raziskoval razvoj otrokovih predpismenjevalnih spretnosti. V njem je sodelovalo 413 otrok in staršev. Raziskava je potrdila spontan razvoj predšolske pismenosti, otroci v simbolni igri posnemajo odrasle tudi v pismenih dogodkih, motivirani so za samostojno raziskovanje pomena pismenosti, pismenost (imena, znake) uporabljajo za medsebojno sporazumevanje. Rezultati so pokazali, da je potrebno nuditi staršem nove možnosti, kjer bi pridobili temeljno znanje o razvijanju predšolske pismenosti (Grginič, 2005: 24).

Vemo, da se v današnjem času večja razlika med družinami tudi na socialno–ekonomskem področju, zato so bili sprejeti ukrepi, ki naj bi pomagali zmanjševati te razlike in pripomogli k vključevanju v izobraževanje. Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve je leta 2000 pripravilo Program boja proti revščini in socialni izključenosti, kjer je na področju izobraževanja postavilo temeljne cilje za izboljšanje izobraževalne politike v Sloveniji.

Cilji tega programa (Program boja proti revščini in socialni izključenosti, 2000: 47):

- razvijati motivacijo za nadaljnje – vseživljenjsko – izobraževanje (vpeljava novih oblik izobraževalnih programov, zagotavljanje vertikalne prehodnosti),
- povečati obseg vključenosti otrok in mladine v izobraževanje,
- izboljšati funkcionalno pismenost otrok, mladine in odraslih,
- povečati trajnost in kakovost pridobljenega znanja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja.

Dokument vsebuje med drugim tudi vizijo dvigovanja ravni pismenosti. V Sloveniji želimo s povečanim vlaganjem v razvoj pismenosti pri vseh prebivalkah in prebivalcih ustvariti spodbudne okoliščine za ustvarjalno in učinkovito odzivanje na hitre globalne gospodarske, tehnološke, socialne in kulturne spremembe. Cilj prizadevanj je čim širša socialna vključenost in gospodarska učinkovitost posameznikov ter trajnostni razvoj družbe. Temeljne usmeritve se povezujejo z naslednjimi cilji (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek 2005: 7–8):

- osveščati javnost o vlogi jezika za človekovo delovanje,
- osveščati različne ciljne skupine o pomenu pismenosti za učinkovito delovanje posameznika v osebnem in poklicnem življenju ter za uspešnost celotne družbe,
- razvijati bralno kulturo ter motivacijo za branje in pisanje,
- širiti védenje, da je branje temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja ter delovanje v skupnosti,
- razvijati sporazumevalno zmožnost (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) posameznika,
- razvijati družinsko pismenost in druge oblike pismenosti v formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju,
- omogočiti vsem ljudem dostop do bralnega in drugega gradiva in svetovati pri izboru in uporabi gradiva v vseh življenjskih obdobjih,
- razvijati različne bralne strategije ter zmožnost kritičnega branja,
- povečati družbeno skrb za razvoj pismenosti ranljivih skupin prebivalstva

- ugotavljati oz. preverjati raven pismenosti in jo primerjati z ravnmi v razvitih državah,
- spodbujati raziskovalno dejavnost na področju pismenosti.

Poseben poudarek je namenjen ciljem za posamezna starostna obdobja (od predšolskega obdobja do odraslosti) (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek 2005: 8):

- razvijati družinsko in porajajočo se pismenost pri predšolskih otrocih za uspešen nadaljnji razvoj pismenosti,
- razvijati temeljne zmožnosti branja, pisanja in računanja v prvih letih šolanja ter pozitiven odnos do pismenosti,
- nadgrajevati razvijanje pismenosti v višjih razredih osnovne in srednje šole za uspešno nadaljnje izobraževanje, učenje ter usposabljanje za poklic,
- na visokošolski ravni pri študentkah in študentih spodbujati nadaljnje razvijanje in nadgrajevanje vseh vrst pismenosti ter ozaveščenost o pomenu vseživljenjskega razvijanja pismenosti,
- spodbujati razvoj in rabo pismenosti pri odraslih.

V formalnem in neformalnem izobraževanju naj bi posameznik načrtno in sistematično razvijal pismenost v skladu s svojimi zmožnostmi do ravni, ki bi mu omogočila vključevanje v različne stopnje in oblike izobraževanja in uporabo raznovrstnih virov informacij ter sporočil v raznolikih življenjskih okoliščinah. Cilji, ki so namenjeni prav predšolskemu obdobju (0–6let) (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek 2005: 8):

- zagotavljati vsem otrokom v domačem okolju, vrtcih in drugih oblikah varstva spodbudne predbralne in predpisalne dejavnosti v skladu z njihovimi razvojnimi značilnostmi ob upoštevanju individualnih potreb, interesov in okolja, iz katerega izhajajo. Poudarek je na igrivem spoznavanju jezika, razvoju govora in interesa za branje ter razvoju pozitivnega odnosa do branja;
- navajati otroke na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva ter različnih medijev;
- osveščati starše, strokovne delavke in delavce v vrtcih in knjižnicah ter širšo javnost o pomenu razvoja otrokove pismenosti s poudarkom na družinskem branju.

Ravni pismenosti so stopnje razvitih zmožnosti za posamezna obdobja. So osnova za pomoč posameznikom in skupinam pri formalnem in neformalnem razvijanju pismenosti.

Da je branje šibka točka odraslih in otrok, je vidno v današnjem času, ko starši redko vzamejo v roke knjigo, revijo in se zatopijo v branje. Prepričana sem, da so v slovenskem prostoru številni zasnovani projekti, ki na tak ali drugačen način spodbujajo vse generacije, da posegajo po knjigah.

Beremo in pišemo skupaj je eden redkih izobraževalnih programov, kjer hkrati sodelujejo starši in njihovi otroci, cilji programa pa so smiselno porazdeljeni za obe skupini udeleženih: razvijanje temeljnih spretnosti, ki ustrezajo potrebam staršev v vsakdanjem življenju, in usposabljanje za pomoč otrokom v prvem triletju devetletke pri opismenjevanju, hkrati s tem pa se krepi tudi razvoj spretnosti otrok za ustrezno komuniciranje s starši in njihovimi učitelji v učnem okolju (Javrh, 2011: 249).

Glavni namen programa je pomagati staršem pri spoznavanju načinov spodbujanja in motiviranja otroka za šolsko leto, razvijanje sodelovalnega učenja, hkrati pa starši osvežujejo tudi lastno znanje, ki jim pomaga pri reševanju vsakodnevnih problemov.

Z zvišanjem ravni pismenosti staršev se ustvarjajo boljše možnosti za šolanje njihovih otrok.

Udeležba v programu je brezplačna, program financira Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad (UŽU–BIPS: Beremo in pišemo skupaj).

Celotna družba se trudi z najrazličnejšimi projekti. Med novejšimi so Bralnice pod slamnikom (Domžale, Tolmin Slovenj Gradec ...). Projekt Tine Popovič Knjižnica pod krošnjami je zaživel v desetih mestih širom Slovenije. Namen teh druženj je spodbujanje branja vseh generacij. Da bi privabili mlajše generacije, so se domislili projekta Knigajmo migajmo, kjer mladi skupaj z različnimi medijskimi zvezdami berejo, sodelujejo, se pogovarjajo. Vse te aktivnosti, v katere se vključujejo vse generacije, pomenijo pot, ki bo doprinesla k spodbujanju tudi družinske pismenosti.

3.2 Načini ali projekti za spodbujanje družinske pismenosti

Pomembno je omeniti tudi Bralno društvo Slovenije, ki širi spoznanja in razvija zavest o pomenu pismenosti med vsemi ljudmi in ima za nalogo in cilj med drugim tudi da (Statut Bralnega društva Slovenije, 2011):

- širi spoznanja in razvija zavest o pomenu pismenosti med vsemi ljudmi,
- širi in razvija bralne zmožnosti,
- razvija bralno kulturo ...

Seveda je Bralno društvo Slovenije bolj poznano med strokovnimi delavci pedagoške stroke kot med starši, še posebej med tistimi starši, ki imajo sami težave s pismenostjo.

3.2.1 Predšolska bralna značka

Predšolska bralna značka je del aktivnosti Društva Bralna značka Slovenije, ki je pod okriljem ZPMS, je nacionalnega pomena, saj spodbuja otroke in njihove starše k branju in dviga njihovo bralno kulturo.

V ta namen razvija različne programe in akcije:

- zgibanka "Zibelka branja" osvešča starše novorojenčkov,
- "Predšolska bralna značka" razvija družinsko branje,
- "Bralna značka v osnovni šoli" motivira za branje otroke oz. mlade do 15. leta starosti (Društvo Bralna značka Slovenije – predstavitev).
- Izvedba predšolske bralne značke ni poenotena za vse otroke in poteka različno v dogovoru vzgojiteljic in staršev. Otroku doma večkrat preberejo slikanico starši, stari starši, starejši bratje in sestre. To slikanico prinese otrok v vrtec in ob ilustracijah pripoveduje vsebino. Pripoveduje lahko vsem otrokom, manjši skupini otrok ali samo vzgojiteljici.

Prakse za izbor knjig so različne. Seznam primernih knjig pripravlja tudi Društvo Bralna značka Slovenije (prav tam). V nekaterih vrtcih vzgojiteljice same določijo primerne slikanice, ponekod si otroci izposodijo knjigo v vrtcu po lastni izbiri, ponekod pa otrok prinese slikanico, ki jo ima doma ali si jo izposodi pri prijatelju ali v knjižnici. Največkrat gre za prozna dela, nekateri vrtci pa vključijo v pripovedovanje otrok tudi otroško poezijo.

V nekaterih vrtcih otroci slikanico tudi ilustrirajo, ponekod si na plakatu označijo prebrano knjigo z nalepkami, žigi ipd. Vsi otroci pa so ob koncu šolskega leta največkrat nagradjeni z ogledom gledališke predstave. Predšolska bralna značka, kjer otroci pripovedujejo v vrtcu o prebrani vsebini, poteka v starosti 4–6 ali 5–6 let.

Predšolska bralna značka ima tudi različna poimenovanja, vendar gre za podobno obliko sodelovanja med starši, otroki in vrtcem.

3.2.2 Pravljični palček

Pravljični palček je oblika skupnega branja staršev in otrok, ki se je razvila iz Bralne značke. Dejansko je razlika le v poimenovanju (Knjižnica Domžale, Vrtci Šempas, Kočevje, Sežana, Šentjernej idr.). Verjamem, da obstajajo druge, podobne oblike sodelovalnega branja z otrokom, z drugačnimi poimenovanju. Ni strogo vezana na leto otroka pred vstopom v šolo, vključuje tudi skupine, kjer so mlajši bralci. Njen namen je spodbujati družinsko branje.

3.2.3 Bralni nahrbtnik

Bralni nahrbtnik sistematično spodbuja razvoj bralne kulture v družinah s predšolskimi otroki. Tudi ta se odvija pod različnimi imeni (Cici bralni nahrbtnik, Sovičina pravljica, Culica babice Pike) in v različnih starostih.

Enak pa je namen – spodbujanje družinskega branja. Spodbuja izposojanje knjig v vrtcu in branje knjig s starši doma. Napolnjen nahrbtnik potuje s knjigami domov. Po dogovorjenem času ga otrok prinese nazaj, nato si ga izposodi naslednja družina. Na tak način razvijamo bralno kulturo družinskega okolja na nevsiljiv in izpostavljen način, starši otrokom knjige preberejo, se morda o vsebini pogovorijo, hkrati pa kvalitetno preživijo čas s svojim otrokom. Nekateri vrtcu v nahrbtniku ponudijo tudi zvezek za ustvarjanje o prebranem. V našem vrtcu ponujajo te oblike sodelovanja s starši od drugega leta starosti otrok naprej. Dobra stran je v starostno primernem izboru knjig, ki jih vzgojiteljica ponudi družini.

3.2.4 Knjižnične čajanke

Knjižnične čajanke so oblika skupnega branja, ki sta ga organizirali Mladinska knjiga Trgovina in Pionirska knjižnica. Njihov namen je predstaviti, informirati odrasle o novostih s področja mladinskih knjig, vključevanje starejših ljudi v branje predšolskim otrokom, promoviranje družinskega branja, promoviranje knjižnic, knjigarn ter dviganje bralne kulture.

Posamezne čajanke so tematsko zasnovane, odvisne od novosti na knjižnem trgu ter povezane z aktualnim dogajanjem na področju branja. Potekajo v knjigarnah Mladinske knjige v desetih slovenskih krajih: Celju, Ljubljani, Mariboru, Medvodah, Novem mestu, Ravnah na Koroškem, Slovenj Gradcu, Velenju, Zagorju in Žalcu (Knjižne čajanke, 2006).

Ne glede na poslovanje Mladinske knjige so se druženja v obliki čajank obdržala v širšem prostoru predvsem v knjižnicah, vendar redkeje kot pred leti.

3.2.5 Pravljične urice

Pravljične urice so ustaljena oblika seznanjanja otrok z različno literaturo, ki jo pripravljajo knjižnice po Sloveniji. Nekatere urice so namenjene samo otrokom, nekateri poslušajo vsebine skupaj s starši. Nekatere prebrane vsebine se nadaljujejo s podoživljanjem v različnih ustvarjalnih delavnicah, ki so namenjene skupnemu druženju, igri, spoznavanju knjižničnega gradiva, bontonu (v Velenju Sredina peta). Vse te in podobne oblike potekajo v knjižnicah in so namenjene staršem in otrokom predvsem za spodbujanje pismenosti vseh generacij s poudarkom na predšolskem obdobju. V prenekaterih knjižnicah predšolskim otrokom ni potrebno plačati denarnega prispevka ob

včlanitvi, prav tako se lahko odrasli vpišejo v knjižnico ob dnevu knjižnic, ko ni potrebno vplačati članarine za celotno leto. Na tak način so knjižnice pričele vabiti k branju tudi tiste skupine, ki imajo slabši socialno–ekonomski status.

3.2.6 Branje za znanje in branje za zabavo

Je program, ki motivira starše in jim pomaga pri aktivnostih za razvijanje porajajoče se pismenosti pri svojih otrocih, kar ugodno vpliva na otrokov nadaljnji razvoj in šolski uspeh. V programu so sodelovali starši (stari starši) in otrok skupaj. Nekaj primerov vsebin, ki so se izvajali v programu, ki jih je strokovna delavka prilagodila sodelujočim:

- branje z otrokom,
- pripovedovanje,
- pisave okrog nas,
- otroške knjige (zvrsti, kakovost, izbor),
- dramatizacija izbrane knjige,
- obisk knjižnice.

Projekt je delno financirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport. Izvajal se je v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Razvojne prioritete: izboljšanje usposobljenosti posameznika za delo in življenje v družbi, temelječi na znanju. Prednostna usmeritev bo nudila dodatno podporo prebivalcem pri njihovem vseživljenjskem učenju z dvigom funkcionalne in informacijske pismenosti, predvsem tistih z osnovnim ali nižjimi poklicnimi kvalifikacijami (Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, 2007).

V ta projekt sem se vključila tudi sama in ga tri leta kontinuirano izvajala s starši, starimi starši in otroki v starosti 3–6 let. Vsako leto se je skupina udeležencev menjala.

Program je obsegal naslednje določene vsebine:

- pomen družinske pismenosti in metode dela v programu družinske pismenosti,
- psihološki vidiki zgodnjega razvoja pismenosti,
- kako beremo z otrokom,
- kakovost in raznovrstnost otroške literature,
- družinski obisk v splošni knjižnici.

Namen: privabiti čim več staršev, starih staršev, da skupaj z otrokom preko igralnih dejavnosti razvijajo predbralne in predpisalne zmožnosti in spretnosti in se urijo v jezikovnem sporazumevanju in medsebojni komunikaciji.

Ker se je projekt zaključil konec leta 2013, ponekod pa v prvi polovici leta 2014, še ni izdelanih analiz, vendar so bili prvi ustni odzivi udeležencev zelo pozitivni. Pridobljeni so od staršev in strokovnih delavcev, ki so delavnice vodili. Sprotne analize kažejo, da so bila srečanja dobro obiskana, da so osodotne starše zamenjali tudi stari starši in da sta se oče in mati menjavala pri obiskovanju delavnic.

3.3 Dokumenti in predšolska pismenost

Razvijanje otrokove zgodnje pismenosti je bilo prepoznano kot zelo pomembno za obstoj in razvoj vsakega naroda, zato so bila v začetku tega stoletja (Marjanovič Umek, 2009) izoblikovana nekatera temeljna mednarodna priporočila za razvoj področja predšolske vzgoje (Education policy analysis, 2002; Starting strong, 2001; Starting

strong II, 2006, v Skubic, 2013: 47), med njimi je tudi priporočilo, ki poudarja, da je potrebno v kurikularnih dokumentih in siceršnji organizaciji življenja otrok v vrtcu nameniti posebno pozornost jezikovnemu razvoju otrok, razvoju zgodnje pismenosti, oblikovanju simbolno bogatega in komunikacijsko odzivnega okolja (Skubic, 2013: 47).

3.3.1 Pismenost v Kurikulumu za vrtce

Poznavanje otrokovega razvoja predstavlja okvir za oblikovanje koncepta predšolske vzgoje v vrtcu (Kurikulum za vrtce, 1999: 18). Ob upoštevanju zakonitosti o otrokovem razvoju in skupnih načelih predšolske vzgoje v vrtcu ter empatiji vzgojitelja, bo s primernim pristopom, metodami in oblikami dela ter vsebinami otrok razvijal predbralne in predopismenjevalne sposobnosti in spretnosti preko celotnega predšolskega obdobja v vrtcu.

V Kurikulumu za vrtce (1999) so jezikovne dejavnosti opredeljene kot najpomembnejše dejavnosti v predšolskem obdobju, saj so vpletene v vsa področja dejavnosti. Vključujejo sodelovanje otrok med seboj in z odraslimi, podprte so z verbalno ali neverbalno komunikacijo.

Otroci se v vrtcu seznanjajo s pisnim jezikom, spoznavajo različne zvrsti jezika in književnosti. Učijo se izražati čustva, misli, izkušnje, poizkušajo razumeti sporočila drugih. Jezikovne dejavnosti so povezane z vsemi področji dejavnosti. Zlasti od tretjega leta starosti dalje je pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih spretnosti (Kurikulum za vrtce, 1999: 31).

Otroci se učijo jezika na različne načine, dejavnosti so vezane na vsakodnevne situacije in podkrepljene s kratkimi, enostavnimi zapisi. Srečanje s knjigo, njeno rabo in pisno kulturo je pomemben del vzgoje in demokratizacije družbe (prav tam).

V primerih dejavnosti, ki so opredeljeni v Kurikulumu za vrtce za otroke od prvega do tretjega leta (Kurikulum za vrtce, 1999: 33–34), najdemo aktivnosti, kjer se otrok dnevno srečuje z različnimi socialnimi zvrstmi jezika, posluša njemu primerne vsebine, komunicira z otroki in odraslimi, se igra z glasovi, postavlja vprašanja, tvori večbesedne stavke, se seznanja z različnimi knjigami, opisuje predmete in dogodke na sliki, v naravi, se igra rime, izštevanka, spoznava vlogo simbolov in pisnega jezika. Opisi teh dejavnosti dokazujejo pomembnost razvoja komunikacije na vseh ravneh od vstopa v vrtec.

Za otroke od tretjega do šestega leta so dejavnosti nadgrajene, otrok prevzema vlogo akterja, vzgojiteljica ga usmerja, mu pomaga in vodi.

V Kurikulumu za vrtce (1999) so cilji s področja jezika oblikovani tako, da spodbujajo vse vrste jezikovnih zmožnosti, neverbalno komunikacijo, spoznavanje simbolov pisnega jezika in spoznavanja literarnih del za otroke ne glede na starost in otrokove zmožnosti.

Vloga odraslega v vrtcu, ki dela z otroki, se z njimi pogovarja, igra in jih spodbuja, je izjemno pomembna. Vzgojiteljica mora pozorno in nenehno opazovati in prepoznati razvojne značilnosti posameznika in izkoristiti vsako priložnost za poglobljen pogovor z otrokom. Nuditi mora možnost poslušanja različnih vrst sporočanja med odraslimi ter odraslimi in otroki. Otrokom ponudi knjigo, ilustracijo, predmet, fotografijo, jo opisuje, ogleduje, razpravlja, se pogovarja in se uči. Z otrokom ustvarja nove knjige, plakate, vabila, obvestila, torej aktivnosti, ki otroka popeljejo v svet simbolov, črk in njegovi starosti primernih virov, to je priročnikov, leksikonov, slovarjev in tudi leposlovja. Opremi otrokove stvari ne le s simbolom, temveč tudi z zapisanim imenom, opremi igralne koticke s piktogrami, ki jih izdelajo skupaj, s tiskano besedo (omara, stol, knjižni kotichek ...) (Kurikulum za vrtce, 1999: 35–37).

V vrtcu mora biti dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo, igro vlog. Za otroka je pomembno, da razvije jezikovne zmožnosti, torej

zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Jezikovna zmožnost pa ne pomeni otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem. Otrok vstopa z interakcijo v igro, umetnostjo, mislijo. Otroci se učijo sporočati svoje izkušnje, čustva vedenja. Razumejo načine, kako drugi sporočajo in se učijo spoštljive in vljudne komunikacije (Kurikulum za vrtce, 1999: 22). Vse dejavnosti, ki se odvijajo v vrtcu, otroka socializirajo, mu dajejo pozitivno samopodobo in dobro čustveno socialno klimo.

Zgodnje opismenjevanje pripomore v partnerstvu z izobraževalnimi ustanovami k dolgoročnemu uspehu lokalne skupnosti, povečuje pa se tudi zavedanje skupnosti o povezavi med zgodnjim opismenjevanjem otrok in ekonomskim razvojem.

Vzgojitelji bi morali za uspešno bralno kulturo "vzgajati" tudi starše, saj so otroci odvisni od posrednikov in njihovega branja. Staršem je potrebno pojasniti, da branje ni zgolj dejavnost, ki bi bila sama sebi namen, temveč je to dejavnost, ki jo nenehno potrebujemo in se je pogosto niti ne zavedamo. Pomemben vpliv na pozitivno naravnost staršev in otrok do branja in poslušanja leposlovne in informativne literature imajo predvsem branje za bralno značko, skupni obiski knjižnic in iskanje ter izposoja gradiva v njih, ogledi otroških predstav (na katere otroka pripravimo), branje iz bralnega nahrbtnika, ustvarjanje otrokove lastne gledališke ali lutkovne predstave, udeležba na pravljичnih uricah ipd. Za starše in vzgojitelje je seznam priporočene literature Društva Bralna značka Slovenije pomemben vodnik pri izbiri kakovostnih leposlovnih in informativnih knjig za otroke (Haramija, 2012: 1). Na svoji spletni strani ponujajo kvaliteten in starostno primeren izbor literature za otroke.

Otroku je potrebno omogočiti izkušnje s pismenostjo v vseh štirih jezikovnih dejavnostih, govorjenju, poslušanju, branju in pisanju. Te dejavnosti se skozi igro prepletajo in povezujejo. Ko otrok piše, bere, riše, se pogovarja, posluša odraslega ali vrstnika, torej komunicira. Že samo risanje je pri otroku največkrat spremljano z govorom, saj opisuje – bere, kar je narisal ali želi narisati. Ni pomembno, če je pomen vsakokrat drugačen, pomembna je komunikacija med otrokom in tistim, ki mu je namenjena (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006: 32–33).

S. Pečjak s sodelavci opozarja (prav tam), da so pozitivne bralne izkušnje v predšolskem obdobju kot tudi v začetnem šolskem obdobju zelo pomembno predvsem zaradi vsebine, toplega ozračja in telesne topline. Pozitivna čustva in sproščeno okolje navdušujejo otroka za besedilo, saj mu starši tako sporočajo, da je branje zanje prijetna dejavnost.

A. G. Bus in van Ijzendoorn (1995: 998) pravita: »Interes za branje ni naraven pojav, temveč ga izzoveta ugodje in užitek ob skupnem branju s starši. Otroci postanejo zainteresirani za branje knjig, ker uspe staršem prebuditi in spodbuditi njihov interes.«

Kropp je v svoji knjigi Vzgojanje bralca (2000) pisal o pomembni vlogi staršev pri vzgoji bralcev. Meni, da otroci potrebujejo starše, da jim berejo, jih poslušajo, kako berejo, se z njimi pogovarjajo o branju, jim omogočajo mirne trenutke, primerne za branje, kupujejo ali si izposojajo knjige in drugo knjižno gradivo, so jim zgled pri branju in zanimanju za knjige. Če bo otrok videl starša s knjigo, bo tudi sam razvil naklonjen odnos do nje.

Predopismenjevanje obsega veliko več kot spoznavanje in uporabo črk, simbolov in zavedanja, saj je potrebno vključiti pri otroku razvoj vidnih in slušnih procesov, grobe in

fine motorike in usklajenost roke (gibanja) z očesom (vidom). Poleg navedenega potrebuje otrok spoznanje, da se lahko govor zapiše in zopet prebere. Pogovorni izzivi, ki jih vzgojitelj postavi pred otroka morajo biti bogati v smislu besednjaka, zastavljanja odprtih vprašanj, komentarjev (Pečjak, 2010: 106).

V vrtcu je potrebno pripraviti spodbudno okolje (bralni, pisalni kotički, dostopen različen knjižni material, opremljenost predmetov z napisi, piktogrami) in dober govorni vzor. Pomembne so vse zvrsti komunikacije, tako verbalne kot neverbalne, saj otroka dodatno motivirajo, spodbujajo in privlačijo. Otroku, ki ima v vrtcu veliko spodbud, bo te prej ali slej prenesel v domače okolje. V pogovoru s starši se redno pridobivajo informacije o posnemanju aktivnosti v domačem okolju, ki jih je preko dneva otrok izvajal v vrtcu. Funkcija družine se skozi čas spreminja. Otroci vedno več časa preživijo v vrtcu in vedno manj s starši, zato je dolžnost in odgovornost vrtca kot vzgojno–izobraževalne institucije, da usmerja, izobražuje in spodbuja starše k aktivnemu preživljanju časa z otrokom tudi s spodbujanjem takih dejavnosti, ki bodo pripomogle k posrednemu ali neposrednemu razvoju zgodnjega opismenjevanja (prav tam).

3.3.2 Pismenost v Beli knjigi iz leta 2011

Ugotovitve evalvacijske študije in vzdolžne raziskave o učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje posebej poudarjajo, da ostaja razvoj otrokovih govornih kompetentnosti (razvoj pristopov za spodbujanje govora otrok pri načrtovanih in vseh drugih dejavnostih v vrtcu, upoštevanje različnosti otrok glede na socialnoekonomski status, spol) »kritična« točka v kurikulumu; izsledki raziskav o opismenjevanju otrok pa kažejo na potrebo po zgodnjem opismenjevanju v smislu zagotavljanja kontinuuma opismenjevanja (Marjanovič Umek et al., v Beli knjigi, 2011: 86).

Pri izvajanju ciljev na posameznih področjih kurikulumu in v celotnem času bivanja malčkov/otrok v vrtcu se (tudi ob prisotnosti prikritega kurikulumu) poveča pogostost dejavnosti za spodbujanje razvoja in učenje govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti). Glede na predlagane rešitve o poučevanju slovenščine in materinščine za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, je potrebno ponovno pregledati in ustrezno posodobiti dodatke h kurikulumu, ki se nanašajo na navedene ciljne skupine (Marjanovič Umek et al., v Beli knjigi, 2011: 88).

3.3.3 Nacionalna strategija za razvoj pismenosti iz leta 2005

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti iz leta 2005 je strateški dokument, ki določa prioritete in cilje vzgojno–izobraževalne politike na področju pismenosti. Pismenosti prebivalcev posveča posebno pozornost, saj je slovenski jezik bistveni element naše kulture in hkrati temelj naše nacionalne identitete (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek, 2005: 5).

Povod za nastanek Nacionalne strategije so izsledki mednarodnih raziskav, ki so pokazale nezadostno stopnjo pismenosti pri slovenskih osnovnošolskih učencih in odraslih.

Pomembna so tudi dognanja domačih raziskav, ki preverjajo različne dejavnike, pomembne za razvoj pismenosti otrok in odraslih, tj. dejavnike v vrtcih in šolah, v knjižnicah ter v domačem okolju, ki vodijo k višji ravni pismenosti, ter dejavnike, ki so pomembni za spodbujanje motivacije za branje in s tem za razvijanje bralne zmožnosti (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek, 2005: 6).

Če želimo razvijati pismenost v skladu s cilji Nacionalne strategije in rezultate primerjati z mednarodnimi dosežki, potrebujemo nacionalne ravni pismenosti. Oblikujejo se za posamezne stopnje izobraževanja in predstavljajo temelj za nadaljnje razvijanje pismenosti. Te ravni je treba preverjati in jih prilagajati skladno z dognanji stroke in družbenim razvojem (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek, 2005: 14).

Ob koncu predšolskega obdobja³ imajo otroci razvite predbralne in predpisalne zmožnosti:

- poznajo različne vrste slikovnega in besedilnega gradiva,
- v bralnem gradivu ločujejo slikovni in črkovni del,
- brani ali pripovedovani vsebini sledijo in jo razumejo,
- ustvarjajo različna grafična in slikovna sporočila,
- poznajo različne vire informacij.

Glede na ugotovitve domačih in tujih raziskav in upoštevanju značilnosti slovenskega kulturnega prostora je potrebno zagotavljati vsem otrokom v domačem okolju, vrtcih in drugih oblikah varstva spodbudne predbralne in predpisalne dejavnosti v skladu z njihovimi razvojnimi značilnostmi ob upoštevanju individualnih potreb, interesov in okolja, iz katerega izhajajo. Otroke je potrebno navajati na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva ter različnih medijev, starše, strokovne delavke in delavce v vrtcih in knjižnicah ter širšo javnost pa osveščati o pomenu razvoja otrokove pismenosti s poudarkom na družinskem branju (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek, 2005).

Družba in pismenost sta med seboj neločljivo povezani. Merilo neke družbe je merilo pismenosti njenega prebivalstva, je pogoj za napredek znanosti, tehnike in kulture. Od tega je navsezadnje odvisen tudi družbeni bruto proizvod.

Včasih se premalo zavedamo, kako pomembna je pismenost. To je znanje, ki nas bogati ne le v materialnem, temveč tudi kulturnem smislu. Nihče nam ga ne more odtujiti, lahko ga le pridobivamo.

Vsak roditelj želi svojemu otroku najboljše. Dati mu želi popotnico za življenje, ki bi mu omogočala vse tisto, kar je dosegel že sam in še veliko več. Če bomo na tej poti staršem pomagali, da bodo pri otroku zavestno razvijali predbralne in predopismenjevalne spretnosti in zmožnosti, ob tem pa jih navajali, da bodo otrokom dober zgled, bodo otroci dobili dobro popotnico, družba pa kompetentne ljudi, ki bodo funkcionalno pismeni.

Raziskovalci predšolske pismenosti opisujejo otrokove dosežke na tem področju kot njegovo samoiniciativno odkrivanje in raziskovanje pismenosti v okolju. V pismeni družbi se namreč otrok že od zgodnjih let srečuje s pisnim jezikom (Grginič, 2005b:11).

³ O končnih ravneh pismenosti ob koncu predšolskega obdobja ne govorimo, lahko pa naštejemo nekaj znanj in spretnosti, ki jih otroci usvajajo in razvijajo v vzgojno-izobraževalnem procesu.

4 ZAČETNO BRANJE IN PISANJE

Predšolsko obdobje je obdobje porajajoče se pismenosti in ima izjemen pomen za vsakega otroka. Je proces, kjer mora otrok zaznati (videti) črko in jo pretvoriti v glas. Pri sposobnosti vidnega zaznavanja gre razvoj v določeni smeri: vidno zaznavanje – vidno razločevanje – vidno prepoznavanje (Pečjak, v Grginič in Zupančič, 2004: 8).

4.1 Dejavniki začetnega branja in pisanja

S. Pečjak navaja (2004), da na učenje teh veščin vplivata dve skupini ključnih dejavnikov:

- dejavniki, ki izvirajo iz otroka, npr. spretnosti, sposobnosti, stališča in znanja in
- dejavniki, ki izvirajo iz okolja, npr. družinsko okolje in družbeno okolje.

M. Grginič (2006: 12) izpostavlja tri načine, ki so povzete po H. P. Leichter (1984, v Grginič, 2006), kako vpliva družina na razvoj pismenosti pri predšolskem otroku. Gre predvsem za zunanje dejavnike

- medsebojno sodelovanje (pisanje listkov za nakupovanje, voščilnice)
- fizično okolje (SMS sporočila, raba računalnika, knjig, revij),
- čustvena in motivacijska klima (pozitivni ali negativni odnosi staršev do pismenosti in pričakovanja do otrok).

Da je družina izjemno pomembna pri predopismenjevanju otroka, pove že dejstvo, da se otrok v družini nauči govoriti, hoditi, osvoji še druge spretnosti, ki se nam včasih zdijo samoumevne, v resnici pa so že del temeljev za kasnejše branje in pisanje. Otroku pisanje hitro poveže z branjem, ko opazuje starše pri pisanju položnic, jih spremlja z nakupovalnim listkom v trgovino, pomaga pri kuhanju, kjer se uporabljajo zapisane recepture. Na poti v trgovino prepozna napise iz okolja in jih poimenuje. Kasneje, ob povratku iz trgovine, nekatere napise išče na izdelkih, prepozna tisk na embalaži in pomaga pri pospravljanju izdelkov na določeno mesto. Ob računalniških igrah se seznanja s simboli, ki mu jih starši pomagajo razumeti. Ob gledanju televizije starši berejo podnapise in razlagajo vsebino otroku. Pri branju pred spanjem otroku pomaga obračati liste v slikanici, saj ugotovi, da je vsebina na določeni strani prebrana. Ob preurejanju stanovanja so potrebna navodila, ki jih otrok skupaj z odraslimi spremlja. Seveda je pomembno, da je branje glasno, da ga otrok sliši, saj si bo vsebine hitro vtisnil v spomin in uporabil v drugi, podobni situaciji (Grginič, 2008).

Ob vseh navedenih dejavnostih je prisotna verbalna komunikacija odraslih in otrok. Otroku razvija pozornost, poslušanje, sodelovanje, pripovedovanje in vse sprejema kot igro, ob kateri se zabava in družiti – sodeluje.

4.1.1 Dejavniki, ki izvirajo iz otroka

Rečemo jim tudi notranji dejavniki, nanje vpliva otrok sam s svojimi čustvi, željami, hotenji in zmožnostmi. Otroku, ki mu doma berejo, kjer je na voljo knjižno gradivo, bo izražal željo po skupnem branju ali pa bo knjige bral sam na svoj način. Slikanica popelje otroka v poseben svet, v katerem vse zmore, zna, dobi. Tu si otrok gradi sam svojo samopodobo, v njej uživa in napreduje. Otroku posnema starše pri branju, pisanju. Najprej ččka, nato riše piktograme (poenostavljene slike), znake ipd. Posnema starše pri pisanju položnic, SMS sporočil, nakupovalnih listkov, sporočil na računalniku. S temi dejavnostmi se otrok sreča najprej v družinskem okolju. Rad posega za vsem, kar pušča sled in se sprošča po različnih površinah ter se s tem orientira v prostoru in tudi na sebi,

ko riše po rokah in različnih delih telesa. To so pomembne dejavnosti, ki razvijajo in pripravljajo roko in oko za kasnejši pravilen zapis v zvezek (Knaflič, 2009a: 8–14).

Ko otrok opazuje in posnema starše, se uri tudi v smeri pisanja, kar pri poslušanju ali branju največkrat ni mogoče. Večkrat se zgodi, da otroci vlečejo linije ali pišejo črke od desne proti levi. Kmalu se izkaže, da so zrcalno posnemali starše pri pisanju, saj so jim sedeli nasproti. To dokazuje, da so otroci nenehno pozorni na ravnanja odraslih ne glede na to, ali se mi tega zavedamo ali ne (prav tam).

Pri pisanju mora otrok zaznati (slišati) glas in ga pretvoriti v črko. To nam pove, da je zelo pomembno razvijanje slušnega in glasovnega zaznavanja. To pa je pomemben del predšolskega obdobja (Pečjak, v Grginič, 2006: 8).

S. Pečjak in drugi (2006: 16–17) govorijo o kompetentnosti (usvajanje določenih veščin predopismenjevanja s pohvalami s strani odraslih), interesu (ker znam, zmorem, je zanimivo) in zavzetost (velja za starejše otroke, ki že berejo).

M. Grginič (2005b: 67) notranje dejavnike opredeli v kognitivne in čustveno–motivacijske.

Med kognitivne dejavnike sodijo otrokove zmožnosti za učenje branja in pisanja. To so miselni procesi, potrebni za učenje in zmožnosti dekodiranja, zaznavanja. Zaznavanje se najintenzivneje razvija prav v predšolskem obdobju.

Zmožnosti, ki so pomembne za učenje branja in pisanja v predšolskem obdobju:

- vidno zaznavanje,
- slušno zaznavanje,
- razčlenjevanje,
- razumevanje.

Te zmožnosti otrok pridobiva z najrazličnejšimi izkušnjami, ki se oblikujejo (prav tam):

- z odkrivanjem in prepoznavanjem napisov v otrokovem okolju (imena trgovin, reklamni letaki, televizijske reklame, oznake v okolici doma, listanje po revijah in časopisih);
- pri celostnem (slikovnem) branju besed na znanih predmetih;
- pri prvih poskusih pisanja;
- med druženjem odraslih in otrok ob knjigi (skupno branje).

Interakcija z odraslimi pomaga pri odkrivanju povezav med tiskom v okolju, govorom, izkušnjami in idejami, ki se ob tem porajajo.

Vidno zaznavanje je odvisno od stopnje razvoja živčnega sistema, učenja in pridobljenih izkušenj.

Otrok vse predmete, slike, ki jih opazuje, zazna sprva celostno. Po četrtem letu je sposoben usmeriti pozornost, analizirati in sintetizirati ter vse dele povezovati z nekimi prejšnjimi izkušnjami v celoto. Za to pa je potrebna otrokova pozornost (selektivno usmerjanje) in zaznavanje prostora (orientacija). Kako pomembna je zgodnja igra mame in dojenčka, je razvidno ravno pri tem, saj se zaznavanje prostora prične najprej na sebi, torej na telesu. Otrok ob igri že ob negi prepozna obliko, velikost in položaj predmetov. Z uporabo predlogov (v, na, ob, pod, nad ...) razvija sposobnost sledenja navodilom in določa položaj predmetov (Grginič, 2005b: 68).

Vidno razločevanje je sposobnost razločevanja oseb, predmetov, vzorcev, ki so otroku blizu in jih pozna. Mlajši otroci si pomagajo s prijemanjem, tipanjem. Črke so za otroka abstraktne, zato potrebuje praktično izkušnjo. V domačem okolju pripravimo otroku igro spomin, kjer so sprva narisani predmeti, ki jih otrok pozna in poimenuje, nato predmeti z istim začetnim glasom in samo črke (Grginič, 2005b: 69).

Slušno zaznavanje je sklop sposobnosti, ki so pomembne za učenje branja. Igranje z rimami, iskanje začetnih, končnih glasov, če se med igro z otrokom pričnem zabavati z rimami, nam bo otrok zelo hitro sledil in jih iskal. Dejavnost, ki jo lahko dnevno izvajamo z otrokom ob vožnji iz vrtca, v vrtec, trgovino, na izlet. Ob iskanju rim otrok besede poveže v krajše verze in kasneje pesmi. Če otroku beremo tudi poezijo, bo še hitreje našel različne rime in jih povezal.

Otrok tudi ob iskanju posameznih glasov zelo rad sodeluje. Sprva so to začetni glasovi v besedi, kasneje zadnji, glasovi v sredini so zadnji, ki jih otrok v predšolskem obdobju išče in najde, torej sliši. Iskanje besed na isti začetni glas je otrokom prijetno opravilo, še posebej, če so v to iskanje vključeni starši, bratje, sestre. Iskanje glasov je povezano s slikovnim gradivom, ali pa tudi ne. Odvisno od starosti in motivacije otroka.

Razumevanje

Otroci se zelo zgodaj srečajo s pisnim jezikom. V domačem okolju je dnevno kar nekaj priložnosti, ki jih otrok opazuje in se prej ali slej tudi sam preizkusi v tej veščini. Ker je vedoželjen, sprašuje odrasle o pomenu napisanega, o napisih, ki jih vidi v okolju in prične s posnemanjem odraslih. Eksperimentira zapise, se preizkuša v branju pri odprti slikanici. Morrow (v Grginič, 2005b: 73–74) navaja, da predšolsko pismenost porajata otrokova udeležba v pisnih dogodkih in njegova aktivna vloga pri preizkušanju pisnega jezika z lastnim pisanjem in branjem.

Porajajoča se pismenost so znanja in spretnosti pismenosti, ki jih otroci pridobivajo spontano in neformalno pred vstopom v šolo (Grginič, 2005b: 9). Če ima otrok na voljo spodbudno okolje ter možnosti za razvoj spretnosti in sposobnosti, ki napovedujejo uspešnost učenja branja in pisanja, bo v predšolskem obdobju te tudi dobro razvil.

Čustveno-motivacijski dejavniki so izrednega pomena. Predvsem je pomemben pozitiven odnos do branja in pisanja. Otroku, ki ima dobre zglede pri starših, ker se doma veliko bere, pogovarja, piše, bo motiviran za učenje tistih spretnosti, ki vodijo k učenju branja in pisanja. Taki otroci imajo tudi dobro samopodobo, pomeni, da je njihovo samovrednotenje pozitivno. Otroku ve, da bo pri določeni dejavnosti uspešen. To je dodatna motivacija, ki jo otrok potrebuje za nadaljevanje učenja.

Okolje, kjer je obilo napisov, ki jih otrok pozna ali prepozna, so dodatna motivacija, da bo ob igri uril tiste spretnosti in zmožnosti, ki so potrebne za razvoj predbralnih in predpismenjevalnih spretnosti in zmožnosti. Dom, kjer so telefonski imenik, koledar, računalnik, mobilni telefon, revije, knjige reklame, časopisi, vedno na dosegu otroka, je okolje, ki spodbudno motivacijsko vpliva na otroka. Otroku kmalu ugotovi uporabnost in smiselnost napisov v okolju in jih prične uporabljati tudi sam.

Vse dejavnosti, ki so bile opisane, se dogajajo tudi v družini med starši in otroki.

4.1.2 Dejavniki, ki izvirajo iz okolja

V okolju sta najpomembnejša socialni in sociološki–kulturološki dejavnik.

Socialne okoliščine so pomemben dejavnik, ki vplivajo na razvoj pismenosti. Otroci, ki se težko socializirajo, so plašni in imajo malo prijateljskih stikov, so tudi na področju pismenosti manj uspešni. To potrjujejo tudi čustveno-motivacijski dejavniki. Otroci, ki so navezali več stikov z vrstniki in so socializacijsko kompetentnejši, so tudi na področju bredbralnih in predpisalnih zmožnosti in spretnosti, uspešnejši. Ali kot sem poudarila že pri notranjih dejavnikih, ti otroci imajo boljše samopodobo.

Sociološki–kulturološki dejavnik

Otroci se zelo zgodaj seznanijo s pismenostjo v družini. Seveda pa se tudi družine med seboj razlikujejo. Okoliščine in kulturni dogodki so različni, s tem pa se razlikuje tudi pismena praksa v družinah in skupnostih. Zaradi različnosti družin in okolij prihaja do različnih predznanih pismenosti otrok pri vstopu v šolo.

Otrok je naš večni posnemovalec. Od rojstva smo z njim, z njim se pogovarjamo, mu pojemo, gremo z njim v trgovino, na pošto, pišemo voščilnice, razglednice. Počnemo vsakodnevne stvari, otrok pa nas opazuje, posnema.

Glasno branje otrokom naj bi potekalo v družinah že od rojstva in trajalo do osmega letaotr okove starosti, tudi ko nekaj let že samostojno bere (Morrow, 2001, v Grginič, 2006: 14).

Kako otroka umiriti, se z njim pogovarjati in kakovostno preživeti čas, čeprav zunaj dežuje, piha? Pravljičica je vedno dobra rešitev. Otrok zleze v naročje, lahko pomaga obračati strani, se seznanja s knjižnim jezikom in funkcijo tiska. Med branjem se bogati čustvena vez med starši in otroki.

Ko začne otrok samostojno brati, je zelo pomembno, da starši ne prenehajo z družinskim branjem. Lahko zamenjajo vloge in so starši poslušalci ali se pri branju izmenjujejo (Grginič, 2006: 15).

5 DRUŽINSKO BRANJE

Družinsko branje je ena izmed najbolj pogostih zavestnih oblik. Potekalo naj bi od rojstva in tudi še v osnovno šolo do takrat, ko otrok želi brati sam, brez staršev (Grginič, 2006: 15). Užitek in zadovoljstvo skupnega branja sta vedno povezana z naklonjenostjo do branja v kasnejšem življenju. Čustvena komponenta branja, ki vsebuje osebno interakcijo otroka s pomembnim odraslim je odločilnega pomena. Vsebine, ki jih otrokom predstavljajo, so zanimive. Okolje in prostor, ki vzdržuje občutek ugodja in telesne bližine pa združuje oba, otroka in odraslega (Vonta, 2005: 67).

J. Vander Woude in Barton (v Nolimal, 2011: 23) navajata, da so dejavnosti s knjigami in skupno branje staršev in otrok pomembni dejavniki družinske pismenosti, ki imajo pozitiven učinek na govor otrok ter njihovo zgodnjo in poznejšo pismenost.

S. E. Mol in A. G. Bus (Nolimal, 2011: 23) sta potrdili, da ima izpostavljenost otroški literaturi pomemben učinek na govor otrok in njihovo poznejše branje. Njune ugotovitve so skladne s koncepti o začetku razvoja branja pred formalnim poučevanjem branja, pri čemer ima pomembno vlogo izpostavljenost knjigam kot enemu od elementov spodbudnega družinskega okolja za razvoj pismenosti. Knjige ustvarjajo pomemben kontekst za učenje branja: otroci se pri skupnem branju naučijo več novih besed, spodbujajo bralno razumevanje in že v obdobju zgodnjega otroštva omogočajo razvoj bralnih tehnik.

Avtorici posebej poudarjata, da ne gre le za neposredni učinek izpostavljenosti otroški literaturi na bralno uspešnost, temveč za vzajemen odnos, zato sta oblikovali spiralno-vzročni model branja, s katerim pokažeta, da izpostavljenost literaturi postane z leti učinkovitejša za bralno kompetentnejše otroke, tako na področju govora kot na področju branja. Ti otroci radi in pogosto berejo, zato razvijejo bralno rutino, pri tem pa iz knjig spoznavajo še več besed (pomensko in oblikoslovno). Te jim omogočijo še nadaljnji razvoj branja in večje uživanje ob njem. Taka spirala je še posebej pomembna za manj uspešne bralce, katerih motivacija za branje pa tudi motivacija njihovih staršev, je praviloma manjša (prav tam).

L. M. Morrow (2001, v Grginič, 2006: 15) opozarja, da bi moralo glasno, družinsko branje postati obred. Najboljši čas je čas pred spanjem, saj branje umirja, sprošča, drži otroka v naročju pa vsebuje vse tiste pozitivne čustvene elemente, ki jih otrok potrebuje. Otroku lahko sledi branju z ogledovanjem slik, komentira in se o vsebini pogovarja. Ko prične otrok brati sam, se vlogi zamenjata. Sedaj je oče ali mama poslušalec. Največkrat starši naredijo napako, ko otroku z vstopom v šolo nehajo brati. S tem prekinejo dvosmerno komunikacijo, hkrati pa otroku odtegnejo pomoč pri branju, ko je to potrebno.

Ko je otrok še v vrtcu, starši z glasnim branjem širijo otrokov besednjak. F. Smith in M. M. Clay (1979, v Grginič, 2006: 16) sta odkrila, da pogosto glasno branje otroku privede do spoznanja, da je tisk pomemben, da so napisi povezani z glasovi in da se pisni jezik razlikuje od govorjenega.

Družinsko glasno branje pozitivno vpliva na razvoj otrokovih jezikovnih zmožnosti. V dialoškem branju pa starši in otrok vlogi menjajo. Odrasli postane poslušalec, otrok pa pripovedovalec zgodbe. Tudi otroci iz socialno šibkih družin ob takem branju pridobivajo na besednjaku in razumevanju prebranega. Še posebej, če se po branju izvajajo aktivnosti, kot je dramatizacija, igra z lutko, igra vlog ipd. (prav tam).

Družinsko branje ima pomembno vlogo tudi zaradi števila udeležencev. V družini je teh vsekakor manj, kot v vrtcu. Mala skupina ali par omogoča boljše podoživljanje vsebine, saj ima vsak možnost spraševati, odgovarjati, pripovedovati, torej komunicirati. Branje v paru ali manjši skupini omogoča občutek varnosti, ugodja in vzpostavlja čustveno močan, pozitiven stik med udeleženci.

V svetu in pri nas je kar nekaj projektov, ki spodbujajo družinsko branje (Starši kot partnerji, Prijatelji pravljic, Ura pravljic, Igralna ura s knjigo, Branje za znanje in branje za zabavo). Namen je bil pomagati staršem pri izboljšanju kakovosti družinskega branja in s tem spodbujati porajajočo se pismenost pri otrocih. Hkrati je stekla tudi povezava med vrtci in družinami, saj so strokovne delavke ponujale možnost za sodelovanje med vrtcem in družino (Bralna značka, Bralni nahrbtnik, Pravljični palček) z ozaveščanjem o prebiranju kakovostne literature otrokom (Grginič, 2006).

Otroci so v varnem, znanem okolju, torej v okolju družine, po naravi vedoželjni, raziskovalni in sodelovalni. Dejavnosti, ki jih otrok počne sam, ob ali z odraslim, največkrat nenamensko in nezavedno razvijajo različne spretnosti in sposobnosti, ki vodijo k v tiste spretnosti, ki so potrebne za kasnejše branje in pisanje.

Ko mati otroka pestuje, mu poje, uporablja onomatopoetske izraze, ga ziblje v ritmu, mu prigovarja. Postavlja ga v središče različnih zvokov, ki jih otrok prepozna in sprejema kot ugodne ali pa tudi ne. Nanje se različno odziva. Z otrokom se igra bibanke, prstne igre, si izmišlja rime, se z njim pogovarja, čeprav otrok še ne govori.

Otroka obkrožajo različne podobe – slike, ki jih otrok ogleduje, sčasoma prepozna in »bere«. S spodbudami iz okolja in izpostavljenosti različnim dražljajem, ki zagotavljajo dovolj informacij, otrok napreduje od prvih korakov k uspešnemu branju.

Med izvajanjem dejavnosti se krepijo demokratični odnosi med družinskimi člani. Izkušnje kažejo, da se pridobljen vzorec sodelovalnih odnosov in vedenja prenese tudi na druge oblike družinskega življenja. Dejavnosti v programih družinske pismenosti se ne nanašajo samo na izboljšanje ravni pismenosti, temveč tudi na stališča do pismenosti in opredelitev vloge, ki jo ima pismenost v posameznikovem vsakdanjem življenju. Odnos do pismenosti in pomen, ki ga ima pismenost v družinskem življenju, vplivata na raven pismenosti, ki jo bo dosegel otrok. Z vsakdanjo rabo spretnosti branja in pisanja otrok začuti, da pismenost prežema različna področja njegovega in družinskega življenja in je zaradi tega pomembna (Knaflič, 2009b: 125).

Raziskave kažejo, da so vplivi domačega okolja pomembni ter da se pogostost in kakovost dejavnosti v domačem okolju, povezanih s pismenostjo, močno odražata na otrokovi uspešnosti v procesu opismenjevanja kot tudi kasneje v kompetentnosti pri uporabi različnih veščin, povezanih s pismenostjo. Vendar ne razumemo neposrednega učenja branja ali pisanja, temveč dejavnosti, ki so posredno povezane s pismenostjo in po svoji naravi prispevajo k razvoju določenih sposobnosti in boljši pripravljenosti otroka za opismenjevanje na začetku šolanja (Knaflič, 2009a: 7).

Vzgojiteljica je prva strokovnjakinja za vzgojo, ki jo otrok in starši srečajo. Zato je njena vloga še toliko pomembnejša. Podpirati otrokov razvoj pomeni tudi sodelovati s starši in z domačim okoljem ter poiskati skupne cilje vzgoje v družini in vrtcu (Krajnc, 2007: 17).

Kar se zgodi v prvih letih otrokovega življenja, odločilno vpliva na njegovo nadaljnje življenje. Pri tem mislim na vplive, spodbude in izzive, ki jih otrok pridobiva v mladosti. Ker otrok največ časa preživi v krogu družine, je torej družina tista, ki ima na otroka

največji vpliv. Torej so začetki pismenosti nujni v družini še v času, ko otrok še ni rojen (pripovedovanje, pogovor z materjo). V prvem letu se otrok srečuje s »slikami« iz neposrednega okolja in tudi s knjigo, ki jo raziskuje z vidom, tipom, okusom. Kasneje »bere«, lista, se pogovarja, posluša branje odraslega v naročju in čuti ugodje.

Za vse ljudi velja, ne glede na starost, spol, pripadnost ali SES, da radi počnemo stvari, ob katerih nam je lepo. Branje otroku, ki sedi v naročju, je eno izmed opravil, ki so izjemno nabite s pozitivnimi čustvi. Ustvarjena je dobra klima in s tem temelj za kasnejše druženje s knjigo. Tako pri odraslem, kot tudi pri otroku.

Branje otroku se ne konča z njegovim vstopom v šolo ali ko otrok že zna brati. Odrasli naj bi brali otroku do takrat, ko otrok to želi. Slabi odrasli bralci ob zgodnjem branju urijo svojo bralno tehniko in jo še vedno razvijajo. Postanejo vedno boljši bralci in pogosteje posegajo po bralnem gradivu. S potopitvijo v pravljичni in pogovorni svet z otrokom, bo roditelj razvijal tudi svoje bralne spretnosti.

Začetki družinske pismenosti postavljajo temelje za vseživljenjsko učenje in ustvarjajo pozitiven odnos do učenja. Zakaj je pismenost tako pomembna tudi pri odraslih, so utemeljili v Mednarodnem bralnem združenju 1994, kjer so ugotovili, da so odrasli, ki se vključujejo v programe za spodbujanje pismenosti, pripravljeni pri učenju (tudi branja in pisanja) bolje podpreti svoje otroke. Pričeli so se zavedati, da z družinsko pismenostjo podpirajo kulturo učenja v domačem okolju. Tako so odrasli pridobili občutek nadzora nad svojim življenjem, saj so bili sposobni izpolniti svoje osebne in družinske cilje z dejavnostmi opismenjevanja in da razvoj pismenosti vpliva na vsa področja družinskega življenja tako na zdravje, zaposlovanje in ekonomski položaj družine (Family Focus. Family Literacy).

II EMPIRIČNI DEL

6 OPREDELITEV PROBLEMA RAZISKAVE

V magistrskem delu bom predstavila načine in možnosti, ki jih lahko družina nudi otroku za spodbujanje predopismenjevanja v predšolskem obdobju.

Dokazano je, 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. Pri raziskovanju vplivov, ki jih imajo starši na otroke, gre pogosto za subtilne mehanizme prenosa motivacije, stališč, vrednot. Pri reševanju problemov, kjer sodelujejo otroci in starši, njihovo dejavnost pa spremlja veliko verbalne interakcije (ki otroku osvetljuje miselni potek reševanja problema), starši ugodno prispevajo na vseh področjih otrokovega razvoja, tudi opismenjevanja (Knaflič, 2002: 40).

Leta 1993 so Baydar, Brooks–Guun in Furstenberg (Bowey, 1995, v Marjanovič Umek, Krajnc in Fekonja, 2006) z raziskavami potrdili domnevo, da obstaja povezanost med nizko razvitimi spretnostmi porajajoče se pismenosti in slabo šolsko uspešnostjo. Ti otroci slabše berejo, posledično ne razumejo prebranega, torej je šolski uspeh slabši.

Kakšen bralec bo otrok kasneje, se pokaže že v začetku šolanja glede na razvitost bralnih strategij. Spodbujanje zgodnje pismenosti je pomembno, saj bo otrok ob vstopu v šolo lažje razvijal bralne strategije, če ima usvojene spretnosti predopismenjevanja in bo branje lahko uporabil za učenje gradiva (prav tam).

Miles in Stipek (v Marjanovič Umek, Krajnc in Fekonja, 2006) sta tudi ugotovila, da se razvoj zgodnje pismenosti navezuje na kasnejše agresivno vedenje posameznikov. To vedenje je odraz frustracij in šolske neuspešnosti (prav tam).

Otroci, ki jim starši v predšolskem obdobju ne berejo, se z njimi ne pogovarjajo o prebranem ali ob slikanici, so v osnovni šoli manj uspešni. Ti otroci begajo od učnega gradiva k drugim dejavnostim, šolski uspeh je nizek, starši so nemočni (Knaflič, 2002: 40).

6.1 Namen in cilji raziskave

Otroci, ki iz domačega okolja dobijo več spodbud na področju pismenosti, so pri opismenjevanju in učenju uspešnejši. Raziskave kažejo (Marjanovič Umek, 2010: 37), da ima v Sloveniji družinsko okolje pomemben vpliv na raven pismenosti, zato je namen moje raziskave ugotoviti kako starši spodbujajo otrokovo pismenost, ugotoviti demografsko pomembnost okolja, iz katerega družina izhaja (mestno, podeželsko), in s tem možnost vključevanja v skupne aktivnosti staršev in otrok, ki jih ponujajo različne institucije (vrtec, knjižnica, gledališče). Zanima me tudi vpliv socialno–ekonomskega statusa družine na razvoj predopismenjevanja predšolskega otroka.

Cilji moje raziskave so:

- ugotoviti, ali se starši skupaj z otrokom vključujejo v različne oblike sodelovanja (Bralna značka, Bralni nahrbtnik, projekt Branje za znanje in branje za zabavo, bralne urice in različne delavnice), ki pozitivno vplivajo na spodbujanje družinske pismenosti;
- ugotoviti, v kolikšni meri nizek socialno–ekonomski status družine vpliva na razvijanje otrokovih predbralnih in predpisalnih zmožnosti glede na izobrazbo staršev;

- ugotoviti, ali obstajajo statistično pomembne razlike pri spodbujanju predbralne in predpisalne zmožnosti otrok glede na ponujene različne dejavnosti in glede na možnosti, ki jih družini nudi demografsko okolje.

7 METODE IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Osnovna raziskovalna metoda, ki sem jo uporabila, je deskriptivna – kavzalna neeksperimentalna. Odločila sem se za kvantitativno raziskavo. Uporabila sem anketni vprašalnik (priloga 1), ki je bil namenjen staršem predšolskih otrok.

Spremenljivke, ki sem jih upoštevala:

- sodelovanje v ponujenih dejavnostih;
- okolje – mestno in podeželje;
- izobrazba staršev.

7.1 Opis vzorca

Vzorec je neslučajnostni namenski. V raziskavi je sodelovalo 150 staršev (družin) iz dveh različnih vrtcev (Velenje, Lukovica pri Domžalah), ki imajo v vrtcu vključene otroke različnih starosti.

Starše sem najprej vprašala za nekaj demografskih podatkov (prva štiri vprašanja na anketnem vprašalniku).

Zanimalo me je, kdo od staršev, glede na spol, bo odgovarjal na vprašanja.

V raziskavi, ki sem jo opravila, je bilo pričakovano, da se bodo matere odzvale v večjem številu, kar je razvidno tudi iz rezultatov.

Razberemo lahko (tabela 1), da je anketni vprašalnik izpolnilo skoraj dve tretjini mater (98 ali 65,3 %) in več kot tretjina očetov (52 ali 34,7 %).

Tabela 1: Predstavitev vzorca glede na spol anketirancev

	f	f %
Moški	52	34,7
Ženski	98	65,3
Skupaj	150	100,0

Izobrazba staršev je prav tako pomemben dejavnik pri spodbujanju pismenosti predšolskega otroka. V anketnem vprašalniku me je zanimala najvišja dosežena izobrazba staršev. Nekateri starši so napisali le svojo najvišjo doseženo izobrazbo in ne izobrazbe obeh.

Izobrazba očetov (tabela 2), ki so sodelovali v anketi.

Spodbudno je, da se je toliko očetov odločilo za sodelovanje v anketi, hkrati se kaže visok delež tistih očetov z višjo in visoko izobrazbo.

Dobra tretjina anketirancev (35 ali 30,2 %) je navedla, da ima oče otroka srednjo strokovno izobrazbo. Dobra četrtnina anketirancev je navedla, da ima oče univerzitetno izobrazbo ali več (31 ali 26,7 %). Anketiranci, ki so navedli, da ima oče otroka srednjo poklicno šolo je bilo 18 ali 15,5 %. Sledili so tisti s končano višjo strokovno izobrazbo (14 ali 12,1 %) in s končano osnovno šolo (7 ali 6,0 %).

Skoraj polovica očetov ima končano višjo strokovno izobrazbo in več (56 ali 48,3 %).

Tabela 2: Predstavitev vzorca glede na izobrazbo očeta

	f	f %
Osnovna šola	7	6,0
Poklicna srednja šola	18	15,5
Srednja strokovna šola	35	30,2
Višja strokovna šola	14	12,1
Visoka strokovna šola	11	9,5
Univerza ali več	31	26,7
Skupaj	116	100,0

*34 anketirancev ni odgovorilo na vprašanje za oba roditelja

Izobrazba mater (tabela 3), ki so sodelovale v anketi, je pokazala, da so največji delež v vzorcu bile matere (51 ali 38,9 %), ki imajo končano univerzitetno izobrazbo ali več. Sledile so matere z dokončano srednjo šolo (26 ali 19,8 %), z dokončano visoko strokovno šolo (23 ali 17,6 %) in srednjo poklicno šolo (14 ali 10,7 %). Višjo strokovno izobrazbo je dokončalo 10 anketiranih mater ali 7,6 %, osnovno šolo pa 7 ali 5,3 % anketiranih mater v vzorcu.

Če seštejemo deleže anketiranih mater, ki imajo višjo strokovno izobrazbo in več, je teh kar dobra polovica vseh anketiranih (84 ali 64,1 %).

Tabela 3: Predstavitev vzorca glede na izobrazbo matere

	f	f %
Osnovna šola	7	5,3
Poklicna srednja šola	14	10,7
Srednja strokovna šola	26	19,8
Višja strokovna šola	10	7,6
Visoka strokovna šola	23	17,6
Univerza ali več	51	38,9
Skupaj	131	100,0

*19 anketirancev ni odgovorilo na vprašanje za oba roditelja.

Demografsko okolje ima posreden vpliv na različne aktivnosti, ki se dogajajo znotraj družine.

Vzorec anketirancev je bil enakomerno porazdeljen glede na vrsto okolja (tabela 4). Natanko polovica (75 ali 50 %) vseh anketirancev je označila, da živi v mestu. Enak delež je pripadel tudi tistim, ki so navedli, da živijo na podeželju.

Tabela 4: Predstavitev vzorca glede na vrsto okolja

	f	f %
Mesto	75	50,0
Podeželje	75	50,0
Skupaj	150	100,0

Starost otroka

Otrokove izkušnje že od rojstva naprej vplivajo na njegovo približevanje k pismenosti. Starši so njegovi prvi učitelji (Grginič, 2006: 13). Kar nekaj staršev je mnenja, da otrok pridobiva večšine branja in pisanja šele od četrtega leta naprej.

Razvoj porajajoče se pismenosti zahteva daljše časovno obdobje. Če bi otroke spodbudili v zgodnejšem predšolskem obdobju, bi imeli še dovolj časa, da bi se prebili skozi zahtevnejše stopnje in se približali šolski pismenosti (Grginič, 2005b: 122).

Zaradi tega sem ponudila vprašalnik tudi staršem, ki imajo otroke stare dve leti ali tri leta. Iz tabele je razvidno, da je vrnilo vprašalnike najmanj staršev otrok te starosti. Čeprav so bili anketni vprašalniki enakomerno porazdeljeni med starše otrok različnih starosti, je bilo največ vrnjenih vprašalnikov (tabela 5) v skupinah, kjer so najstarejši predšolski otroci.

Dobra tretjina (53 ali 35,3 %) anketirancev je navedla, da je njihov otrok star 5 let. Vprašalnike je vrnilo 40 staršev (26,7 %), ki je navedlo, da je njihov otrok star 4 leta. Prav tako je vrnilo anketni vprašalnik 40 staršev (26,7 %), ki je navedlo, da je njihov otrok star 3 leta. Da je njihov otrok star 2 leti, je navedlo 17 ali 11,3 % anketiranih staršev.

Tabela 5: Predstavitev vzorca glede na starost otroka

Starost otroka	f	f %
2 leti	17	11,3
3 leta	40	26,7
4 leta	40	26,7
5 let	53	35,3
Skupaj	150	100,0

7.2 Opis inštrumenta

7.2.1 Anketni vprašalnik

Anketni vprašalnik za starše predšolskih otrok je sestavljen iz triindvajsetih vprašanj, od tega je eno vprašanje odprtega tipa. Vprašanja se vsebinsko nanašajo na izkušnje, ki jih imajo starši pri vzgoji otrok pri tistih aktivnostih, ki spodbujajo porajajočo se pismenost.

7.2.2 Opis postopka zbiranja in obdelave podatkov

Raziskava je potekala v Vrtcu Velenje in VVE Medo Prevoje pri Lukovici, v šolskem letu 2013/14 in 2014/15. V raziskavo je bilo zajetih 150 družin, z otroki, stari od 2 do 6

let. Družine izhajajo iz mestnega okolja (Velenje) in podeželskega okolja (Prevoje in Krašnja pri Lukovici). Družine so imele in imajo možnost sodelovanja v dodatnih aktivnostih za spodbujanje družinske pismenosti.

Kvantitativna obdelava je potekala na ravni deskriptivne statistike ter z uporabo osnovne deskriptivne statistike numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti). Izpolnjeni anketni vprašalniki – rezultati raziskave so bili obdelani s statističnim programom SPSS in predstavljeni v obliki tabel.

8 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Rezultati so pokazali, ali so različne oblike skupnega druženja staršev in otrok pripomogle k ozaveščanju staršev o pomenu družinske pismenosti in ali je uspelo spodbuditi v družini tiste dejavnosti, ki so pomembne za razvoj družinske pismenosti (bralna značka itn.).

8.1 Interpretacija anketnega vprašalnika

8.1.1 Pogostost igranja staršev z otrokom

V raziskavi me je zanimala pogostost igranja z otrokom in seveda okoliščine, oziroma iniciativa otroka, da starši sodelujejo v igri (tabela 6). Med izbiro dveh kriterijev je eden, ki opisuje vidik – pogostost in drugi, ki opisuje iniciativo.

Tabela 6: Pogostost igranja staršev z otrokom

	f	f %
Vsak dan	106	70,7
Ob koncu tedna	9	6,0
Ko imam čas	25	16,7
Ko otrok želi	9	6,0
Drugo	1	0,7
Skupaj	150	100,0

Velika večina (106 ali 70,7 %) anketirancev se vsak dan igra z otrokom. Odgovor »Ko imam čas« je navedlo 25 staršev ali 16,7 %. Ob koncu tedna se z otrokom igra 9 staršev ali 6,0 % vseh anketiranih, enako število in odstotek je tistih, ki to storijo, ko otrok želi (9 staršev ali 6,0 %). Odgovor »Drugo« je navedel en anketiranec (0,7 %).

Aktivno preživljanje časa z otrokom je pomembno. To sem ugotovila tudi v svoji raziskavi, saj se večina staršev z otrokom igra vsak dan in ob tistih urah dneva, ko imajo čas.. Starši, ki imajo višjo izobrazbo, igri in skupnemu druženju namenjajo več časa. Bolj zaposleni starši najdejo čas za igro z otrokom največkrat ob koncu tedna. Tudi branje otroku starši razumejo kot igralno dejavnost. Starši se z otroki igrajo, predvsem sledijo otrokovi izbiri igre.

Igra je otrokovo delo. Odrasli imajo kot partnerji velik pomen v igri predvsem mlajših otrok (Nemec in Krajnc, 2013: 185).

Biti vključen v socialno interakcijo pomeni biti vključen v proces, kjer so naše lastne dejavnosti usmerjene k drugemu in obratno (Marjanovič Umek idr., 2006: 35). Otroci so zelo različni. Če je otroku neka igra zelo všeč in jo bo hotel igrati znova in znova, ni nič narobe, saj na ta način utrjuje spretnost. Drug otrok pa iste igre ne bo hotel ponavljati, temveč bo hotel tako rekoč vsak dan kaj novega (Bucik, 2011: 109).

8.1.2 Pogostost pripovedovanja zgodb, pravljic v družinskem krogu

Zanimalo me je kako pogosto pripovedujejo starši svojim otrokom zgodbe, pravljice. in seveda okoliščine, ki pripovedovanje omogočajo. Pomembna je tudi iniciativa otroka

(tabela 7). Med izbiro dveh kriterijev sem bila pozorna na vidik – pogostost in na iniciativo.

Tabela 7: Pripovedovanje v družini

	f	f %
Vsak dan	89	59,3
Ob koncu tedna	16	10,7
Ko imam čas	23	15,3
Ko otrok želi	21	14,0
Drugo	1	0,7
Skupaj	150	100,0

Več kot polovica staršev (89 ali 59,6 %) vsak dan pripoveduje svojim otrokom. Sledijo anketiranci, ki to storijo, ko imajo čas (23 ali 15,3 %), nato anketiranci, ki pripovedujejo, ko otrok želi (21 ali 14,0 %). Približno desetina anketirancev (16 ali 10,7 %) pripoveduje pravljice ob koncu tedna. Eden od anketiranih se ni želel opredeliti ali 0,7 %.

Pri tem vprašanju gre za osveščenost staršev o pomenu sodelovanja z otrokom. Menim, da več pripovedujejo starši z višjo izobrazbo in boljšim socialno–ekonomskim statusom. Tudi tukaj sta kriterija, ki opisujeta pogostost, ki ni časovno opredeljena in iniciativo otroka. Čeprav morda nista združljiva, sem v pogovoru s starši večkrat zasledila, da se odzovejo na pobudo otroka, ali pa takrat, ko imajo nekaj prostega časa in otroku pripovedujejo pravljice, zgodbice ... O tem sem se s starši pogovarjala priložnostno, na govorilnih urah in na delavnicah, ki sem jih izvajala tri leta zaporedoma in so se jih udeleževali starši skupaj z otrokom.

Razvoj jezikovnih zmožnosti se začne takoj po rojstvu otroka. Optimalno obdobje za razvoj govora in komunikacijskih spretnosti so prva tri leta otrokovega življenja. Po tretjem letu se njegova potreba po komunikaciji poveča (Grginič, 2005b: 46).

Starši z oblikovanjem bolj ali manj kakovostnega družinskega okolja pomembno vplivajo na razvoj otrokovih govornih kompetenc (Marjanovič Umek idr., 2006: 50).

8.1.3 Udeležba gledaliških abonmajev z otrokom

Zanimalo me je koliko staršev lahko nudi otrokom celoletni obisk gledališča z izbranimi predstavami, ki jih tovrstni abonmaji nudijo (tabela 8).

Tabela 8: Gledališki abonma – udeležba z otrokom

	f	f %
Da	74	49,3
Ne	76	50,7
Skupaj	150	100,0

Nekaj manj kot polovica (74 ali 49,3 %) vseh anketirancev je odgovorilo, da se gledaliških abonmajev udeležujejo z otrokom.

Obisk gledališča je navadno povezan z okoljem, torej z bližino različnih institucij. V mestu so gledališča za otroke in odrasle, na podeželju jih ni. Oddaljenost od gledališča je povezana tudi z socialno–ekonomskim statusom družine. Nižji kot je, manj se obiskujejo različne kulturne institucije.

V slovenskem nacionalnem programu za kulturo je kulturna vzgoja opredeljena kot način dvigovanja kulturne pismenosti predvsem otrok in mladine, pa tudi širše populacije. Preko tega naj bi vodila k oblikovanju kakovostnih bodočih kulturnih potrošnikov in tudi kulturnih ustvarjalcev. Otroci spremljajo lutkovne predstave z velikim zanimanjem in čustveno močno reagirajo (Šinko, 2008: 131–132).

Gledališče z vsemi izraznimi sredstvi tako postane tudi povezovalac vsebin z različnih področij kurikula, otrokom pa odpira pot k lastni ustvarjalnosti in nekonformistični drži v spoštovanju drugačnosti in individualnosti (Korošec, 2007: 125).

8.1.4 Obiskovanje gledaliških predstav z otrokom

Zanimalo me je kako pogosto obiskujejo starši skupaj z otrokom gledališke predstave in seveda okoliščine, ki obisk predstav omogočajo (tabela 9). Pomembna je tudi iniciativa otroka. Med izbiro dveh kriterijev sem bila pozorna na vidik – pogostost in na iniciativo. Z otrokom gredo v gledališče, če ali ko imajo čas. Tudi tu se pojavi problem kriterija presoje (»Ko imam čas« in »Ko otrok želi«). Pri odgovarjanju na vprašanje o pogostosti obiskovanja gledaliških predstav za otroke, se vsi anketirani starši niso natančno opredelili.

Tabela 9: Pogostost obiskovanja gledaliških predstav z otrokom

	f	f %
Ob koncu tedna	12	8,0
Vsak mesec	20	13,3
Ko imam čas	42	28,0
Ko otrok želi	12	8,0
Nikoli	34	22,7
Drugo	30	20,0
Skupaj	150	100,0

Ko imajo čas obiše gledališko predstavo z otrokom 42 anketiranih staršev ali 28,0 %. Sledijo anketiranci, ki tega ne storijo nikoli. Takih je 34 ali 22,0 %. Natanko petina (30 ali 20,0 %) anketirancev je navedla odgovor »Drugo«. Vsak mesec se gledališke predstave z otrokom udeleži 20 ali 13,3 % vprašanih. Takih ki to storijo ob koncu tedna je bilo 12 ali 8,0 %. Enako število je bilo tistih staršev, ki otroka peljejo v gledališče, ko si obiska gledališča zaželi otrok (12 ali 8,0 %).

Seveda je obisk gledališča odvisen tudi od oddaljenosti kraja bivanja družine od gledališča in socialno–ekonomskega statusa družine. Izobraženi in dobro situirani starši se udeležujejo gledaliških predstav, ki so namenjene otrokom tudi, če živijo na podeželju.

Zaradi slabega socialno–ekonomskega položaja pa se nekateri starši, ki živijo v mestu, ne udeležujejo gledaliških predstav, ki so namenjena otrokom.

Pomembno je, da izbiramo predstave, ki so primerne otrokovi starosti. Žal še vedno prevladuje splošno mišljenje, da so lutkovne predstave primerne le za zelo majhne otroke. Poskušajmo otroke peljati na predstave, kjer najdejo povezavo s svojimi izkušnjami, pa naj bo to trileten ali dvanajstleten otrok. Lutkovna gledališča danes pripravljajo predstave že za vsa starostna obdobja, od predstav za najmlajše do predstav za odrasle, in tudi priporočajo primerno starost za določene predstave (Šinko, 2008: 135).

8.1.5 Pogostost risanja, striženja, oblikovanja, kuhanja, branja z otrokom

Zanimalo me je kako pogosto se starši in otroci družijo ob različnih skupnih aktivnostih (tabela 10). Tudi tukaj sem bila pozorna na dva vidika – pogostost in na iniciativo.

Tabela 10: Pogostost risanja, striženja, rezanja ...

	f	f %
Vsak dan	68	45,3
Ob koncu tedna	10	6,7
Večkrat na teden	40	26,7
Večkrat na mesec	6	4,0
Ko imam čas	17	11,3
Ko otrok želi	8	5,3
Nikoli	1	0,7
Skupaj	150	100,0

Nekaj manj kot polovica (68 ali 45,3 %) vseh anketiranih staršev vsak dan ustvarja z otrokom. Dobra četrtina (40 ali 26,7 %) jih to naredi večkrat na teden, (17 ali 11,3 %) pa takrat, ko imajo čas. Ostale odgovore so anketiranci izbrali manj pogosto (»Ob koncu tedna« 10 staršev ali 6,7 %, »Ko otrok želi« 8 ali 5,3% in »Nikoli« 1 ali 0,7 %).

Vsakodnevna igra otroka in staršev me je pozitivno presenetila. Menila sem, da bo prevladoval odgovor: »Večkrat na teden«. Ali pa bodo starši izbrali in pobudo za skupno igro prepustili otroku. Velikokrat jim v skupni igri sledijo, se podredijo trenutni želji za določeno dejavnostjo otroku. Vsekakor je vedno vključena komunikacija in interakcija, kar pa je za otrokov razvoj zelo pomembno.

Za otrokov razvoj in napredek je pomembna interakcija s posamezniki. To vlogo pogosto prevzamejo starši. Otrokovi drobni gibi se v predšolskem obdobju intenzivno razvijajo. Zatorej bi starši morali otroka spodbujati k takim igram, kjer bi otrok izpopolnjeval spretnosti, ki jih bo kasneje v življenju potreboval. Z otrokom sodeluje družina ne glede na materialne pogoje in demografsko okolje. Osveščenost staršev je tista, ki spodbuja dnevno sodelovanje z otrokom (Nemec in Krajnc, 2013).

8.1.6 Sodelovanje otroka v programih

Zanimal me je interes staršev za vključevanje v različne programe, ki jih ponujajo v okolju, kjer družina živi (tabela 11).

Tabela 11: Pogostost sodelovanja staršev v programih, ki jih ponuja vrtec

	f	f %
Da	109	72,7
Ne	41	27,3
Skupaj	150	100,0

Dobri dve tretjini anketirancev sta navedli, da njihov otrok sodeluje v ponujenih programih (109 ali 72,7 %). Manj kot tretjina staršev (41 ali 27,3 %) je odgovorila, da v ponujenih programih ne sodeluje.

Starši radi sodelujejo v različnih programih in dejavnostih, ki jih ponuja vrtec. To so različne oblike skupnega branja, delavnice za starše in otroke idr. Mišljene so predvsem tiste dejavnosti, ki spodbujajo razvoj predbralnih in predpisalnih spretnosti pri predšolskem otroku. Menim tudi, da vzgojiteljice dobro predstavijo pomembnost različnih oblik sodelovanja med starši in otroki, ki se odvijajo v družini, kar spodbudno vpliva na razvoj predopismenjevanja predšolskega otroka.

Zanimalo me je, ali starši želijo vključiti otroka v dejavnosti, pri katerih morajo biti aktivni tudi sami (tabela 12).

Tabela 12: Sodelovanje v ponujenih programih

	Da		Ne		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Pravljični palček	28	18,7	122	81,3	150	100,0
Bralna značka	54	36,0	96	64,0	150	100,0
Bralni nahrbtnik, culica	29	19,3	121	80,7	150	100,0
Pravljične urice v knjižnici	28	18,7	122	81,3	150	100,0
Branje za znanje, branje za zabavo	24	16,0	126	84,0	150	100,0
Drugo	5	3,3	145	96,7	150	100,0

Več kot tretjina anketiranih je navedlo, da otrok sodeluje v programu bralne značke (54 ali 36,0 %). Potrebno je vedeti, da je Pravljični palček oblika bralne značke, ki se podobno izvaja, le poimenovanje je drugačno. Pri Pravljičnem palčku sodeluje 28 otrok in staršev ali 18,7 %. Če torej seštejem pogostost obeh oblik, je razvidno, da več kot polovica anketiranih (82 ali 54,7 %) sodeluje v programu Pravljični palček ali Bralna

značka. Res je tudi, da v teh dveh oblikah največkrat sodelujejo le najstarejši otroci, torej tisti, ki so tik pred vstopom v osnovno šolo.

Ostali programi so dokaj enakovredno zastopani. V teh programih sodeluje več kot kot tretjina otrok (»Bralni nahrbtnik, culica« 29 družin ali 19,3 % in »Pravljичne ure v knjižnici 28 ali 18,7 %). Iz podatkov je razvidno, da nekateri starši sodelujejo v več ponujenih dejavnostih.

Razveseljiv je podatek, da se je programa Branje za znanje in branje za zabavo udeležilo kar 24 ali 16 % staršev z otroki, če vemo, da je ta program trajal kratek čas (tri leta) in le v posameznih slovenskih okoljih. To potrjuje, da starši želijo in potrebujejo smernice, pri čemer spoznavajo, na kakšen način najbolje sodelovati z otrokom pri razvoju predopismenovanja.

5 anketiranih ali 3,3 % otrok ne sodeluje v ponujenih programih. Starši niso navedli, v katerih sodelujejo.

Starši radi vključujejo otroke v različne dejavnosti, predvsem tiste, ki se izvajajo v vrtcu. Tisti starši, ki so vključeni v knjižnico, poznajo knjižnične bralne urice in vanje vključujejo svoje otroke.

Manj staršev pozna projekt Branje za znanje in branje za zabavo. Največkrat je bilo potrebno osebno povabilo. Temu so se starši z otrokom radi odzvali. Povratne informacije, ki sem jih na teh delavnicah dobivala, so bile vzpodbudne, saj so otroci in starši skupaj v dočem okolju nadaljevali ali ponavljali aktivnosti, ki smo jih na delavnicah izvajali.

Dejavnosti v programih družinske pismenosti se ne nanašajo samo na izboljšanje ravni pismenosti, temveč tudi na stališča do pismenosti in opredelitev vloge, ki jo ima pismenost v posameznikovem vsakdanjem življenju. Odnos do pismenosti in pomen, ki ga ima pismenost v družinskem življenju, vplivata na raven pismenosti, ki jo bo dosegel otrok. Z vsakdanjo rabo veščin branja in pisanja otrok začuti, da pismenost prežema različna področja njegovega in družinskega življenja in je zaradi tega pomembna (Knaflič, 2009: 125).

8.1.7 Pogovarjanje med starši in otrokom

Zanimalo me je kdaj se družinski člani pogovarjajo. Kateri čas, ko so skupaj, izrabijo za pogovor (tabela 13)? Ali ga izrabijo, ali so morda tihi? Veliko časa preživijo v avtomobilu, z otrokom gredo peš iz vrtca domov, doma opravijo gospodinjska dela. Ali najdejo čas tudi za pogovor?

Tabela 13: Okoliščine pogovarjanja staršev z otroki

	Da		Ne		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Na poti iz vrtca do doma	144	96,0	6	4,0	150	100,0
V avtomobilu	136	90,7	14	9,3	150	100,0
Ob igri	137	91,3	13	8,7	150	100,0
Ob nakupih	104	69,3	46	30,7	150	100,0
Ob hišnih delih (kuhanje, pospravljanje)	124	82,7	26	17,3	150	100,0
Na sprehodu	137	91,3	13	8,7	150	100,0
Nikoli	2	1,3	148	98,7	150	100,0
Drugo	11	7,3	139	92,7	150	100,0

Starši so označili več ponujenih možnosti (tabela 13). Največkrat se starši pogovarjajo z otrokom na poti iz vrtca do doma (144 ali 96,0 %). 136 ali 90,0 % anketirancev se z otroki pogovarja v avtomobilu, ob igri, na sprehodu.

124 ali 82,7 % anketirancev je navedlo, da se pogovarjajo z otroki ob hišnih delih in ob nakupih. Za odgovor »Drugo« se je odločilo 11 (7,3 %) staršev in za »Nikoli« 2 (1,3 %) roditelja.

Starši prihajajo v vrtec po svoje otroke. Že med potjo od igralnice do garderobe in avtomobila se pogovarjajo z otrokom. Vsi starši želijo vedeti, kaj se je dogajalo dopoldne v vrtcu, zato se mi je odgovor, ki so ga starši največkrat navedli, zdel pričakovan. Otroci se radi pogovarjajo, ob odhodu iz vrtca so polni vtisov in tudi pričakovanj za popoldanske družinske aktivnosti.

Gospodinjsko delo (kuhanje, nakupi) in konjički (hobiji) so primerne priložnosti za razvijanje različnih vidikov pismenosti. Običajno otrok rad pomaga pri domačem delu, ob tem opazuje starše ali odrasle pri branju navodil, npr. o sestavljanju ali delovanju neke naprave, pri branju kuharskih receptov ipd. Tako spoznava pomen in uporabnost pisnih gradiv (Knaflič, 2009a: 9).

8.1.8 Otrokovno prepoznavanje napisov v okolju (lekarna, pošta, trgovina, vrtec, bencinski servis ...)

Zanimalo me je, ali starši vedo, da njihovi otroci prepoznajo različne napise v okolju.

Tabela 14: Prepoznavanje napisov v okolju (lekarna, pošta, trgovina, vrtec, bencinski servis ...)

	f	f %
Da	100	66,7
Ne	50	33,3
Skupaj	150	100,0

Dve tretjini anketiranih sta navedli (100 ali 81,3 %), da njihov otrok prepozna napise v okolju. Tretjina staršev (50 ali 33,3 %) pa meni, da jih otroci ne prepoznajo.

Otrok je zelo radoveden. Če ima ob sebi odraslega, ki mu na zastavljena vprašanja odgovarja, si bo hitro zapomnil »sliko« besede, ki jo je videl. Še posebej, če jo opazi večkrat. Kmalu jo bo »prebral« tudi v drugem okoliščini, ki je lahko zanj neznan.

U. Frith je 1986 (v Pečjak, 2010: 49) predstavila stopnje branja in pisanja, kjer so upoštevane otrokove kognitivne stopnje in so podobne načelom razvoja bralnih sposobnosti kot pri J. Chall. V prvi, logografski stopnji otrok prepozna besede kot vidne celote, torej celostno, kot slike.

Tudi M. Rohl (v Grginič, 2005b: 96) branje reklam, napisov iz okolja poimenuje logografska ali predfonemska faza.

V revijah in prodajnih katalogih poiščimo napise (na primer Mercator, InterSpar, Tuš, Kolosej, Pošta, Lekarna, STOP). Otroka spodbujajmo k prepoznavanju napisov (Bucik, 2009: 113).

8.1.9 Branje (časopisov, knjig, receptov, navodil za uporabo, načrtov, reklamnih letakov ...) pred otrokom

Branje pred otrokom pozitivno vpliva na otroka. Zanimalo me je, koliko staršev bere pred otrokom in je otroku zgled (tabela 15).

Tabela 15: Branje staršev pred otrokom

	f	f %
Da	122	81,3
Ne	28	18,7
Skupaj	150	100,0

122 anketiranih staršev (81,3 %) navaja, da bere pred otrokom. Pred otrokom ne bere 28 staršev ali 18,7 % staršev.

Otroci so radi v družbi svojih staršev. Ko starši opravljajo različna dela, gledajo televizijo, berejo ali počnejo karkoli drugega, so ves čas pod otrokovim nadzorom. Otroci jih opazujejo in kmalu posnemajo.

Morrow (2001, v Grginič 2006: 13) navaja, da so starši in člani družine, ki skrbijo za otroka, njegovi prvi učitelji in hkrati zgled. Branje pred otrokom je torej nujna dejavnost družine.

Starši naj na otroke prenesejo sporočilo, da je branje prijetno, zabavno, pomembno in koristno, kar še posebej velja za zgodnje otroštvo, ko otrok še ne zna brati in mu lahko knjige približajo le odrasli. Pomen, ki ga starši pripisujejo branju, ter odnos, ki ga gojijo do branja, se odraža tudi v domačem bralnem okolju: prisotnost knjig, ki so v lasti družine, izposojenih knjig iz knjižnice, revij, časopisov ipd. Seveda pa ni pomembno le, kakšna bralna gradiva za razvoj pismenosti ima družina doma, temveč tudi to, kaj z njimi počnejo. Starši, ki imajo pozitiven odnos do branja in so tudi sami bralci, znajo bolje vključiti in spodbuditi svojega otroka k branju, zbuditi njegov interes za knjige in branje ter ga tudi ohranjati. Če branje za starše same ni vir užitka in zadovoljstva, morda sploh ne vedo, kako naj otroku prikažejo knjige kot zanimive in prijetne (Bucik, 2009: 23).

8.1.10 Včlanjenost v knjižnico

Zanimalo me je, koliko staršev je včlanjenih v knjižnico (tabela 16).

Tabela 16: Članstvo staršev v knjižnici

	f	f %
Da	132	88,0
Ne	18	12,0
Skupaj	150	100,0

V knjižnico (tabela 16) je včlanjenih 132 (88,0 %) staršev. Število staršev (18 ali 12,0 %), ki niso včlanjeni v knjižnico se mi zdi zaskrbljujoč, saj kaže tudi na pogostost branja v družini. Menim, da je slabši obisk knjižnice posledica slabšega socialno–ekonomskega statusa družine.

Knjižnice imajo oddelke tudi v manjših krajih. Dostopnost torej je ali pa ni odvisna od okolja, kjer družina biva. Nekateri starši včlanijo otroka v knjižnico, nekateri ne. Če otrok spremlja starša v knjižnico, ga njegova potreba po raziskovanju hitro povleče med knjižnično gradivo, ki je otrokom zanimivo, privlačno in jih pritegne.

Splošna knjižnica je z raznovrstnim in bogatim knjižničnim gradivom temelj, na katerem je mogoče graditi različne oblike knjižne vzgoje in vzpodbujati bralne navade že od predšolskega obdobja naprej (Mlakar, 2009: 50).

8.1.11 Obiskovanje knjižnice skupaj z otrokom

Zanimalo me je, koliko staršev vzame otroke s seboj v knjižnico (tabela 17).

Tabela 17: Skupni obisk otroka in staršev v knjižnici

	f	f %
Da	123	82,0
Ne	27	18,0
Skupaj	150	100,0

Anketiranih staršev, ki obiskujejo knjižnico skupaj z otrokom, je 123 (82 %). 27 ali 18 % staršev otrok v knjižnico ne jemlje s seboj. Iz tega podatka je mogoče razbrati, da starši sami izbirajo knjige za otroke.

Knjižnica ponuja raznovrstno gradivo za otroke in starše. Zato je obisk te ustanove skupaj z otrokom zelo priporočljiv in zaželen. Otroci si želijo različnih vsebin, formatov in zvrsti knjižnega gradiva. Nekateri družine imajo otroško zbirko različnih knjig, nekatere pač ne. Vsekakor so knjižnice bogato opremljene z raznovrstnimi deli za otroke.

Eden od pokazateljev otrokovega interesa za branje je tudi, da nas otrok večkrat sam prosi, da bi mu brali. Vendar ne smemo posploševati. Otroku, ki mu starši in morda celo še drugi vsakodnevno berejo, ne bo pokazal dodatnega interesa za branje in bo, ker je tako vajen, čakal, da ga povabijo k branju odrasli. Drugi otrok pa ne bo prosil, ker morda sploh

ni vaje skupnega branja. Vzrok je lahko tudi v tem, da knjige, ki so na voljo v domačem okolju, otroku niso več zanimive in si ne želi, da bi mu brali te knjige. Pri otrocih, ki zavračajo skupno branje, je koristno knjige uporabljati v različnih vsakodnevnih situacijah. V knjižnici si izposodimo različne priročnike, kuharice in ustvarjalne knjige (Knaflič, 2009b: 25).

8.1.12 Pogostost obiskovanja knjižnice

Zanimalo me je, kako pogosto starši obiščejo knjižnico (tabela 18).

Tabela 18: Pogostost obiskovanja knjižnice

	f	f %
Vsak teden	21	14,0
Dvakrat na mesec	66	44,0
Večkrat na leto	43	28,7
Ne obiskujem knjižnice	15	10,0
Drugo	5	3,3
Skupaj	150	100,0

Manj kot polovica anketiranih (66 ali 44,0 %) obišče knjižnico dvakrat na mesec. Sledijo anketiranci, ki knjižnico obiščejo večkrat na leto. Takih je bilo 43 ali 28,7 %. 21 ali 14,0 % anketiranih obišče knjižnico vsak teden. Desetina vprašanih (5 ali 3,3 %) pa ne obiskuje knjižnice.

Če primerjam podatek (tabeli 16 in 18) iz štirinajstega vprašanja, ki kaže, da 18 staršev ni včlanjenih v knjižnico, na to vprašanje pa 15 staršev odgovarja, da ne obiskujejo knjižnice, pomeni, da vsaj trije starši obiščejo knjižnico, četudi niso včlanjeni. To bi lahko kazalo na morda težje plačevanje članarine in s tem posledično na nižji socialno-ekonomski status družine.

V smislu potreb lokalne skupnosti, ki jim morajo splošne knjižnice prisluhniti in se odzivati nanje, je temeljno načelo splošne knjižnice, da morajo biti njene storitve enakovredno dostopne tudi za skupine, ki zaradi določenih razlogov težje uporabljajo njene storitve (Mlakar, 2009: 50).

8.1.13 Pogostost branja otroku

V raziskavi me je zanimala pogostost branja otroku in seveda okoliščine, oziroma iniciativa otroka, da starši sodelujejo v igri (tabela 19).

Tabela 19: Pogostost branja otroku

	f	f %
Vsak dan	84	56,0
Ob koncu tedna	12	8,0
Večkrat na teden	25	16,7
Večkrat na mesec	8	5,3
Ko imam čas	9	6,0
Ko otrok želi	12	8,0
Skupaj	150	100,0

Več kot polovica (84 ali 56,0 %) anketiranih bere otroku vsak dan. Sledijo anketiranci, ki berejo otroku večkrat na teden (25 ali 16,7 %). 12 ali 8,0 % so anketiranci, ki berejo otroku ob koncu tedna, ko otrok želi 12 (8,0 %) staršev, ko imajo čas pa 9 (6,0 %) staršev. Večkrat na mesec bere otroku 8 (5,3 %) staršev.

Anketa je pokazala, da se starši vedno bolj zavedajo pomembnosti vsakodnevnega branja. Kar nekaj staršev pove, da dnevno posežejo po branju slikanic predvsem zvečer, saj tako najlažje umirijo otroka in ga pripravijo na spanje.

Razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti – to je tako rekoč samoumevno, če otroku odrasli veliko berejo v predšolski dobi – pa ni edina posledica predšolskega branja: »Starši, ki svojim otrokom veliko berejo že pred vstopom v šolo, pospešujejo potek zaznavanja in zavedanja besed, zlogov in glasov. Otroku ima med poskušanjem branja priložnost, da opazuje zvezo med napisanim in prebranim, sprašuje in preverja svoje predpostavke o tej zvezi in na ta način izpopolnjuje svoje znanje o sistemu pisave. Ob tem dobiva tudi dragoceno znanje o značilnostih besedila, o tem, kje se začne brati in pisati, kako se nadaljuje, da obstajajo različne oblike in vrste črk, da je besedilo sestavljeno iz črk, besed in stavkov itn.« (Saksida, 2010: 77).

Glasno branje otroku naj bi v družinah potekalo že od rojstva. Postalo naj bi obred, in sicer vsak dan ob istem času in na istem mestu, najbolje zvečer (Morrow 2001, v Grginič, 2006: 14, 15).

Različni strokovnjaki so enotnega mnenja, da je glasno branje v predšolskem obdobju pomembna dejavnost, ki vpliva na razvoj jezikovnih zmožnosti.

Starši, ki imajo pozitiven odnos do branja in so tudi sami bralci, znajo bolje vključiti in spodbuditi svojega otroka k branju, zbuditi njegov interes za knjige in branje ter ga tudi ohranjati. Če branje za starše same ni vir užitka in zadovoljstva, morda sploh ne vedo, kako naj otroku prikažejo knjige kot zanimive in prijetne. Ključen dejavnik za kakovostno branje zgodb, ki lahko pri otroku spodbudi interes za branje, je prav način, kako starši otroku posredujejo bralne izkušnje, kako prepoznajo otrokove interese, kako branje prilagodijo in povežejo z otrokovimi osebnimi izkušnjami, predstavami in spoznanji (Bucik, 2009: 23).

8.1.14 Vrsta bralnega gradiva

Kaj starši berejo otrokom, so pokazali odgovori v anketi (tabela 20). Ker sem ponudila možnost branja najpogostejših zvrsti, me je zanimalo, ali bodo pod »drugo« dopisali še sami druge zvrsti, ki jih berejo otrokom.

Tabela 20: Vrsta branega besedila

	Da		Ne		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Pravlјice	148	98,7	2	1,3	150	100,0
Pesnice	104	69,3	46	30,7	150	100,0
Enciklopedije	44	29,3	106	70,7	150	100,0
Drugo	28	18,7	122	81,3	150	100,0

Skoraj vsi anketiranci (148 ali 98,7 %) berejo otroku pravljice. Manj kot polovica anketiranih, (104 ali 69,3 %) bere otrokom pesnice, 44 (29,3 %) staršev tudi enciklopedije in 28 (18,7 %) drugo. Nekaj staršev je navedlo v opombo pod »Drugo«, da berejo otrokom stripe.

Raznovrstnost književnega gradiva spodbuja radovednost pri otroku. Slikanice s privlačnimi ilustracijami pritegnejo tudi starše. Večkrat slišim, da starši za darilo svojemu in drugemu otroku radi podarijo slikanico.

Otroci in starši v Sloveniji imajo danes na voljo veliko raznolikih in kakovostnih knjig. Ti so lahko vzpodbuda za vsa nadaljnja spoznavanja in občudovanja raznovrstnih likovnih in besednih mojstrov in v slikanicah in ilustriranih knjigah za najmlajše. Kako bodo te živele in rasle z našimi otroki, je odvisno predvsem od nas staršev in drugih odraslih posrednikov, ki jim srečanje s knjigo omogočamo tudi zato, da smo bližje svojim otrokom in samim sebi (Mlakar, 2009: 66).

8.1.15 Pogostost pogovarjanja z otrokom o prebrani knjigi

Velikokrat je pogostost branja odvisna od časa, ki ga imajo starši na razpolago in od interesa otroka. Zanimalo me je, kdaj si starši vzamejo čas za branje in potem za pogovor o prebranem (tabela 21).

Tabela 21: Pogovor staršev z otrokom o prebrani knjigi

	f	f %
Vsak dan	46	30,7
Ob koncu tedna	14	9,3
Večkrat na teden	35	23,3
Večkrat na mesec	14	9,3
Ko imam čas	16	10,7
Ko otrok želi	19	12,7
Drugo	2	1,3
Nikoli	4	2,7
Skupaj	150	100,0

Vsak dan se o prebrani knjigi z otrokom pogovarja 46 (30,7 %) staršev. Večkrat na teden se o prebranem pogovarja z otrokom 35 (23,3 %) staršev. »Ko otrok želi« se o prebranem pogovarja 19 (12,7 %) staršev, »Ko imam čas« 16 (10,7 %) staršev. »Ob koncu tedna« in »Večkrat na mesec« pa se o prebranem pogovarja 14 (9,3 %) staršev. Nekaj anketirancev, 4 (2,7 %), se o prebrani knjigi nikoli ne pogovarja z otrokom, dva (1,3 %) pa se nista opredelila.

Starši radi povedo, da otroci poslušajo pravljico, ki jim jo preberejo, potem pa se o vsebini ne pogovarjajo. Knjigo odložijo, otroka pospremijo v posteljo. Sam pogovor o prebranem se jim ne zdi pomemben.

Starši morajo sprejeti otroka kot aktivnega udeleženca v družinskem branju, sprejemati in spodbujati njegove komentarje in vprašanja, ki jih povezuje z realnimi življenjskimi izkušnjami, ko je to možno (Grginič, 2006: 15).

Pogostejše skupno branje in pripovedovanje prispeva k otrokovemu bogatejšemu besednemu zakladu, širi obzorja, povečuje interes za poslušanje (Knaflič, 2009a: 7).

8.1.16 Otrok napiše svoje ime

Zanimalo me je, koliko otrok se zna podpisati, oziroma napisati svoje ime (tabela 22).

Tabela 22: Otrok se podpiše sam

	f	f %
Da	91	60,7
Ne	59	39,3
Skupaj	150	100,0

Skoraj dve tretjini (91 ali 60,7 %) anketiranih sta navedli, da se zna njihov otrok sam podpisati. 59 (39,3 %) staršev meni, da se njihov otrok še ne podpiše sam.

Otroci pričnejo kmalu tudi sami risati – pisati svoje ime. Vsi ti otroci v resnici ne znajo posamezne črke povezati z glasom. Seznanjajo se s konceptom tiska. Nekateri otroci se začnejo zelo zgodaj podpisovati nekateri pa tik pred vstopom v šolo. Le malo je otrok, ki obiskujejo vrtec, da se pred vstopom v šolo ne bi znali podpisati.

Zapisovanje lastnega imena je običajno vstop v pismenost. Lastno ime je beseda, ki jo otrok najbolj pozna in je zanj pomembna, saj se z imenom identificira. Ker to besedo tako dobro pozna, v njej lažje loči posamezne glasove, zato je primerna za učenje pisanja, ko otrok izrazi željo po tem (Knaflič, 2009a: 15).

Otroci zgodaj pokažejo, da razumejo, čemu služijo črke in napisi. Razumejo tudi, zakaj ljudje berejo in kaj delajo, ko berejo (Grginič, 2005b: 16).

8.1.17 Otrok zna zapisati posamezne besede

Zanimalo me je, ali znajo posamezniki zapisati tudi posamezne besede (tabela 23) in katere besede se najpogosteje pojavljajo (tabela 24) pri pisanju posameznih besed.

Tabela 23: Otrok piše posamezne besede

	f	f %
Da	66	44,0
Ne	84	56,0
Skupaj	150	100,0

Nekaj manj kot polovica (66 ali 44,0 %) anketiranih staršev predšolskih otrok je navedlo, da njihov otrok zna zapisati posamezne besede. 84 (56,0%) otrok naj ne bi znalo napisati nobene besede.

Tabela 24: Besede, ki jih zapiše otrok

	f	f %
Vse besede po nareku	6	9,1
Imena, krajše besede	28	42,2
Mama	40	60,6
Ati, očka	39	59,1
Babi, nona	16	24,2
Dedi, nono	14	21,2
Teta	3	4,5
Srečno	1	1,5
Hvala	1	1,5
Prosim	1	1,5
Spar, Interspar	2	3
Tuš	4	6,1
Vrtec	1	1,5
Jager	3	4,5
Pošta	1	1,5
Brez navedb besed	5	7,6

Najpogostejša beseda, ki jo zapišejo otroci anketirancev, je bila mama (tabela 24). Kar 40 (60,6 %) staršev jo je navedlo v anketi. Nekoliko manjši je odstotek za besedo ati, očka 59,1 % ali 39 staršev. Sledila so imena in krajše besede. Teh je bilo med vsemi navedenimi odgovori 28 (42,2 %). Skoraj šestino besed (16 ali 24,2 %) je namenjeno babi, nona, dedi, nono 14 (21,2 %). Nekaj je še posameznih primerov zapisa besed. Za

»Brez navedb besed« se je odločilo 5 staršev ali 7,6 %, za »Besede po nareku« pa 6 staršev ali 9,1 %.

Otroci rišejo, čečkajo in kaj kmalu se pojavijo v igri prvi zapisi posameznih črk in kratkih besed. Nekateri otroci jih prerišejo, nekaterim uspejo kar tako, med risanjem. Če otroka pri tem spodbujamo, ga seznanjamo s konceptom tiska, mu beremo, bo hitro pričel pisati črke in besede.

Otroka je treba uvajati v svet pismenosti v vsakdanjih situacijah. Za seznanjanje otroka s prvinami pismenosti so uporabne situacije iz vsakdanjega življenja (sprehod po ulici, čakanje v čakalnici, nakup v trgovini ...). Otrok tako spoznava uporabnost pismenosti, kar ga bo motiviralo za nadaljnje korake (Knaflič, 2009a: 14).

Na sprehodu odrasle osebe čim pogosteje berejo napise na plakatih, tablah ob cesti, sporočila na znakih, napise na trgovinah itn. in otroku razložijo sporočilo tiska (Marjanovič Umek, Krajn in Fekonja, 2006: 117).

8.1.18 Otrokovo znanje branja

Zanimalo me je, koliko otrok v predšolskem obdobju že bere (tabela 25).

Tabela 25: Otrok bere

	f	f %
Da	8	5,3
Ne	142	94,7
Skupaj	150	100,0

Le 8 otrok (5 %) po mnenju anketiranih poroča o tem, da zna njihov otrok brati (tabela 25).

Otrok hitro poveže sliko in glas, torej fonem in črko. Presenetilo me je, da tako malo otrok že bere, glede na to, da so ti otroci vključeni v vrtec, da se otroci dnevno srečujejo z različnimi vrstami tiska in tudi starši se dnevno igrajo z otroki.

Pri današnjem načinu življenja se v razvitem svetu nihče več ne more izogniti stiku z različnimi oblikami tiskanega gradiva in elektronskih informacij v različnih medijih. Vsaka družina in vsi njeni člani so v stiku s pismenostjo v najširšem pomenu besede. Večina otrok se že pred vstopom v šolo seznanja z različnimi oblikami tiska in ne glede na to, v kakšnem družinskem okolju živi, si pridobi določene izkušnje in znanja, povezane z opismenjevanjem (Knaflič, 2009a: 8).

Fonološko zavedanje je pogoj za začetek branja. Otroci z dobrim fonološkim zavedanjem imajo prednost pri razvoju zgodnjih bralnih zmožnosti (Marjanovič Umek, 2010: 34).

8.1.19 Mnenje o tem, ali mora otrok pred vstopom v šolo poznati črke, znati pisati, brati

Zanimalo me je mnenje staršev o tem, ali naj otrok pred vstopom v šolo pozna črke, ali naj že zna brati in pisati.

Tabela 26: Otrok pred vstopom v OŠ pozna črke, piše, bere

	f	f %
Da	31	20,8
Ne	118	79,2
Skupaj	149	100,0

Iz odgovorov na prejšnje vprašanje, je razvidno, da je osem otrok pred vstopom v šolo znalo brati. Mnenje 31 (20,8 %) staršev je, da bi otrok pred vstopom v šolo moral znati pisati in brati.

Starši se zavedajo pomena razvoja pismenosti v predšolskem obdobju. Spodbudno okolje, ki mu je otrok izpostavljen, nudi možnost hitrejšega učenja črk, posledično s tem tudi učenje branja in pisanja.

V zadnjih petindvajsetih letih so se zgodile nekatere pomembne spremembe v širšem razumevanju učenja in poučevanja otrok. Razlogi za to so nova spoznanja o otrokovem razvoju in učenju, ki kažejo na odmik od razumevanja razvojnih mejnikov kot ključnih in zadostnih kazalnikov, kdaj otrok kaj zmore (Marjanovič Umek, 2011: 69).

Otrok se ne začne učiti brati in pisati, ko je dovolj star ali zrel (na primer pri 6 letih), temveč že mnogo prej. V značilnem obdobju za učenje branja in pisanja kot akademskih spretnosti (med šestim in sedmim letom starosti) pa otrok praviloma doseže opredeljen standard znanja, če je imel možnost participirati v procesu porajajoče se pismenosti in če je deležen primernega poučevanja v za učenje branja in pisanja značilnem obdobju (Marjanovič Umek, 2011: 72).

Spodbudni socialni konteksti so npr.: simbolna igra, skupno branje in druge dejavnosti s knjigo so tisti, ki otroku omogočajo zgodnejše poznavanje črk, znanje branja in pisanja (prav tam).

8.2 Razlike med mestnim in podeželskim okoljem pri spodbujanju predopismenjevanja

V tem poglavju bom ponazorila pri katerih spremenljivkah – vprašanih smo ugotovili statistično pomembne razlike glede na okolje (mesto, podeželje).

Zanimalo me je, ali kraj bivanja (mesto/podeželje) statistično pomembno vpliva na udeležbo abonmaja (tabela 27).

Tabela 27: Rezultati hi-kvadrat preizkusa razlik v udeleževanju gledaliških abonmajev glede na mestno/podeželsko okolje

			Živite v mestnem ali podeželskem okolju?		Skupno
			Mesto	Podeželje	
Ali se udeležujete gledaliških abonmajev z otrokom?	Da	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	46 61,3 %	28 37,3 %	74 49,3 %
	Ne	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	29 38,7 %	47 62,7 %	76 50,7 %
Skupno		Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	75 100,0 %	75 100,0 %	150 100,0 %

hi-kvadrat = 8,642; P = 0,003

Statistično pomembna razlika se pokaže pri odgovorih, ali se starši z otrokom udeležujejo gledaliških abonmajev. Kot je razvidno pri predstavitvi rezultatov (tabela 27), je na ravni celotnega vzorca skoraj polovica staršev (74 ali 49,3 %) na vprašanje odgovorila pritrdilno. Med tistimi, ki živijo v mestu, je obisk abonmajev večji od polovice anketiranih (46 ali 61,3 %). Družine s podeželja redkeje obiščejo gledališče (28 ali 37,3 %).

Starši, ki živijo z otrokom v mestu se pogosteje udeležujejo gledaliških abonmajev skupaj z otrokom, kot starši, ki živijo na podeželju. Vzrok je lahko oddaljenost od gledališča.

Za nekatere družine pomeni obisk gledališča dodaten strošek. Nekateri starši menijo, da bodo otroci obiskali gledališče, ko bodo večji, ko bodo obiskovali šolo.

Obisk gledališke predstave prispeva k razgledanosti in pismenosti. Opazovanje likov zahteva pozornost, hitre mentalne preklope in dobre jezikovne sposobnosti. Gledališče nas uči o človeški motivaciji in psihologiji. V zgodovinskih predstavah se poučimo o vodenju države in vladanju. V sodobnih predstavah, se učimo o ljudeh in kulturah v različnih delih sveta. Ustvarjanje predstave pa pomaga pri socializaciji na zdrav način (Zakaj hoditi v gledališče, 2014).

Gledališče z vsemi izraznimi sredstvi tako postane tudi povezovalac vsebin z različnih področij kurikula, otrokom pa odpira pot k lastni ustvarjalnosti in nekonformistični drži v spoštovanju drugačnosti in individualnosti (Korošec, 2007: 125).

Ogled gledališke predstave je lahko le urica zabave, estetsko doživetje ali globlje razmišljanje o tematiki in junakih. Oder je svet, na katerem se v soju svetlobe in barv ob pomoči glasbe in zvokov odvija zgodba, ki glavnega junaka pripelje zdaj na rob prepada, zdaj na varno. Otrok pa zanj trepeta in si oddahne ob srečnem izidu. Svoja čustva projicira v junaka na odru, podoživlja svoje strahove, bes, veselje in srečo. Potem bogastvo doživetega nese s seboj, se spomni na gledališki dogodek, ki ga morda celo spodbudi k lastnemu ustvarjanju. Obisk predstave v gledališču predstavlja otroku posebno vznemirjenje (Korošec, 2007: 132).

Različni avtorji poudarjajo prav verbalizacijo in razvoj govora pri igri vlog, ne pozabimo pa na zelo pomembno neverbalno komunikacijo. Otrok nam lahko le z neverbalnimi izraznimi sredstvi sporoči vsebino in pomen svoje igre. Če se za trenutek ozremo v ritual, ki je izvor gledališke umetnosti, se bomo spomnili, da so imeli v ritualnih igrah največjo vlogo prav neverbalni znaki sporazumevanja (Korošec, 2007: 118).

Tudi ritual je na neki način igra »kot da«, ki je seveda ne moremo vzporejati z otroško igro vlog, lahko pa najdemo neke podobnosti – vsebuje elemente iz realnosti in iz domišljije (prav tam).

Zanimalo me je, ali je razlika med mestom in podeželjem statistično pomembna glede na dejavnosti staršev in otrok, ki spodbujajo spretnosti predopismenjevanja (tabela 28).

Tabela 28: Rezultati hi-kvadrat preizkusa razlik v pogostosti skupnih dejavnosti, ki spodbujajo spretnosti predopismenjevanja glede na okolje (mestno/podeželsko okolje)

		Živite v mestnem ali podeželskem okolju?		Primerjava dveh frekvenc	Skupno
		Mesto	Podeželje		
Kako pogosto (rišete, strižete, režete, oblikujete, kuhate, berete ...) z otrokom?	Vsak dan	26 34,7 %	42 56,0 %	P = 0,0097	68 45,3 %
	Ob koncu tedna	4 5,3 %	6 8,0 %	P = 0,508	10 6,7 %
	Večkrat na teden	19 25,3 %	21 28,0 %	P = 0,709	40 26,7 %
	Večkrat na mesec	4 5,3 %	2 2,7 %	P = 0,418	6 4,0 %
	Ko imam čas	14 18,7 %	3 4,0 %	P = 0,005	17 11,3 %
	Ko otrok želi	7 9,3 %	1 1,3 %	P = 0,030	8 5,3 %
	Nikoli	1 1,3 %	0 0,0 %	P = 0,323	1 0,7 %
Skupno	75 100,0 %	75 100,0 %		150 100,0 %	

hi-kvadrat = 17,549; P = 0,007

S pomočjo hi–kvadrat preizkusa sem uspela potrditi (tabela 28), da več kot polovica staršev s podeželja izvaja različne skupne aktivnosti (risanje, striženje, rezanje, oblikovanje, kuhanje, branje...) z otrokom vsak dan (42 ali 56,0 %), medtem ko je v mestu takih staršev dobra tretjina (26 ali 34,7 %).

Ko imajo starši čas, je odgovorilo 14 (18,7 %) staršev, ki živijo z otrokom v mestu. Na podeželju so taki starši le trije ali 4,0 %.

Pokazala se je razlika med mestom in podeželjem pri okoliščinah – samoiniciativi »Ko otrok želi«. V mestu je takih staršev sedem (9,3 %), na podeželju pa le eden (1,3 %).

Če je $P < 0,05$ je razlika med mestom in podeželjem signifikantna oz. značilna. Preizkus hi–kvadrat je pokazal, da je vpliv mesta oz. podeželja na pogostost izvajanja različnih aktivnosti z otrokom signifikanten. S testom za primerjavo dveh frekvenc pa smo ugotovili, da se statistično značilno več staršev s podeželja ukvarja z otroki vsak dan, medtem ko so starši iz mesta bolj kot starši iz podeželja naklonjeni različnim aktivnostim z otroki takrat ko imajo čas ($P = 0,005$) oz. ko so to otrokove želje ($P = 0,030$).

Starši, ki živijo na podeželju, s svojimi otroki preživijo več časa. Otroci sodelujejo pri vsakodnevnih aktivnostih družine. Ko starša opravljata aktivnosti v hiši in okoli nje, je otrok v te dejavnosti vključen po svojih zmožnostih. Otroci te dejavnosti sprejemajo kot igro. Igra je namenjena zabavi in razvedrilu, hkrati pa razvija predopismenjevanje.

L. Miller (1996, v Grginič, 2005b: 11) primerja otrokovo znanje pisanja in branja z vrhom ledene gore, pod katerim se skrivajo vsi tisti dogodki in dejavnosti, ki vodijo do začetne pismenosti, do navideznega branja, poskusov pisanja, slikovnega branja napisov v okolju in izhajajo iz družinskega okolja.

Odrasli otrokom prenašajo informacije o tisku, knjigah, napisih tako, da jih opozarjajo na njih, se o njih pogovarjajo z njimi in v prisotnosti otrok izvajajo aktivnosti, povezane s pismenostjo (Grginič, 2005b: 12).

Engel (2000, v Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek, 2002: 53) pravi, da se zgodnji začetek komunikacije odrasle osebe z otrokom z branjem in pripovedovanjem, spodbujanjem igre domišljije in simbolov, kasneje odraža v govorni kompetentnosti, socialnih spretnostih in miselnem funkcioniranju.

Zanimalo me je, ali so statistične pomembne razlike glede na okolje v katerem družina živi, pri sodelovanju otroka v programu Pravljični palček (tabela 29).

Tabela 29: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za sodelovanje v programu Pravljični palček glede na okolje (mestno/podeželsko okolje)

	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	Mesto		Skupno
		Mesto	Podeželje	
Pravljični palček	Da	5 6,7 %	23 30,7 %	28 18,7 %
	Ne	70 93,3 %	52 69,3 %	122 81,3 %
Skupno	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	75 100,0 %	75 100,0 %	150 100,0 %

hi-kvadrat = 14,227; P = 0,000

Glede udeležbe pri programu Pravljični palček (tabela 29) sem s pomočjo hi-kvadrat preizkusa potrdila statistične značilne razlike glede na okolje. V omenjenem programu statistično pomembno bolj pogosto sodelujejo otroci s podeželja (Lukovica, Krašnja). Na ravni celotnega vzorca v programu sodeluje 28 družin (18,7 %), od tega v mestu 5 (6,7 %), na podeželju pa kar 23 (30,7 %).

Pravljični palček je oblika Bralne značke, ki je značilna za določena okolja v Sloveniji, knjižnico Domžale z okolico, kamor spada tudi vrtec v Lukovici.

Glavni namen in smisel projekta je spodbujanje staršev, da bi brali svojim otrokom, kajti zavedati se moramo, da se srečanje otroka s knjigo zgodi le s pomočjo odrasle osebe.

Otroci bodo skupaj s starši »brali« in pripovedovali pravljice do konca meseca februarja, nato pričakujemo skupinske izdelke otrok na temo pravljici palček/pravljični junaki, ki si jih bodo lahko obiskovalci knjižnice Domžale ogledali (Smerkolj Turšič, 2015).

Družinsko branje je »zibelka branja«, ki odločilno vpliva na kasnejše otrokovo učenje branja in uspešno učenje, na razvoj njegove bralne pismenosti, literarne dojemljivosti in celo na njegovo bralno kulturo v odraslem obdobju (Jamnik, 2012).

Spodbujanje družinskega branja tudi ni zgolj vzgoja otrok, bodočih bralcev in kupcev knjig, ampak je tudi – pogosto edini način – da z bralnimi spodbudami in ponudbo knjig – ne zgolj z otroškimi in vzgojnimi – dosežemo odrasle. Spodbujanje družinskega branja prispeva tako k bralni vzgoji otrok kot k bralni kulturi odraslih (prav tam).

Zanimalo me je, ali so statistične pomembne razlike glede na okolje v katerem družina živi, pri sodelovanju otroka v programu Bralna značka (tabela 30).

Tabela 30: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za sodelovanje v programu Bralna značka glede na okolje (mestno/podeželsko okolje)

		Živite v mestnem ali podeželskem okolju?		Skupno
		Mesto	Podeželje	
Bralna značka	Da	40	14	54
	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	53,3 %	18,7 %	36,0 %
	Ne	35	61	96
	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	46,7 %	81,3 %	64,0 %
Skupno		75	75	150
Živite v mestnem ali podeželskem okolju?		100,0 %	100,0 %	100,0 %

hi-kvadrat = 3,463; P = 0,049

Glede udeležbe pri Bralni znački (tabela 30), se prav tako potrdijo statistično pomembne razlike. Na ravni celotnega vzorca v programu sodeluje 54 (36,0 %) družin, v mestu kar 40 (53,3 %), na podeželju 14 (18,7 %).

Bralna značka je razširjena oblika družinskega branja v celotni Sloveniji. Pri starših je dobro sprejeta, saj so v njej sodelovali sami, že kot otroci. Dejavnost poznajo in jo negujejo naprej.

Razvijanje bralne pismenosti se začne doma v družini. Temelji za razvijanje zgodnje zmožnosti so aktivnosti, ki jih izvajajo starši s svojimi otroki. Mednarodne raziskave kažejo, da otroci, ki jim starši berejo knjige, pripovedujejo zgodbe, jih učijo abecedo ali se z njimi igrajo besedne igre itd., dosegajo višje ravni branja, kot otroci, s katerimi tega ne delajo niti starši niti kdo drug iz domačega okolja. Zato mnogi programi družinske pismenosti v evropskih državah staršem svetujejo in jih usposablja; največ jih poudarja, kako pomembno je otrokom brati na glas. Pravzaprav ugotovitve raziskav kažejo, da niti glasno branje otrokom ni dovolj. Učinkoviti programi za starševsko pismenost morajo starše naučiti, kako učiti otroke razvijanje posebnih bralnih zmožnosti in kako pomembno je, da poslušajo svoje otroke, ko glasno berejo (Eurodyce, oktober 2011: 129).

Na Češkem „Vsak Čeh bere otrokom” in Poljskem „Čela Poljska bere otrokom” temeljita na ideji, da je branje na glas v prijaznem okolju učinkovita pomoč za otrokov emocionalni, psihološki in intelektualni razvoj, sočasno pa pripomore k oblikovanju bralnih navad, ki naj bi se nadaljevale v njihovem odraslem življenju (Eurodyce, oktober 2011: 128).

V portugalskem programu „Branje+ prinaša zdravje” staršem med pediatričnim posvetovanjem svetujejo tudi zdravniki; razložijo jim, kaj pomeni branje primernih knjig in kako pomembno je za otrokov razvoj (prav tam).

Da bi spodbujali družinsko branje, lahko v vrtcu, poleg rednega branja otrokom in uporabe knjig ob različnih priložnostih, izvajamo predšolsko bralno značko, s katero starše močneje spodbujamo k družinskemu branju. Vzgojiteljica na roditeljskih sestankih

in ob drugih priložnostih starše opozarja na pomen branja in jih spodbuja k branju Jamnik, 2012).

Zanimalo me je, ali so statistične pomembne razlike glede na okolje, v katerem družina živi, pri udeležbi pri pravljичnih uricah v knjižnici (tabela 31).

Tabela 31: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za sodelovanje v programu pravljичne ure v knjižnici glede na okolje (mestno/podeželsko okolje)

	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?		Skupno	
	Mesto	Podeželje		
Pravljичne urice v knjižnici	Da	19	9	28
	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	25,3 %	12,0 %	18,7 %
	Ne	56	66	122
	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	74,7 %	88,0 %	81,3 %
Skupno		75	75	150
	Živite v mestnem ali podeželskem okolju?	100,0 %	100,0 %	100,0 %

hi-kvadrat = 4,391; P = 0,029

Pri udeležbi pri pravljичnih urah v knjižnici je opaziti statistično pomembne razlike (tabela 31). Na ravni celotnega vzorca v programu sodeluje 28 (18,7 %) družin. V mestu 19 (25,3 %), na podeželju 9 (12,0 %).

Pravljичne ure so oblika branja, ki je razširjena po svetu in ne le pri nas. Tako obliko branja spodbujajo številne države s pomočjo javnih knjižnic.

V Avstriji med teden dni trajajočo kampanjo »Avstrija bere. Srečanje v knjižnici« knjižnice namenjajo pozornost branju za razvedrilo tako, da organizirajo številne dogodke, kot so branje v javnosti, literarni izleti, knjižne razstave in druge kulturne dejavnosti. Podobni programi so v Lihtenštajnu (Dejavnosti za stike z javnostjo nacionalne knjižnice) in na Portugalskem (Promovirajmo branje v javnih knjižnicah), kjer organizirajo delavnice, literarne seminarje, predavanja, razstave, predstavitve, koncerte, knjižnične izlete itd. Tako na široko oglašujejo branje in javne knjižnice (Eurodyce, oktober 2011: 128).

Namen nekaterih izmed omenjenih programov je izboljšati knjižnične službe in narediti knjižnice zanimivejše za celotno prebivalstvo. Za to je treba razvijati knjižnično infrastrukturo in izpopolniti zmožnosti knjižničnega osebja. Zgled te vrste programa lahko najdemo v Španiji. Glavni cilj programa »Promocija javnih knjižnic« je zgraditi in modernizirati stavbe ter opremiti državne javne knjižnice, tako da so udobnejše in privlačnejše ter omogočajo, da se občanom lažje približajo kultura, razvedrilo, izobraževanje in informacije. V Italiji je bila vzpostavljena mreža nacionalnih knjižnic (National Library Service), ki povezuje skoraj 4.000 javnih knjižnic, lokalnih teles,

univerz, šol, akademij ter zasebnih in javnih institucij. Čeprav so italijanske knjižnice avtonomne, je program pripomogel, da so se združile in pripravile skupen katalog knjižničnih zbirk (prav tam).

Bibliopedagoška oblika, ki jo je začela izvajati Pionirska knjižnica v Ljubljani – vrtec na obisku v knjižnici – je danes ena najbolj utečenih bibliopedagoških oblik knjižnične, knjižne in književne vzgoje v splošnih knjižnicah. Marjana Kobe, ki je kot bibliotekarka Pionirske knjižnice to obliko uvedla in izvajala vrsto let, je knjižničarjem kot vzgojiteljem postavila temelje za njihovo uspešno povezovanje (Mlakar, 2009:49).

Čeprav otroci svojo izkušnjo obiska knjižnice navdušeno prenašajo domov, se pa vendar dogaja, da vsi otroci le niso deležni nadaljnega in tudi rednega obiskovanja knjižnice. Marsikatera družina namreč sama ne zna ali ne zmore najti poti v splošno knjižnico, ker za ta korak potrebujejo nekaj več spodbude in pomoči kot druge (prav tam).

To se lahko zgodi družinam, ki niso celovito informirane o raznoliki in življenjsko uporabni ponudbi splošne knjižnice, tudi o tem, da so knjižnične storitve po večini brezplačne (prav tam).

8.3 Razlike o spodbujanju predopismenjevanja glede na izobrazbo staršev

V tem poglavju bom ponazorila, pri katerih spremenljivkah – vprašanih smo ugotovili statistično pomembne razlike v spodbujanju predopismenjevanja glede na izobrazbo staršev (izobrazba mama/izobrazba oče).

Zanimalo me je, ali so statistično pomembne razlike za članstvo v knjižnici glede na izobrazbo matere (tabela 32).

Tabela 32: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za članstvo v knjižnici glede na izobrazbo matere

		Izobrazba matere						Skupno
		Osnovna šola	Srednja poklicna šola	Srednja strokovna šola	Višja strokovna šola	Visoka strokovna šola	Univerza ali več	
Ali ste včlanjeni v knjižnico?	Da	3	10	24	7	23	48	115
	Izobrazba matere	42,9 %	71,4 %	92,3 %	70,0 %	100,0 %	94,1 %	87,8 %
	Ne	4	4	2	3	0	3	16
	Izobrazba matere	57,1 %	28,6 %	7,7 %	30,0 %	0,0 %	5,9 %	12,2 %
Skupno		7	14	26	10	23	51	131
Izobrazba matere		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

hi-kvadrat = 25,226; P = 0,000

Glede na izobrazbo matere se kažejo statistično pomembne razlike le v enem primeru, in to je, ali so anketirane včlanjene v knjižnico. Pri predstavitvi osnovnih rezultatov je 115 (87,8 %) mater, ki so včlanjene v knjižnico. Med tistimi, pri katerih je mama končala srednjo strokovno šolo, dosegla visoko strokovno ali univerzitetno izobrazbo, pa je večina včlanjena v knjižnico (92,3 % ali več).

Kakovostno družinsko okolje največkrat zagotavljajo starši z višjo izobrazbo. Izobrazba omogoča boljši socialno–ekonomski status družine, omogoča včlanjenost v knjižnico in s tem možnost za zagotavljanje spodbudnega okolja za razvoj predopismenjevanja pri otroku.

Kakovost družinskega okolja pomembno vpliva na razvoj govora in zgodnje pismenosti že v obdobjih dojenčka in malčka. Govorne interakcije, med katerimi dojenčki in starši vzpostavljajo skupno vezano pozornost, omogočajo razvoj predgovornih in govornih sposobnosti in razvoj besednjaka ter rabo govora v različnih funkcijah (Marjanovič Umek, 2010: 37).

Starši z višjo stopnjo izobrazbe, ki otrokom pogosto in v večji meri nudijo različno knjižno gradivo, omogočajo otrokom priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govornji besedi (Browne 1996, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006: 53–54), to pa dobijo v knjižnicah, kamor so včlanjeni.

Izobrazba mame se pomembno povezuje s kakovostjo družinskega okolja. V primerjavi z manj izobraženimi mamami bolj izobražene mame v večji meri spodbujajo otrokovo rabo govora, otroku pogosteje kupujejo knjige, mu berejo, kadar otrok želi, skupaj z njim hodijo v knjižnico in obiskujejo lutkovne predstave, se pogosteje pogovarjajo z otrokom med igro, gledanjem slikanic in otroških oddaj in spodbujajo otroka k pogovoru in samostojnemu pripovedovanju ob skupnem branju (Marjanovič Umek, 2010: 37).

Stopnja izobrazbe otrokove mame predstavlja dejavnik, ki ga večina avtorjev v svojih raziskavah vključuje med pomembne pokazatelje socialno–ekonomskega stanja družine in ki je povezan z razvojem različnih vidikov otrokovega govora. Leta 1982 so H. Bee in sodelavci opravili raziskavo s 198 malčki, starimi 24 mesecev in njihovimi mamami, in ugotovili, da so rezultati na lestvici govornega razvoja višji pri tistih otrocih, katerih mame so imele višjo izobrazbo (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006: 54).

Otroka vzgajata oba starša, zato je obisk knjižnice in članstvo v njej pomemben tudi iz očetove strani. Zanimalo me je, ali so statistično pomembne razlike za članstvo v knjižnici glede na izobrazbo tudi pri očetu (tabela 33).

Tabela 33: Rezultati hi-kvadrat preizkusa za članstvo v knjižnici in izobrazbo očeta

	Izobrazba očeta						Skupno
	Osnovna šola	Srednja poklicna šola	Srednja strokovna šola	Višja strokovna šola	Visoka strokovna šola	Univerza ali več	
Ali ste Da včlanjeni v knjižnico?	4	14	30	12	11	30	101
Izobrazba očeta	57,1 %	77,8 %	85,7 %	85,7 %	100,0 %	96,8 %	87,1 %
Ne	3	4	5	2	0	1	15
Izobrazba očeta	42,9 %	22,2 %	14,3 %	14,3 %	0,0 %	3,2 %	12,9 %
Skupno	7	18	35	14	11	31	116
Izobrazba očeta	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

hi–kvadrat = 11,255; P = 0,047

Nadalje sem s pomočjo hi-kvadrat preizkusa uspela potrditi, da je tudi glede na izobrazbo očeta opazna statistično pomembna razlika pri članstvu v knjižnici (tabela 33). Opaziti je nadpovprečno članstvo v knjižnicah pri vseh, ki so navedli, da ima oče končano visoko strokovno šolo, univerzitetno izobrazbo ali več. Pri teh je članstvo v knjižnici 96,8 % ali 100 %. Na ravni celotnega vzorca je včlanjen v knjižnico 101 oče ali 87,1 %.

Povezanost očetove izobrazbe in govorne kompetentnosti otrok je premalo raziskana. Kako izobrazba očeta in njegova vključenost v knjižnico vpliva na kvalitetno preživljanje časa z otrokom, ni raziskano. Prav tako ni raziskano ali višja izobrazba očeta vpliva na otrokovo bogatejše besedišče, ali oče otroku kupuje knjige, mu bere, kadar otrok želi, skupaj z njim hodi v knjižnico in obiskuje različne kulturne prireditve in se z otrokom pogosteje pogovarja.

Večina strokovnjakov se osredotoča na izobrazbo mame, ki preživi več časa z otrokom in z otrokom vstopa v interakcijo v različnih dejavnostih (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006: 56).

9 SKLEP

Pismenost v domačem okolju se večinoma ocenjuje glede na pogostost branja otrokom in dejavnosti, ki neposredno pripravljajo otroka na učenje branja in pisanja. Manj bralnih navad se pogosto povezuje z dejavniki, kot je nižja stopnja izobrazbe, revščina, priseljena družina ... O družinah, v katerih se manj bere otrokom, je razširjeno mnenje, da se pri njih znanje in izobrazba ne uvrščata med vrednote. Danes vemo, da so tudi med njimi družine, ki izobraževanje zelo cenijo in v njem vidijo rešitev in izhod iz revščine za svoje otroke, vendar nekaterim življenjske okoliščine ne dopuščajo, da bi otrokom zagotovili boljšo pripravljenost za šolanje (Knaflič, 2009a: 8).

Moje izkušnje kažejo, da je otrok doma rad z odraslim, mu pomaga, med delom si izmenjujeta novice o preživetem dopoldnevu v vrtcu, izmenjujeta si informacije o preteklem dogajanju.

Mogoče je, da se družina popoldne odpravi v trgovino. Skupaj ugotavljajo kaj morajo kupiti. Vsak družinski član ima svoje potrebe. Otrok lahko pomaga tako, da s slikopisom »napiše« nakupovalni seznam, staršem pokaže embalažo izdelka, ki ga morajo kupiti in ga poimenuje.

Med prebiranjem prispene pošte so otroci vedno prisotni in z zanimanjem opazujejo in sprašujejo kaj je prispelo: časopis, revija, reklamni letak ... Prepoznavajo slike na reklamnem letaku in napise in glasno »berejo«. Mogoče iz letakov izrežejo tiste izdelke, ki jih poznajo in jih uporabijo za nakupovalni seznam.

Moje izkušnje kažejo, da otroke tisk zelo privlači, še posebej, če ga prepoznajo v okolju. Prav tako jih privlačijo slikanice, enciklopedije. Še posebno, če imajo otroci svojo knjižno polico, pisalni ali risalni kotichek v katerem ustvarjajo in nas povabijo k sodelovanju ali komentiranju narejenega.

Najlepše pa je zvečer, ko imajo starši skoraj vedno čas za prebiranje pravljice pred spanjem in za pogovor o prebranem.

Po mojih izkušnjah sodeč so zelo pomembne tiste načrtovane dejavnosti, pri katerih otrok posnema starše, starši pa so mu vzor in zgled. Pri tem mislim na obisk knjižnice, vsakodneвно branje njih samih in branje otroku. Tako druženje v dejavnosti družinskega opismenjevanja prispeva k otrokovemu bogatejšemu besednemu zakladu, mu širi obzorje, povečuje interes za poslušanje in kasnejše samostojno branje.

Teh nezavednih in nenačrtovanih dejavnosti je veliko. Spodbujajo otrokovo vedoželjnost in raziskovanje. Kot vzgojiteljica v vrtcu sem na roditeljskih sestankih vedno spodbujala starše, da se z otroki pogovarjajo, odgovarjajo na njihova vprašanja in jim berejo.

Na podlagi opredelitve problema, ciljev in raziskovalnih vprašanj ter na osnovi rezultatov empiričnega dela raziskave lahko povzamem naslednje:

– različne oblike skupne igre in dejavnosti, ki potekajo znotraj družine, vplivajo na spodbujanje porajajoče se pismenosti. Nekateri starši ne poznajo pomembnosti skupne igre, čeprav se vanjo spontano vključujejo. V simbolni igri otroci posnemajo dejavnosti staršev, v dojemalni igri igrajo različne vloge. Sem sodijo simbolne dejavnosti, kot so poslušanje, opazovanje, posnemanje in branje (Nemec in Krajnc, 2011: 179, 180). To so dejavnosti, ki spodbujajo predopismenjevanje in se odvijajo v družini od otrokovega prvega leta naprej.

– Rogoff (1990, v Knaflič 2002: 40) ugotavlja, da situacije, v katerih pri reševanju problemov sodelujejo otroci in starši skupaj, njihovo dejavnost pa spremlja veliko verbalne interakcije (ki otroku osvetljuje miselni potek reševanja problema), ugodno prispevajo na vseh področjih otrokovega razvoja, tudi opismenjevanja. Programi za

spodbujanje družinske pismenosti imajo vsekakor dvojni učinek: posrednega in neposrednega. Starši se bodo ponovno vključevali v proces učenja in obujali spomine na svoje šolanje. S ponovnim učenjem bodo pridobivali nove izkušnje, tako bodo bolje razumeli svoje otroke, jim po potrebi lažje pomagali, njihove metode pa ne bodo več negativne (graja, kazen), temveč spodbudne (Knaflič, 2009b). Branje v družini, ne glede na okolje, kjer je družina doma, spodbudno vpliva na razvoj predopismenjevanja. Potrebno je vedeti, da se določena raven pismenosti medgeneracijsko ohranja znotraj družine. Starši prenašajo na otroke svoja stališča, vrednote in bralno kulturo. Primanjkljaje iz družine težko nadomesti vrtec, kaj šele pozneje šola (prav tam).

Ob pisanju magistrskega dela in analiziranju anketnega vprašalnika, sem ugotovila, da ima socialno–ekonomski status družine pomemben vpliv na spodbujanje in razvoj pismenosti pri predšolskem otroku predvsem iz vidika izobrazbe staršev. Bolj izobraženi starši imajo boljši materialni položaj in nudijo otroku vključevanje v različne institucije (knjižnica, obisk gledališča), neodvisno od oddaljenosti kraja bivanja. Hkrati so otroku tudi zgled, saj sami posegajo po knjigah, dnevnem časopisju in revijah in berejo pred otrokom. Zagotavljajo lahko večji obseg otroškega knjižnega gradiva v družini, saj jim gmotni položaj to omogoča.

Pomembnosti opismenjevanja se mnogi starši začnejo zavedati pred otrokovim vstopom v šolo, nekateri pa že mnogo prej. Po svojih močeh spodbujajo otroke, da se vključujejo v različne dejavnosti. Mogoče je, da so k zavedanju pripomogle spodbude, ki so jih dobili v vrtcu, ponujeno knjižno gradivo v knjižnici ali pa sledenje otrokovi vedoželjnosti.

Spodbude staršev v veliki meri izhajajo iz njihovih lastnih družinskih izkušenj, kaže pa se, da se raven pismenosti ter bralna kultura prenašata medgeneracijsko. Odrasli, ki v otroštvu niso bili deležni branja v družini, v vlogi staršev pogosto niso dovolj vešč, ko je treba otroku branje približati. Mnogi bi radi pomagali svojemu otroku, pa ne vedo kako (Knaflič, 2009b: 6).

Magistrsko delo bom uporabila kot osnovo za oblikovanje usmeritev, namenjenih vzgojiteljicam, ki želijo spodbuditi družinsko pismenost in tudi na tem področju poglobiti sodelovanje s starši in družinami otrok, ki so jim zaupani.

Usmeritve:

- ponuditi vzgojiteljicam bolj celovit vpogled v pomen porajajoče se pismenosti v povezavi z različnimi področji otrokovega razvoja;
- nuditi strokovno spopolnjevanje vzgojiteljic, kjer ozavešajo pomen tistih aktivnosti, ki spodbujajo razvoj predopismenjevanja predšolskih otrok;
- opremiti strokovno knjižnico v vrtcu s podporno strokovno literaturo, ki opisuje različne dejavnosti, ki spodbujajo predopismenjevanje predšolskih otrok;
- organizirati stalna delovna srečanja vzgojiteljic, kjer skupno načrtujejo take aktivnosti za otroke, ki spodbujajo predopismenjevanje;
- spodbuditi načrtovanje in izvedbo simbolne igre tudi med prehodi in rutinskimi dejavnostmi;
- na roditeljskih sestankih ozaveščati starše o pomenu skupne igre in glasnega branja z otrokom;
- na roditeljskih sestankih ozaveščati starše o pomenu kakovostne otroške literature v domačem okolju;
- organizirati delavnice, kjer se otrok in starši igrajo in učijo skupaj.

Z ugotovitvami raziskave želim doprinesti k večji kakovosti dela na področju družinske pismenosti, komunikaciji med otroki in starši, izboljšati jezikovne kompetentnost otrok in

pri tem poudariti pomembnost vloge družine na področju predopismenjevanja predvsem v okolju kjer delam.

10 LITERATURA

- Anning, A., Edwards, A. (1999). Promoting Children`s Learning from Birth to Five. Buckingham: Open University Press. Str. 78–114.
- Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. Zbornik 39. SSJLK. Str. 57–81.
- Borota, B., Geršak, V., Korošec, H., Majaron, E. (2006). Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Borota, B. (2011). Glasbene dejavnosti in vsebine v oddelkih otrok prvega starostnega obdobja. V: Cotič M., Medved Udovič, V., Starc, S. Razvijanje različnih pismenosti. Koper: Annales.
- Bucik, N. (2009). Didaktične igre za spodbujanje porajajoče se pismenosti. V: Knaflič, L. Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana: Andragoški center.
- Bucik, N., Knaflič, L. (2009). Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana: Andragoški center.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., Pellegrini, A. D. (1995). The Importance of Parental Involvement in their Children's Literacy Practices. Pridobljena knjiga s spleta 1. 6. 2014.
- Bus, A. G. in van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mother reading to their 3–years–olds : The role of mother–child attachment security in becoming literate. [Pridobljeno 1. 6. 2014]. Dostopno na: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/748207?uid=3739008&uid=2&uid=4&sid=21104243591183>.
- Corbett, P. (2010). Many parents failing to read to children, survey shows. [Pridobljeno 12. 9. 2013]. Dostopno na: <http://www.guardian.co.uk/education/2010/apr/30/children-parents-reading-stories>.
- Cotič M., Felda D. (2010). Pouk matematike in matematična pismenost. [Pridobljeno 30. 4. 2014]. MŠŠ. Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/Strukturni_skladi/Gradiva/Gradivo_Strukturni_skladi_Usposabljanje_KZI_2faza_Cotic_sola.pdf.
- Cotič M., Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučevanje različnih vrst pismenosti. V: Cotič M., Medved Udovič, V., Starc, S. Razvijanje različnih pismenosti. Koper: Annales.
- Čudina - Obradović, M. (1995). Igrom do čitanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Društvo Bralna značka Slovenije. [Pridobljeno s spleta 1. 5. 2014]. Dostopno na: <http://www.zpms.si/programi/bralna-znacka/>.
- Eurydice. (2011). Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. [Pridobljeno s spleta 1. 5. 2014]. Dostopno na: https://www.google.si/?gws_rd=ssl#q=pou%C4%8Devanje+branja+v+evropi.
- European Commission – Press release. (2011). [Pridobljeno 28. 11. 2014]. Dostopno na: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1372_sl.htm.
- Evropska komisija – Sporočilo za medije. (2012). [Pridobljeno s spleta 1. 5. 2014]. Dostopno na: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-940_sl.htm.
- Family Focus. EYLE - Family Literacy. What is Family literacy? A [Pridobljeno 10. 5. 2014]. Dostopno na: <http://eyle.toronto.on.ca/Family%20Literacy.htm>.
- Gaber, S., Marjanovič Umek, L. (2009). Študije (primerjalne) neenakosti. Ljubljana: NUK. Str. 67–101.
- Grginič, M., Zupančič M. (2004). ABC–igralnica. Didaktične igre pri začetnem opismenjevanju. Domžale: Izolit.

- Grginič, M. (2005a). Pomen porajajoče se pismenosti za začetno opismenjevanje. *Sodobna pedagogika*. Str. 68–78.
- Grginič, M. (2005b). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti*. Mengeš: Izolit d. o. o.
- Grosman, M. (2011). *Boljše branje za boljše sporazumevanje*. V: *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center.
- Haramija, D. (1999). Književnost v predbralnem obdobju otrokovega razvoja. V: *Pedagoška obzorja*. L. 14. Št. 5–6. Str. 319–322.
- Haramija, D. (2003). Književna vzgoja v kurikulumu za vrtce. V: *Didaktični in metodični vidiki prenov in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta, Maribor, 22. in 23. november 2001*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, 2001, str. 333–337.
- Haramija, D. (2008). Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji. V: *Otrok in knjiga*, letn. 35, št. 71, str. 62–74.
- Haramija, D. (2011). Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo. V: *Kakovost procesa učenja in poučevanja jezika v kurikulumu za vrtce*. Ljubljana: Supra. Str. 30–37.
- Haramija, D. (2012). Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s književno vzgojo. *Delovno gradivo za seminar PBZ*. Ljubljana: ZPMS.
- Hladnik, M. (2007). *Biti pismen danes*. Radovljica: Didakta. Št. 108–109, str. 9–11.
- Hozjan, D. (2011). Komu služi funkcionalna pismenost. V: *Cotič M., Medved Udovič, V., Starc, S. Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Annales.
- Jamnik, T. (2012). Spodbujanje družinskega branja v vrtcu. *Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS*. Delovno gradivo. [Pridobljeno s spleta 29. 12. 2015]. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjM-LfvqY7KAhWEqXIKHWAYAiQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bralnaznacka.si%2Fupload%2F13292209334f3a4d4522f32_Druzinsko_branje.doc&usg=AFQjCNHMyhFqSC2fo7Z9nUWXAaeDY2YoPw.
- Javrh, P. (2011). *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center.
- James, A. (2006). *Kindergarten success. Everyting You Need to Know to Help Your Child Learn*. San Francisco: Published by Jossey–Bas. str. 37–81.
- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok: *Psihološka obzorja* 11, 2. Str. 37–52.
- Knaflič, L. (2009a). *Izobraževalni pristopi za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center. Str. 7–16.
- Knaflič, L. (2009b). *Družinska pismenost v predšolskem obdobju*. V: *Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center.
- *Knjižne čajanke*. (2006). [Pridobljeno s spleta 12. 9.2013]. http://www.bukla.si/index.php?action=news&news_id=190&cat_id=NEWS_FRONT.
- *Komisija za razvoj pismenosti*. (2006). *Zviševanje ravni pismenosti odraslih*. [Pridobljeno 27. 11. 2013]. Dostopno na: <http://pismenost.acs.si/projekti/komisija/>.
- Korošec, H. (2007). *Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj*. *Sodobna pedagogika*. Št 3. Str. 110–127.
- Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca*. Tržič: Učila.
- Krajnc, A. (2007). *Kdaj se postavljajo vseživljenjskemu izobraževanju*. *Andragoška spoznanja*. Št. 3. Str. 27–39.
- *Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. The role of the father in child development (5. izd.). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Maleš, D., Stričević, I. (1991). Druženje djece i odraslih. Zagreb: Školska knjiga.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika* 61/1. Str. 28–64.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov pri razvoju mišljenja in oblikovanju znanja. *Sodobna pedagogika*. Št. 2. Str. 68–83.
- Marjanovič Umek, L. (2012). Simbolna igra: Vloga v razvoju in učenju otrok. Ljubljana: Supra. Str. 10–19.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2002). Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja*. letnik 11. št. 1. str. 51–64. [Pridobljeno 29. 12. 2015]. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-QW3E602D/?query=%27keywords%3dMarjanovi%27c4%8d+Umek%2c+Ljubica%27&pageSize=25>.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Rokus.
- Marjanovič Umek, L., Peklaj Fekonja, U., Hočevar, A., Lepičnik Vodopivec, L. (2011). *Vrtci. V: Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: MŠŠ. str. 63–106.
- Mlakar, I. (2009). Raznovrstnost otroške literature. V: *Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center. Str. 55–66.
- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy: connections in schools and communities*. Newark: International Reading Association.
- Možina, E. (2000). Pismenost odraslih v Sloveniji – pozabljeni kapital. Ljubljana: ACS. Str. 21.
- Možina, E. (2011). Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V: *Obrazi pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti – osnutek (2005). [Pridobljeno 27. 11. 2013]. Dostopno na: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf>.
- Nemec, B., Krajnc, M. (2013). *Razvoj in učenje predšolskega otroka*. Ljubljana: Grafenauer založba.
- Nickse, R. S. (1990). *Family and intergenerational literacy programs: an update of "The noises of literacy"*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Nolimal, F. (2011). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference Brdo*, Ljubljana: ZRSS.
- Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013. Str. 102–103. (2007). [Pridobljeno s spleta 10. 5. 2014]. Dostopno na: http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAAahUKEwit9YbDh_nIAhWF2ywKHYahBKE&url=http%3A%2F%2Fwww.mdds.gov.si%2Ffileadmin%2Fmdds.gov.si%2Fpageuploads%2Fdokumenti_pdf%2Fop_e ss_final.pdf&usq=AFQjCNGBXrQ08JCQG0iaGlCjcH5D6wjCJw&sig2=hfl_K-O9R_rQrmEGYNaTCQ.
- Pečjak, S. (2004). Dejavniki začetnega učenja branja in pisanja. V Grginič, M. in Zupančič, M. *ABC–igralnica*. Domžale: Izolit. Str. 8–18.

- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Potočnik, N. (2011). *Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole*. V: *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konference Brdo, Ljubljana: ZRSŠ. Str. 61–80.
- PIRLS. (2006). *PIRLS06.pdf* [Pridobljeno 21. 9. 2014]. Dostopno na: www.pei.si/UserFilesUpload/PIRLS06.pdf.
- *Program boja proti revščini in socialni izključenosti*. (2000). [Pridobljeno 1. 5. 2014]. Dostopno na: http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/soc_pr_gprotirevscini.pdf.
- Saksida, I. (2010). *Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi*. *Sodobna pedagogika*. Št. 1. Str. 66–85.
- Skubic, D. (2010). *Funkcionalna pismenost vzgojiteljev ter bodočih učiteljev razrednega pouka*. *Jezik in slovstvo*. Št. 1–2. Str. 91–106.
- Skubic, D. (2013). *Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti*. *Jezik in slovstvo*. L. 58. Št.3. [Pridobljeno 1. 5. 2014]. Dostopno na: <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2013%7C3%7C45%E2%80%93358>.
- Smerkolj Turšič, L. (2015). *Pravljični palček*. [Pridobljeno 29. 12. 2015]. Dostopno na: <http://www.knjiznica-domzale.si/oddelki/oddelek-za-otroke-in-mladino/dejavnosti-in-projekti/pravljicni-palcek/artmid/611/articleid/346/pravlji%C4%8Dni-pal%C4%8Dek-20152016.aspx>.
- *Statut Bralnega društva Slovenije*. (2011). [Pridobljeno 1. 5. 2014]. Dostopno na: <http://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2011/01/Statut-BDS-dec2011.pdf>.
- Šinko, S. (2007). *Vloga lutkovnega gledališča pri kulturni vzgoji otrok*. *Revija za elementarno izobraževanje*. L. 1. Št. 3/4. . [Pridobljeno 15. 2. 2016]. Dostopno na: www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-4NIIOU2I9d14bff1.../PDF.
- *UŽU–BIPS: Beremo in pišemo skupaj*. [Pridobljeno 1. 5. 2014]. Dostopno na: <http://pismenost.acs.si/projekti/uzu-bips/>.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vončina, V. (2005). *Kako lahko razumemo pismenost*. V: *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze*. Zbornik prispevkov. Kranjska gora: ZPS. Str. 3–11.
- Vonta, T. (2005). *Zgodnje opismenjevanje v luči otrokovih potreb*. V: *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze*. Zbornik prispevkov. Kranjska gora: ZPS. Str. 61–76.
- *Zakaj hoditi v gledališče?* (2014). [Pridobljeno 29. 12. 2015]. Dostopno na: <https://popkulportal.wordpress.com/2014/08/17/zakaj-hoditi-v-gled.alisce/>.

11 PRILOGA – anketni vprašalnik

Pozdravljeni!

Sem študentka podiplomskega študija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer Predšolska vzgoja. Odločila sem se raziskati predbralne in predpisalne spretnosti otrok v domačem okolju. Naslov mojega magistrskega dela je Spodbujanje družinske pismenosti. Za izvedbo svojega magistrskega dela potrebujem vašo pomoč. Prosim vas, da mi pri pripravi naloge pomagate tako, da izpolnite spodnji anketni vprašalnik.

Podatki anketnega vprašalnika so povsem anonimni in bodo uporabljeni le za namen mojega dela. Rezultate bom lahko uporabila kot dodatek k izboljšanju sodelovanja med deležniki vrtca, zato prosim, da ste pri izpolnjevanju iskreni.

Vaše izkušnje in pripombe bom lahko upoštevala le, če mi jih boste posredovali, zato vas prosimo, da si vzamete nekaj minut časa in izpolnite anketni vprašalnik.

Vprašalnike vrnite najkasneje do _____ v pripravljene škatle.

Hvala za vaš čas in odgovore.

Cveta Rošer

ANKETNI VPRAŠALNIK

1. Spol (obkrožite): M Ž

2. Izobrazba, ki ste jo dosegli
ustrezno označite z x

	OČE	MAMA
OŠ		
Poklicna srednja šola		
Srednja strokovna šola		
Višja strokovna šola		
Visoka strokovna šola		
Univerza ali več		

3. Živite v mestnem ali primestnem okolju (obkrožite)?

mesto podeželje

4. Koliko je star vaš otrok?

ustrezno označite z x

2– 3 leta	
3 – 4 leta	
4 – 5 let	
5 – 6 let	

5. Kako pogosto se igrate z otrokom?

ustrezno označite z x

vsak dan	
ob koncu tedna	
ko imam čas	
ko otrok želi	
nikoli	
drugo	

6. Kako pogosto pripovedujete zgodbe, pravljice... v družinskem krogu?

ustrezno označite z x

vsak dan	
ob koncu tedna	
ko imam čas	
ko otrok želi	
nikoli	
drugo	

7. Ali se udeležujete gledaliških abonmajev z otrokom (obkrožite)?

DA

NE

8. Kako pogosto obiskujete gledališke predstave z otrokom?

ustrezno označite z x

ob koncu tedna	
vsak mesec	
ko imam čas	
ko otrok želi	
nikoli	
drugo	

9. Kako pogosto (rišete, strižete, režete, oblikujete, kuhate, berete ...) z otrokom?
ustrezno označite z x

vsak dan	
ob koncu tedna	
večkrat na teden	
večkrat na mesec	
ko imam čas	
ko otrok želi	
nikoli	
drugo	

10. Ali vaš otrok sodeluje v programih?

ustrezno označite z x

	sodeluje	ne sodeluje
Pravljični palček		
Bralna značka		
Bralni/a nahrbtnik, culica		
Pravljične urice v knjižnici		
Branje za znanje, branje za zabavo		
Drugo		

11. Kdaj se pogovarjate z otrokom (možnih je več odgovorov)?

ustrezno označite z x

na poti iz vrtca do doma	
v avtomobilu	
ob igri	
ob nakupih	
ob hišnih delih (kuhanje, pospravljanje)	
na sprehodu	
nikoli	
drugo	

12. Ali vaš otrok prepozna napise v okolju (lekarna, pošta, trgovina, vrtec, bencinski servis,...) (obkrožite)?

DA

NE

13. Ali berete (časopis, knjige, recepte, navodila za uporabo, načrte, reklamne letake,...) pred otrokom (obkrožite)?

DA

NE

14. Ali ste včlanjeni v knjižnico (obkrožite)?

DA

NE

15. Ali z otrokom skupaj obiskujeta knjižnico (obkrožite)?

DA

NE

16. Kako pogosto obiskujete knjižnico?
ustrezno označite z x

vsak teden	
2x na mesec	
večkrat na leto	
ne obiskujem knjižnice	
drugo	

17. Kako pogosto berete otroku?

ustrezno označite z x

vsak dan	
ob koncu tedna	
večkrat na teden	
večkrat na mesec	
ko imam čas	
ko otrok želi	
nikoli	
drugo	

18. Kaj berete otroku?

ustrezno označite z x

pravlјice	
pesmice	
enciklopedije	
drugo	

19. Kako pogosto se pogovarjate z otrokom o prebrani knjigi?

ustrezno označite z x

vsak dan	
ob koncu tedna	
večkrat na teden	
večkrat na mesec	
ko imam čas	
ko otrok želi	
nikoli	
drugo	

20. Ali se zna vaš otrok sam podpisati (obkrožite)?

DA

NE

21. Ali zna zapisati kakšne besede in katere? Prosim, napišite katere:

22. Ali zna vaš otrok brati (obkrožite)?

DA

NE

23. Ali menite, da mora otrok pred vstopom v šolo poznati črke, znati pisati, brati (obkrožite)?

DA

NE

Hvala za sodelovanje.

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Cveta Rošer, študentka podiplomskega študija 2. stopnje Predšolska vzgoja

izjavljam,

- da je magistrsko delo z naslovom Spodbujanje družinske pismenosti
- rezultat lastnega raziskovalnega dela,
 - nisem kršila pravic intelektualne lastnine drugih,
 - rezultati so korektno navedeni.

Velenje, _____

Podpis _____