

## Ljubica Marjanovič Umek

# Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti

**Povzetek:** V prispevku obravnavamo pismenost kot otrokov individualni mentalni proces, ki je socialno posredovan in poteka v kontekstu jezika in kulture ter ima svoje korenine v porajajoči se pismenosti. Rekonceptualizacija pismenosti je v veliki meri podprta z izhodišči sociokulturnih in psiholingvističnih teorij ter z izsledki velikega števila raziskav o razvoju spoznavnih procesov (zlasti govora), ki so v ozadju pismenosti in so zanesljiv napovednik otrokove zgodnje ter kasnejše pismenosti, in o vplivu sociokulturnih dejavnikov okolja (izobrazba staršev otrok, kakovost interakcij med odraslimi in otroki, kakovost in pogostost spodbujanja otrokovega govornega razvoja, s simboli podprto okolje, poučevanje in učenje v vrtčevskih formalnih in neformalnih kontekstih) na pismenost. Posebno pozornost namenjamo razlagi pozitivnega učinka posameznih komponent otroškega govora (besednjaka, metajezikovnega zavedanja, pripovedovanja) na razvoj porajajoče se pismenosti in prikazu različnih kontekstov in dejavnosti v družinskem in vrtčevskem okolju, ki imajo neposreden ali posreden pozitivni učinek na razvoj in učenje pismenosti. Razmislek je namenjen tudi umeščenosti novejših pogledov na porajajočo se pismenost v slovenske vrtce in v obdobje prehoda iz vrtca v osnovno šolo.

**Ključne besede:** biološke in sociokulturne teorije razvoja, razvojna obdobja, govorna kompetentnost otrok, porajajoča se pismenost, družinsko okolje, vrtec

UDK: 372.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si*

## Uvod

Pojma pismenost in zgodnja pismenost sta bila še posebej v razvojnopsiholoških in psiholingvističnih teorijah v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja ponovno definirana in rekonceptualizirana. Raziskovalci (npr. Gillen in Hall 2003; Langford 2005; Marjanovič Umek 2007; Razfar in Gutiérrez 2003; Vygotsky 1978; Whitehead 2006) so na osnovi izsledkov novejših raziskav umestili zgodnjo pismenost in poučevanje ter učenje pismenosti v sociokulturne teorije in s tem presegli razmeroma ozko biologično in normativno razvojnopsihološko razumevanje branja in pisanja kot akademskih spretnosti, ki sta povezani z začetkom šolanja in s tem z določeno starostjo (zrelostjo) otrok. Pismenost je vedno pogosteje razumljena kot »nadaljevanje«<sup>1</sup> porajajoče se pismenosti, ki pa 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.

## Rekonceptualizacija zgodnje pismenosti: sociokulturni vplivi

Gledano zgodovinsko je razumevanje pojmov pismenost in zgodnja pismenost potekalo od individualnega k socialnemu. Večji del dvajsetega stoletja je raziskovanje pismenosti in zgodnje pismenosti temeljilo na behavioristični psihologiji, ki je razvoj pismenosti opredelila predvsem kot razvoj spretnosti pisanja in branja (razvoj veščin) (Skinner 1957) in nato tudi na spoznavnih teorijah, zlasti Piagetevi teoriji (Piaget 1962), v katerih je bil razvoj pismenosti konceptualiziran kot individualni in linearni spoznavni proces. Poučevanje in učenje pismenosti sta upoštevali okvire individualnega razvoja oziroma paradigmo otrokove zrelosti za branje in pisanje in začetek opismenjevanja je bil umeščen na začetek formalnega izobraževanja. Šlo je za pomembno povezanost z biološkim razvojem: otroci so zreli za branje in pisanje, ko dosežejo določeno stopnjo socialnih, spoznavnih in grafomotoričnih zmožnosti

ter spretnosti.<sup>1</sup> Za ocenjevanje zrelosti/pripravljenosti za pisanje in branje so bile razvite baterije preizkusov, s katerimi so ugotavljali bodisi samo pripravljenost za opismenjevanje bodisi širšo pripravljenost za vstop v šolo (Razfar in Gutiérrez 2003). Tudi v slovenskem prostoru smo v sedemdesetih in osemdesetih letih uporabljali za ocenjevanje otrokove zrelosti/pripravljenosti za vstop v šolo najprej *Test za šolske novince* (Toličič 1973), potem pa *Preizkus otrokove pripravljenosti za vstop v šolo* (Toličič 1986), ki vključujeta naloge, ki preverjajo rezoniranje, grafomotorične spretnosti in govorno razumevanje. Ocenjevanje je potekalo po zaključku programa priprave na šolo, dosežki otrok pa so imeli pomembno napovedno vrednost predvsem v prvih razredih šole in na področju opismenjevanja otrok.

V zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja beležimo preobrat, ki gre v smer konceptualizacije pismenosti znotraj sociokulturnih teorij in v smer premika od konstruktivizma k socialnemu konstruktivizmu. Na področju pismenosti so bili navedeni premiki v veliki meri povezani tudi z razvojem transformacijsko-generativne teorije Chomskega in prevodi temeljnih del Vigotskega<sup>2</sup>. Chomsky (1957; 1965) je v svojih temeljnih delih razložil, da se otroci določenih pravil, npr. za izražanje množine, preteklega časa in preostalih slovničnih oblik, učijo zelo hitro in se jih tudi naučijo v zgodnjem otroštvu (do približno petega leta starosti oziroma pred začetkom formalnega izobraževanja), ne da bi jih slovnična pravila eksplicitno poučevali.<sup>3</sup> Tudi drugi raziskovalci (npr. Mason in Allen 1986), ki so učenje pismenosti razumeli kot socialno posredovan proces, ki ne more biti razumljen neodvisno od vsebine razvoja, razpoložljivih oblik posredovanja, narave participacije različnih kulturnih perspektiv, so opozorili, da razvoj pismenosti poteka kontinuirano od porajajoče se pismenosti do zmožnosti otroka za samostojno branje/pisanje.

Čeravno so raziskovalci preučevali različne vidike otrokovega razvoja v povezavi z branjem in pisanjem, je M. Clay (1966 v Razfar in Gutiérrez 2003) prva, in sicer leta 1960, uporabila izraz porajajoča se pismenost<sup>4</sup>, ki naj bi imel korenine v spoznavni psihologiji in psiholingvistiki. Raziskovalci (npr. Clay 1975; Sulzby 1986) so porajajočo se pismenost opisovali kot ravnanja, spretnosti in vedenja, ki so predhodniki branja in pisanja in so značilni za otroke v zgodnjem otroštvu, ko le-ti, ker še ne znajo brati in pisati, knjige in druge pisne materiale uporabljajo na nekonvencionalni način. V opredelitvi pojma porajajoča se pismenost, ki so jo

<sup>1</sup> Glede na spoznavne stopenjske teorije naj bi se to zgodilo med šestim in sedmim letom otrokove kronološke starosti.

<sup>2</sup> Knjiga *Thought and language* je bila prevedena iz ruščine v angleščino leta 1962, pozneje, leta 1978, pa še knjiga *Mind and Society: the development of higher psychological processes*.

<sup>3</sup> Chomsky (1965) tudi opisuje, da razvoj pretvorbenih pravil, ki preslikavajo površinsko strukturo jezika v globinsko, poteka postopoma. Prav tako postopoma poteka razvoj bralnih in pisalnih spretnosti, pri čemer je pomembno, da je imel malček že zgodaj možnosti za učenje pravil o povezovanju glasov v besede, besed v stavke.

<sup>4</sup> A. V. Kleeck (2006) meni, da je najširši in zato tudi najustreznejši izraz predpismenost (preliteracy). Pojem predpismenost je značilen za zgodnje otroštvo in vključuje porajajočo (emergent) se pismenost ali zgodnjo pismenost (early literacy). Avtorica pojem predpismenost primerja s predjezikovno stopnjo govornega razvoja (dojenček se uči vsebine, oblike in rabe jezika, vendar jih ne zna povezati in oblikovati v konvencionalen jezik). Tudi pri predpismenosti otrok še ne zmore povezati razvijajočih se področij pismenosti (oblike, vsebine, rabe) v konvencionalno (akademsko) spretnost branja in pisanja.

B. Cutting (1989) označuje zgodnjo pismenost z izrazom celostni jezik (angl. whole language) in znotraj svoje opredelitve posebej izpostavlja elemente govornega razvoja, še posebej rabo govora in sporazumevalne spretnosti kot ključnih elementov razvoja porajajoče se pismenosti.

raziskovalci (npr. Carrington in Luke 2003) opisovali tudi s stališča učenja, so vse pogosteje izpostavljali tudi dejavnike, kot so npr. socialne interakcije med otroki in odraslimi, kompetentni posamezniki, ki malčke in otroke poučujejo, s simboli bogato okolje, ki ga odrasli zagotavljajo malčku in otroku<sup>5</sup>. Kultura ni bila več obravnavana kot zunanja spremenljivka, ki bi bila ločena od spoznavnih procesov, nasprotno, socializacija (in razvoj pismenosti) otrok naj bi potekala z jezikom in kulturo (npr. Olson in Bruner 1996).<sup>6</sup> Pismenost naj bi imela korenine v malčkovem oziroma otrokovem socialnem in govornem razvoju;<sup>7</sup> razvojni kontinuum pismenosti pa naj bi pomembno določale otrokove zgodnje socialne interakcije ter sporazumevalne in pragmatične spretnosti, ki so bodisi neposredno bodisi posredno povezane z dejavniki okolja, zlasti s simbolno »močjo« le-tega (Whitehurst in Lonigan 1998). Pismenost, ki je v nasprotju s konstruktivističnim pogledom razumljena kot otrokov socialno posredovan individualni mentalni proces<sup>8</sup>, se na ravni zgodnje pismenosti razvija v povezavi s socialnimi interakcijami med pomembnimi osebami in otroki (le-te potekajo v različnih vsakodnevnih kontekstih), skupnim branjem odraslih in otrok, vključevanjem otrok v simbolno igro in druge simbolne dejavnosti (likovno izražanje, pripovedovanje).

Eden pomembnejših konstruktov, ki so nastali v sociokulturni tradiciji, je območje bližnjega razvoja (OBR). Kompetentni posamezniki so tisti, ki dajejo otroku podporo<sup>9</sup>, da rešuje probleme na razvojno višji ravni, kot bi jih reševal, če bi bil prepuščen samemu sebi (Vygotsky 1978). Razdaljo med dejansko in potencialno ravno zmožnosti lahko primerjamo tudi s počasno reorganizacijo zmožnosti, ki so se šele začele razvijati in jih Siegler (1998) prepozna kot otrokovo opuščanje nekaterih neuspešnih in privzemanje (ob pomoči kompetentnejšega posameznika) nekaterih novih strategij pri reševanju spoznavnih problemov in miselnih konfliktov.

## **Spoznavni dejavniki zgodnje in kasnejše pismenosti**

Govor kot simbolni sistem ima v razvoju zgodnje in kasnejše pismenosti pomembno vlogo. Postmodernistični raziskovalci (npr. Pelletier 2006) celo menijo, da ima govor v razvoju otrokovih spoznavnih zmožnosti in zgodnje pismenosti vlogo

<sup>5</sup> Raziskovalci (npr. Bush 1990; Carrington in Luke 2003) so z rabo pojma porajajoča se pismenost opozorili na pomen zgodnjih socialnih interakcij in z literaturo bogatega okolja v predšolskem obdobju ter na nove razmisleke o edukacijskih politikah.

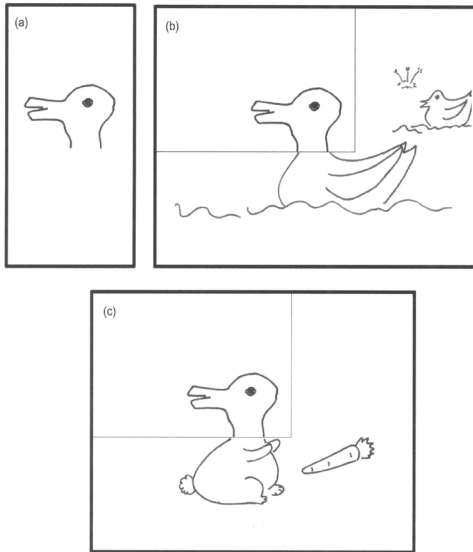
<sup>6</sup> Absurdno bi si bilo predstavljati, da štiri- ali petletni otroci, ki odraščajo v urbanem okolju in so povsod izpostavljeni tisku (na igračah, prometnih znakih, postajah, oblekah, televiziji, računalniku) ne razvijejo nobenega vpogleda v predmete in stvari ki sodoločajo kontekste kulture, in sicer vse do takrat, dokler niso deležni formalnega poučevanja učiteljev v šoli (Ferriero in Teberosky 1982).

<sup>7</sup> Posebno mesto ima notranji govor, ki ga otroci rabijo kot samoregulativni govor za reševanje problemov v simbolni oziroma sociodramski igri (Vygotsky 1978) ali kot metajezikovno zavedanje (Olson 1994).

<sup>8</sup> Proces razvoja spoznavnih funkcij poteka kot ponotranjenje socialnih interakcij. Vsaka psihična funkcija se v razvoju pojavi dvakrat, na dveh ravneh: najprej na družbeni, potem pa na psihološki ravni (Vygotsky 1978).

<sup>9</sup> Podpore poimenujejo nekateri avtorji (npr. Holzman 2009) tudi zidarski oder: ob podpori različnih strategij, ki jih potrebuje kompetentna odrasla oseba, se otrok postopoma »dviguje« v razumevanju in reševanju miselnih problemov, vzporedno pa mu raste tudi zaupanje vase.

prevajalskega medija oziroma semiotične raztopine. Otrok v zgodnjem otroštvu lahko izvede miselno pretvorbo z notranjim »dialogom«, ki mu ga omogoča jezik. Npr. štiri leta in pol star otrok spontano nariše sličice in jih zloži skupaj po določenih kriterijih, npr. skupaj zloži dva predmeta, ki letita, dva človeka ... (gre za miselno operacijo grupiranja), potem ko je pred nekaj dnevi v vrtcu v delovnem zvezku reševal klasično nalogo grupiranja, pri kateri je moral povezovati po dva predmeta, ki sodita skupaj. V vmesnem času je izvedel miselno pretvorbo znotraj semiotične raztopine (Kress 1996). Raziskovalci (npr. Hemphill in Snow 1996) tudi ugotavljajo, da je razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti pomembno povezan z razvojem metaspoznavnih procesov, ki se razvijajo od približno četrtega leta otrokove starosti dalje. Doherty (2009) navaja, da otroci razvijajo metareprezentacijske procese: teorijo uma, metajezikovno zavedanje<sup>10</sup> in sposobnost za dve interpretaciji dvoumne slike približno hkrati, to je okoli četrtega leta starosti<sup>11</sup>, in sicer potem ko so malčki in otroci imeli od rojstva naprej stik s simboli (gledali so slike, poslušali so jezik).



Slika 1: Dvoumna slika race in zajca.

V postopku ocenjevanja, kdaj otroci zmorejo razložiti, da ima figura več kot eno interpretacijo, so jim v eksperimentalnem postopku pokazali dva različna okolišna konteksta (raco v vodi in zajca s korenjem) (b in c). Ko so jim potem ponovno pokazali dvoumno figuro brez okolice (a) in rekli: *To je zajec. Kaj bi še lahko bil? ali To je raca. Kaj bi še lahko bilo to?*, so štiriletni otroci poročali o dveh alternativah. Otroci so razumeli reprezentacijski odnos med sliko in tem, kaj res slika res predstavlja (Doherty 2009).

<sup>10</sup> Nekateri avtorji (npr. Astington in Pelletier 1996) menijo, da je vsak jezik jezik uma oziroma metajezik. Ko se otrok sporazumeva z drugim otrokom ali odraslo osebo, izraža svoja mentalna stanja z govornimi dejanji. Uporablja glagole, kot so *mislimi*, *vedeti*, *želeli*, pridevnike, kot so *vesel*, *žalosten*, samostalnike, kot so *misel*, *mnenje*, ki pomenijo odmik od označevanja in poimenovanja neposredno vidnega v okolju. Jezik uma vključuje tudi rabo sinonimov in homonimov.

<sup>11</sup> Gre za začetne razvojne stopnje razvoja metaspoznavnih procesov, ki se intenzivno razvijajo še približno do sedmega leta otrokove starosti.

S prikazano dvoumno sliko (slika 1) oziroma načinom, kako otrok v zgodnjem otroštvu rešuje tovrstne naloge, želimo ilustrirati postopnost v procesu razvoja predstavnosti v zgodnjem otroštvu. Okoli četrtega leta starosti doseže razvojno raven, ki otroku omogoča tako na področju spoznavnega razvoja kot na področju zgodnje pismenosti razumeti in interpretirati jezikovna in slikovna sporočila.

Z razvojem zgodnje in kasnejše pismenosti se pomembno povezujejo zlasti nekatere komponente otroškega govora: besednjak, metajezikovno zavedanje, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, skladnost med fonemi in grafemi (npr. Olson idr. 2006; Astington in Pelletier 1996; Whitehurst in Lonigan 1998).

### *Besednjak, metajezikovno zavedanje in pripovedovanje zgodbe kot napovedniki zgodnje in kasnejše pismenosti*

Besednjak se v razvojnem obdobju malčka zelo hitro širi in lahko pri starosti trideset mesecev doseže tudi 700 ali več besed (Bates idr. 1994), lahko pa ostaja razmeroma skromen, npr. 200 ali še manj besed. Hkrati z razvojem otrokovega besednjaka – širi se razmeroma hitro tudi v obdobju zgodnjega otroštva – poteka razvoj slovnice jezika. Malčki in otroci praviloma usvajajo nove besede, ko slišijo sorazmerno zapletene izjave, ki jih uporabljajo odrasli v njihovem okolju. E. Bates in J. Goodman (2001) sta ugotovili, da je obseg besednjaka pri malčkih, starih dvajset mesecev, visoko napovedoval (koeficienti povezanosti so bil od 0,70 do 0,84) stopnjo usvojene slovnice jezika pri malčkih, starih osemindvajset mesecev. Besednjak pa ima visoko napovedno vrednost tudi za bralno kompetentnost otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu: otroci, ki imajo obsežen in raznolik besednjak (na ravni razumevanja in rabe besed), kažejo višjo stopnjo razumevanja prebranih besed in besedil kot otroci z nizkim in neraznolikim besednjakom (Whitehurst in Lonigan 1998). Kot kažejo izsledki nekaterih raziskav (npr. Pelletier 2006), je prav besednjak tista spremenljivka, ki največ prispeva k razlagi variabilnosti v razumevanju prebranega besedila, celo več kot npr. metajezikovno zavedanje.

Drugo področje govora, za katero raziskovalci (npr. Astington in Pelletier 1996; Lonigan, Burges in Antony 2000; Perner, Zauner in Sprung 2005) ugotavljajo, da je pomembno povezano z razvojem zgodnje in kasnejše pismenosti, je razvoj metajezikovnih in metaspoznavnih zmožnosti – šlo naj bi za vzajemni odnos med metajezikovnim razvojem in razvojem pismenosti. Metajezikovne zmožnosti omogočajo decentriranje mišljenja, odmik mišljenja z zaznavne na predstavno raven, rabo govora v funkciji izražanja čustev, želja, namer, zavedanje in razumevanju lastnih mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih ljudi. Vse naštetu je značilno tudi za dejavnosti pismenosti. Hkrati pa dejavnosti pismenosti, ki od otroka zahtevajo, da posluša in misli o jeziku na nov način, povečujejo moč metajezikovnih in metaspoznavnih zmožnosti, ki jih otrok potrebuje za razumevanje misli drugih, tudi tistih, ki so izražene v različnih formalnih besedilih. Otrok v obdobju zgodnjega in na prehodu iz zgodnjega v srednje otroštvo postopoma razvija metajezikovno zavedanje: razume enote jezikovnega sistema, kot so besede, zlogi, glasovi, ki so tudi temeljna osnova za učenje branja.

V razvoju zgodnje pismenosti zavzema posebno mesto fonološko zavedanje (npr. Razfar in Gutiérrez 2003). Fonološko zavedanje praviloma poteka vzporedno z razvojem otrokovega mišljenja. Za obdobje zgodnjega otroštva so značilne nižje stopnje fonološkega zavedanja, kot so prepoznavanje rim, izštevanek, členjenje izjav na besede, besed na zloge in povezovanje zlogov v besede; za otroke, stare približno šest let, oziroma na prehodu v srednje otroštvo, pa so značilne razvojno višje stopnje fonološkega zavedanja, kot so prepoznavanje glasov, ki sestavljajo glasovno verigo, povezovanje glasov v besede, manipuliranje z glasovi v besedah (npr. Zorman 2005; Whitehurst in Lonigan 1998). Raziskovalci (Astington in Gopkin 1991; Hemphil in Snow 1996) so posebej preverjali, kako različno stari otroci razumejo koncept »besede«. Predšolske in mlajše šolske otroke so spraševali, npr. *Ali je »miza« beseda?; Ali je »misel« beseda?; Ali je »kdaj« beseda?* Ugotovili so, da so petletni otroci mislili, da so besede le tisti samostalniki, ki se nanašajo na konkretne predmete, npr. miza; da so od šest- do sedemletni otroci že razumeli, da so besede tudi abstraktni samostalniki (npr. misel), in da so šele otroci, stari približno deset let, razumeli, da so besede tudi predlogi, medmeti, členi. Mlajši predšolski otroci so imeli težave z razumevanjem koncepta »besede«, tudi ko so spraševalci povezali več besed v stavek in jih vprašali, koliko besed je v stavku. Tako so npr. otroci, stari od štiri do pet let, odgovarjali, da je v stavku *Šest dečkov se igra*, šest besed. Zmedla jih je številka šest. Približno šest let stari otroci so razumeli, kaj so besede v stavku, in so pravilno odgovorili, da so v stavku štiri besede. Le nekateri so še odgovorili, da so v stavku tri besede, ker besede »se« niso razumeli kot besede. Ob standardizaciji slovenskega razvojnega preizkusa za ocenjevanje otroškega govora *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ*, ki vključuje tudi *Lestvico metajezikovnega zavedanja*, je L. Marjanovič Umek s sodelavkami (2007) ugotovila, da je bila približno polovica petletnih in večina šestletnih otrok uspešna pri reševanju razvojno manj zahtevnih nalog (npr. naloge, v katerih je moral otrok prepoznati prvi glas v povedanih besedah, kot so *mama, babica, kuža*; naloge, v katerih je moral popravljati napake v napačno povedanih stavkih; naloge, v katerih je moral ugotoviti, katera od besed, povedanih v paru, je krajša in katera daljša<sup>12</sup>; naloge, v katerih je moral pokazati predmete na slikah, ki se začnejo z enakim glasom kot povedane besede); pri reševanju zahtevnejših nalog metajezikovnega zavedanja (npr. naloge, pri kateri je moral ugotoviti, katera beseda je zadnja v izjavi; naloge, v katerih je moral ugotoviti, s katerim glasom se končajo besede; naloge, v katerih je moral ugotoviti, katere besede dobi, če v besedah zamenja en glas) pa je bilo uspešnih okoli 10 % pet- in 40 % šestletnih otrok.

Rezultati empiričnih raziskav (npr. Evans, Shaw in Bell 2000) kažejo, da je fonološko zavedanje neposredno in posredno povezano z obsegom otrokovega besednjaka, obseg otrokovega besednjaka pa s pismenostjo otrok, zato imajo otroci z dobrim fonološkim zavedanjem prednost pri razvoju zgodnjih bralnih zmožnosti. Če se otroci zavedajo, da so govorne besede sestavljene iz majhnih enot (fonemov), lažje razumejo, da so prav tako tudi napisane besede sestavljene iz majhnih enot (grafemov) in da fonemi in grafemi med seboj korespondirajo. Izsledki vzdolžne

<sup>12</sup> Primera nalog: *Katera beseda je daljša, tovornjak ali vlak? Katera beseda je krajša, mravlja ali kača?* (Marjanovič Umek idr. 2007).

raziskave, v kateri sta avtorja (Demont in Gombert 1996) ob pomoči multiple regresije ugotavljala napovedno moč fonološkega zavedanja (štetje glasov, ugotavljanje končnega zloga) na razumevanje prebranega besedila, kažejo, da je na začetku 1. razreda moč pojasniti 23 odstotkov in na koncu 2. razreda 18 odstotkov variance v bralnem razumevanju ob pomoči fonološkega zavedanja, in to pred kontrolo neverbalne inteligentnosti in poznavanja besednjaka otrok in po njej. V drugi vzdolžni študiji pa sta Gatherole in Baddeley (1993) ugotovila, da fonološko zavedanje vpliva tako na razvoj besednjaka kot na razvoj branja. Rezultati so pokazali, da so s fonološkim zavedanjem (natančnost ponavljanja psevdobesed) pojasnili pri štiriletnih otrocih 10 odstotkov variance v njihovem poznavanju besednjaka, štiri leta kasneje, ko so bili otroci stari osem let, pa 9 odstotkov variance v razumevanju prebranega besedila.

Razvoj pragmatičnega zavedanja oziroma razvoj metasporazumevanja je naslednje področje otroškega govora, ki tudi pomembno vpliva na razvoj zgodnje in kasnejše pismenosti. Omogoča, da otroci prestopijo z zaznavne na predstavno raven mišljenja in se lahko pri različnih dejavnostih sporazumevajo o stvareh, osebah in dogodkih, ki niso v prostoru in času, stvari lahko tudi na različne načine pretvarjajo in jih povezujejo v nove odnose. Že dojenčki uporabljajo pri sporazumevanju z odraslimi kretnje in geste<sup>13</sup>, kasneje pa v vrstniških skupinah in pri sporazumevanju z odraslimi uporabljajo različne oblike sporazumevanja (tako formalne kot neformalne) in različne simbolne sisteme (npr. jezik, številke, črke, ikone), ki so del ponotranjene kulture (Whitehead 2006). S pismenostjo so povezane shematizirane (npr. grafi, diagrami sheme) in besedilne reprezentacije (npr. zmožnost za pripovedovanje) (van Oers 2007).

Pomembno napovedno vrednost v razvoju zgodnje pismenosti ima tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe. Otrokovo pripovedovanje zgodbe vključuje številne komponente branja in pisanja, kot so sposobnost za reprezentacijo, zmožnost za decentriranje in ohranjanje (konservacijo) mišljenja, zavzemanje različnih perspektiv, raznolikost besednjaka, metajezikovno zavedanje, zmožnost za časovno, prostorsko in vzročno povezovanje dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov (npr. Fox 2003; van Oers 2007). Malčki začnejo pripovedovati prve zgodbe, ko so stari približno leto in pol oziroma takrat, ko uporabljajo prvo izjavo z dvema besedama. Prve zgodbe malčkov so po strukturi preproste in se praviloma nanašajo na njegovo neposredno okolje. Malčki opisujejo dogodke, v katere so sami vključeni, oziroma pripovedujejo preproste osebne zgodbe; pri tem nizajo dogodke iz svojega dnevnega življenja. Nekateri otroci, stari dve leti, v zgodbo že vključijo tudi katerega od kriterijev zgodbe, npr. naslov ali začetek zgodbe, konec zgodbe, rabo preteklega časa (npr. Fein 1995). Otroci v zgodnjem otroštvu pripovedujejo vedno bolj strukturirane in konvencionalne zgodbe. Pri pripovedovanju zgodbe se opirajo na lastne miselne predstave, v zgodbe vključujejo resnične in izmišljene osebe, struktura zgodbe, ki jo praviloma gradijo okoli glavne osebe, je konvencionalna, v zgodbi uporabijo smiselne časovne in vzročne pove-

<sup>13</sup> Ločimo imperativne geste – gre za kazanje, ki ga dojenček uporablja za prošnjo in deklarativno gesto – gre za kazanje, ki ga dojenček uporablja, da bi pritegnil pozornost odraslih. Deklarativne geste so razvojno višje kot imperativne (Tomasello 1995).

zave, zato pogosto uporabljajo priredne in podredne veznike, kot so *in*, *potem*, *ko*, *zato*, *vendar*, opisujejo motive, čustva oseb in odnose med njimi, zgodbo gradijo kot verigo, jo pripovedujejo v preteklem času, govor različnih junakov posnemajo z različno intonacijo in barvo glasu, uporabljajo metajezik (npr. Applebee 1978; Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2004).

## Zgodnje učenje in porajajoča se pismenost

Po razlagi koncepta zgodnje oziroma porajajoče se pismenosti in razvoja spoznavnih ter socialnospoznavnih zmožnosti, ki so tako v obdobju zgodnjega otroštva kot kasneje pomemben napovednik pismenosti, je potrebno posebej izpostaviti dejavnike, ki v predšolskem obdobju pozitivno vplivajo na razvoj porajajoče se pismenosti ter oblike in načine poučevanja in učenja, ki imajo prav tako pozitivne učinke.

### *Družinsko okolje kot podpora govornemu razvoju in razvoju zgodnje pismenosti*

Veliko število raziskovalcev (pregled v Bus, van Ijzendoorn in Pellegrini 1995) je z izsledki svojih raziskav potrdilo, da gre za pomembne in visoke povezanosti med kakovostjo družinskega okolja<sup>14</sup> in govornim razvojem predšolskih otrok ter porajajočo se pismenostjo.

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 dojenčkovih predgovornih sposobnosti in kasneje razvoj besednjaka ter rabo govora v različnih funkcijah.

Raziskovalci (Dodici, Draper in Peterson 2003), ki so preučevali učinek zgodnjih socialnih interakcij<sup>15</sup> na govorni razvoj in razvoj porajajoče se pismenosti, so ugotovili, da so količina in razvojna ustreznost govora, ki ju starši namenjajo malčkom, čustveni ton sporazumevanja med starši in malčki, odzivanje staršev na govor malčkov, starševski slog vzgoje pomembnejši napovedniki otrokove zgodnje pismenosti<sup>16</sup> kot neposredno spodbujanje zgodnje pismenosti s strani staršev (kazali so ga s skupnim branjem knjig, obiskovanjem knjižnic) pri starejših predšolskih otrocih (kronološka starost otrok je bila štiri leta in pol), ki so se sicer že začeli formalno opismenjevati.

J. Foy in V. Mann (2003) izpostavljata tri značilnosti družinskega okolja, ki zmerno napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetentnosti in zgodnje pismenosti: skupno branje otroka in staršev, prepričanje staršev, da ima skupno branje

<sup>14</sup> Gre za družinsko okolje (ang. home literacy environment), v katerem so malčki in otroci pogosto deležni kakovostnih spodbud iz okolja (npr. skupno branje, obiskovanje lutkovnih in filmskih predstav, knjižnice) in imajo na voljo veliko simbolnega materiala (npr. slikanic, otroških knjige otroških časopisi, druga pisna gradiva) (npr. Rhyner 2009).

<sup>15</sup> Ocenjevali so jih, ko so bili malčki stari 14, 24 in 36 mesecev.

<sup>16</sup> Zgodnja pismenost je bila ocenjevana na področjih razumevanja besed, fonološkega zavedanja in simbolne predstavljalnosti.

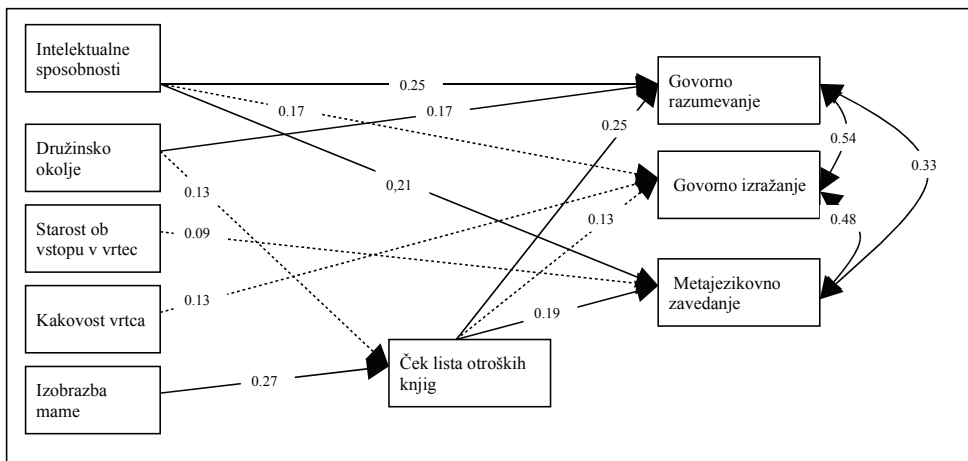
pomembno vlogo in pogostost stikov staršev s knjigami. Nekateri drugi avtorji (npr. Snow, Burns in Griffin 1998) kot pomembno dodajajo še vključevanje staršev v simbolno igro, spodbujanje otroka k samostojnemu pripovedovanju, rabi različnega tiskanega gradiva in otroških knjig, odzivnost staršev (npr. otroka pohvalijo, ko »bere« slikanico); oblikovanje ustreznega modela za učenje (npr. pred otrokom berejo časopis, revijo ali knjigo, rešujejo križanko, pišejo sporočila ali nakupovalni spisek, berejo kuharske recepte, izpolnjujejo različne obrazce). Posebno mesto v družinskem okolju ima skupno branje staršev in malčkov oziroma predšolskih otrok. Raziskovalci (npr. Foy in Mann 2003; Sénéchal in LeFevre 2002) ga natančno preučujejo tudi z razvojnega vidika. Ugotavljajo, da se starši ob branju otroških knjig vključujejo v govorno interakcijo že z dojenčki: s svojimi izjavami usmerjajo dojenčkovo in malčkovo pozornost, postavljajo mu vprašanja, poimenujejo like na ilustracijah, podkrepkujejo dojenčkove oz. malčkove odzive. V drugem letu starosti, ko malčki začenjajo uporabljati izjave z dvema besedama, se skupno branje postopoma spreminja v sekvence zaporednega prevzemanja vlog, ko npr. mama otroku postavi vprašanje, otrok se nanj odzove z izjavo, mama pa jo nato podkrepi. Skupno branje ima vedno več značilnosti dialoga, ki ga usmerjajo tako otrok kot starši, za katerega je značilno, da otrok na izjavo ali vprašanje staršev odgovori z novo izjavo. Pogostost poučevanja staršev ob knjigah je pozitivno povezana z razvojem otrokovih predbralnih spretnosti, gre pa tudi za zmerno visoko povezanost z otrokovo kasnejšo bralno spretnostjo (Sénéchal idr. 1996).

Zanimivi so izsledki raziskovalcev (npr. Raz in Bryant 1990; Whitehurst idr. 1994), ki poročajo, da je otrokovo fonološko zavedanje pozitivno povezano z vključenostjo staršev v različne dejavnosti, povezane s pismenostjo v domačem okolju (npr. otrokova izpostavljenost pisnim gradivom, formalno poučevanje in učenje črk ter branja in pisanja) oziroma s splošno kakovostjo govornih spodbud, ne pa s pogostostjo skupnega branja. Povezanost med skupnim branjem in fonološkim zavedanjem je zgolj posredna, prek razvoja besednjaka.

Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja 2005) so v eni od raziskav ocenjevale povezanost med kakovostjo družinskega okolja, ocenjeno ob pomoči *Vprašalnika kakovosti družinskega okolja: področje pismenosti (HLEQ)*<sup>17</sup>, izobrazbo mame in otrokovo govorno kompetentnostjo. V raziskavo so vključile 308 mam in njihovih otrok, starih štiri leta. Mame so se razlikovale glede na leta zaključene formalne izobrazbe (8 % mam je imelo od 8 do 11 let formalne izobrazbe, 33 % od 12 do 13 let, 39 % pa najmanj 14 let formalne izobrazbe). Avtorice so ugotovile, da se izobrazba mame pomembno povezuje s kakovostjo družinskega okolja. V primerjavi z manj izobraženimi mamami so bolj izobražene mame ocenile, da v večji meri spodbujajo otrokovo rabo govora (*F1*); otroku pogosteje kupujejo knjige, mu berejo, kadar otrok želi, skupaj z njim hodijo v knjižnico in obiskujejo lutkovne predstave (*F2*); se pogosteje pogovarjajo z otrokom med igro, gledanjem slikanic in otroških oddaj (*F3*) in spodbujajo otroka k pogovoru in samostojnemu pripovedovanju ob skupnem branju (*F4*). Rezultati so pokazali tudi, da so otroci,

<sup>17</sup> Vprašalnik vsebuje 33 trditev, združenih v pet faktorjev, ki opisujejo kakovost družinskega okolja, in sicer: *Spodbujanje rabe jezika in razlaga (F1)*; *Knjige, knjižnica, lutke (F2)*; *Skupna dejavnost in pogovor o dejavnosti (F3)*; *Skupno branje (F4)* in *Spodbujanje območja bližnjega razvoja (F5)*.

katerih mame so ocenile, da jim pogosto berejo, z njimi obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave (*F2*), se z njimi vključujejo v proces skupnega branja (*F4*) ter jih spodbujajo k branju, štetju in učenju črk (*F5*), dosegli višjo govorno kompetentnost. Z izobrazbo mame ter posameznimi vidiki kakovosti družinskega okolja so avtorice lahko pojasnile 9 % variabilnosti v govornih dosežkih štiriletnih otrok. Tudi v drugi raziskavi, v kateri so avtorji (Marjanovič Umek idr. 2008) s strukturnim modelom preverjali vpliv psiholoških (individualnih) in zunanjih dejavnikov na govorno kompetentnost otrok, starih pet let, so bili kot pomembni potrjeni vsi vključeni zunanji dejavniki: kakovost družinskega okolja (ocenjena z vprašalnikom ...), mamino poznavanje otroških knjig<sup>18</sup> in izobrazba mame (ta je vplivala na govorno kompetentnost otrok posredno, in sicer prek poznavanja otroških knjig). Model (slika 2) kaže odlično prilaganje. Z njim lahko pojasnimo 16 % variabilnosti v dobljenih rezultatih na *Lestvici govornega razumevanja*, 7 % variabilnosti v rezultatih na *Lestvici govornega izražanja* in 9 % variabilnosti v rezultatih na *Lestvici metajezik*. Rezultati tudi kažejo, da so najboljši napovedniki otrokovega govornega razvoja njegove intelektualne sposobnosti ter skupno branje staršev in otrok.



Slika 2: Model poti odnosov med spremenljivkami. Model je bil preverjen s strukturnim modeliranjem. Prikazani so rezultati otrok, starih pet let (približno polovica otrok je bila v vrtec vključena pri starosti eno leto, druga polovica pa pri treh letih).

Opomba: Polne črte pomenijo, da gre za statistično pomembne koeficiente povezanosti, črtkane črte pa, da gre za statistično nepomembne koeficiente povezanosti.

<sup>18</sup> Mamino poznavanje otroških knjig je bilo ocenjeno s *Ček listo otroških knjig* (Marjanovič Umek in Bajc 2005), ki vključuje naslove resničnih in izmišljenih otroških knjig. Pri izbiri naslovov resničnih otroških knjig so sodelovali strokovnjaki za otroško in mladinsko književnost, knjižničarji in vzgojiteljice. Mama (starš) je ocenila, katere knjige obstajajo in katere so izmišljene. V ozadju gre za predpostavko, da starši, ki pogosto berejo otroku, poznajo veliko otroških knjig in prepoznajo naslove tistih, ki dejansko obstajajo.

### *Vloga vrtca v razvoju porajajoče se pismenosti*

Kot kažejo rezultati sekundarne analize dosežkov otrok v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA 2006<sup>19</sup> (Gaber in Marjanovič Umek 2009), ima vključenost v vrtec pozitiven učinek na dosežke otrok pri skupnem rezultatu bralne pismenosti in obeh delnih rezultatih (informacijskem in literarnem). Otroci, ki so bili vključeni v vrtec tri leta ali več, so dosegli pomembno višje ali rezultate blizu statistične pomembnosti kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni oziroma so bili v vrtec vključeni manj let. Ko govorimo o dolgoročnem učinku vrtca na razvoj otrokove pismenosti, je potrebno dodati še izsledke slovenske vzdolžne raziskave (glej več Marjanovič Umek in Fekonja 2008), ki sicer kažejo na pozitivni učinek vrtca na otrokovo govorno kompetentnost v interakciji s socialno-ekonomskim statusom staršev v vrtec vključenih otrok ter kakovostjo vrtčevskega in družinskega okolja, vendar ne enako velikega na vseh področjih govora. Gre za spoznanja, primerljiva s spoznanji tujih raziskovalcev (npr. Bryant idr. 1994), ki v kontekstu spodbujanja govornega razvoja in razvoja zgodnje pismenosti v vrtcu izpostavljajo kot nujen pogoj zagotavljanje visoke kakovosti na strukturni ravni (izobrazba vzgojiteljic, število otrok v oddelku, razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku) in procesni ravni (kakovost izvajanja celotnega pedagoškega procesa in uresničevanje ciljev kurikula).

Novejše razumevanje pismenosti, ki ima pomembne »začetke« v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva, je vodilo tudi k iskanju pristopov in načinov dela, ki bi predšolskim otrokom v vrtcu omogočili razvoj zmožnosti in spretnosti, ki so dobri napovedniki akademske pismenosti. Raziskovalci so na eni strani preučevali različne vrtčevske kontekste (rutinske dejavnosti, prehodne dejavnosti), ki so primerni za spodbujanje govornega razvoja, na drugi strani pa zlasti simbolno igro in načrtovane dejavnosti, ki so bolj strukturirane in ciljno naravnane. Pri tem nekateri raziskovalci (npr. Kleeck 2006) ugotavljajo, da je ključnega pomena vzgojiteljičina implicitna teorija oziroma njeno prepričanje o otrokovem razvoju in razvoju zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljice, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo; vzgojiteljice, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, zagotavljajo otrokom veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih učijo pisati črke, brati besede. A. Browne (1996) meni, da je uspešnost dela vzgojiteljice pri spodbujanju govornih zmožnosti otrok povezana z njenim razumevanjem pomena in vloge govora v otrokovem siceršnjem razvoju in učenju, poznavanjem in ustrezno izbiro strategij učenja, deležem časa, ki ga namenja govornim dejavnostim in organizacijo le-tega in ne nazadnje tudi z njeno lastno govorno kompetentnostjo.

Med različnimi dejavnostmi v vrtcu, ki so povezane z razvojem zgodnje pismenosti, so za otroke posebej zanimive dejavnosti z otroškimi knjigami, zlasti skupno

<sup>19</sup> Povprečna starost slovenskih otrok, vključenih v raziskavo PISA, je bila 9,9 leta; vključeni pa so bili v tretji razred osemletke ali pa četrti razred devetletke.

branje z vzgojiteljico. Kakovostna otroška knjiga ima pomembno estetsko vlogo, vlogo v procesu socializacije in razvoju govorne kompetentnosti, zlasti v razvoju otroškega besednjaka, govornega izražanja in seznanjanja s tiskanim gradivom (npr. Dombey 2003; Nikolajeva 2003). Raziskovalci, ki se podrobneje ukvarjajo s skupnim branjem (npr. Anning 2003; Silvén, Ahtola in Niemi 2003), poudarjajo, da gre za pozitivni učinek skupnega branja na otrokov govorni razvoj in razvoj zgodnje pismenosti le, če je skupno branje kakovostno in vključuje tudi npr. pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik predstavitve literarnih vsebin (npr. simbolna igra, risanje). Skupno branje vzgojiteljice in otrok v vrtcu je učinkovito, če vzgojiteljica otrokom bere glasno, z ustrezno intonacijo in spreminjanjem glasu ter smiselnimi poudarki – tako skupno branje otroke motivira k poslušanju, identifikaciji z junaki v besedilu, pripovedovanju, kaj, kako in zakaj se je kaj zgodilo, nadaljevanju zgodbe in tudi razumevanju tiskanega gradiva, npr. kaj je odstavek, črka, ločilo, naslovnica, ilustracija, avtor. Za starejše predšolske otroke, stare pet in šest let, in tiste, ki imajo že razvite tudi metaspoznavne procese (teorijo uma, metajezikovno zavedanje), je še posebej zanimiva razprava o prebrani knjigi v manjših skupinah, ko morajo ustrezno artikulirati svoje misli, poglede, stališča in jih posredovati drugim tako, da jih le-ti razumejo (Anning 2003).

Za preseganje velikih razlik v govorni kompetentnosti med enako ali podobno starimi otroki, ki jih pomembno naddoloča socialno-ekonomski in kulturni status staršev otrok (npr. Bernstein 1979), so raziskovalci (DeBaryshe 1995; Pellegrini idr. 1990) oblikovali po vsebini različne kompenzacijske programe (npr. program dialoškega branja, eksplisitni treningi besednjaka, programi pripovedovanja zgodb). Ocenili so, da s tovrstnimi kakovostnimi programi (še posebej, če so v programe vsaj občasno vključeni tudi starši) lahko uspešno kompenzirajo nekatere primanjkljaje v zgodnjem razvoju govora in s tem otrokom omogočijo uspešnejše predopismenjevanje in kasnejše opismenjevanje.

## Sklep

Različne znanstvene discipline, še posebej tiste, ki so iskale oziroma iščejo svoje izpeljave v šolski prostor, so se vselej veliko ukvarjale s koncepti pismenosti in različnimi didaktičnimi pristopi pri opismenjevanju. Preučevanje pismenosti je dobilo nekatere nove dimenzije v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so bili koncepti pismenosti prepoznavno umeščeni v sociokulturne teorije in ko so v koncept pismenosti začeli vključevati prepoznavanje zgodnjih oblik pismenosti (porajajoča se pismenost, predbralne in predpisalne spretnosti) in spoznavne procese (govora, mišljenja, socialnih interakcij), ki so v ozadju zgodnje ter kasnejše pismenosti v povezavi z različnimi okoljskimi dejavniki (npr. socialnim, kulturnim in ekonomskim statusom družine, okoljem, bogatem s simboli, v katerim živi otrok, kakovostjo zgodnjih socialnih interakcij med pomembnimi osebami in otrokom) ter poučevanjem (neformalnim in formalnim) in učenjem v vseh razvojnih obdobjih. Preseganje biologističnega razumevanja koncepta pismenosti, ki je gradil na t. i. zrelosti otroka za branje in pisanje, je povzročilo tudi

premik od konstruktivističnega k socialnokonstruktivističnemu pojmovanju učenja, premik od individualnega k socialnemu ter premik od konkretnega k simbolnemu. V sodobnih konceptih pismenosti je vzpostavljena prepoznavna povezanost med govorno kompetentnostjo otrok, ki vpliva na decentriranje mišljenja, predstavnost mišljenja, razumevanje naših mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih, razumevanje povedanega in prebranega besedila, ter zgodnjo oziroma porajajočo se pismenostjo (Doherty 2009; Pelletier 2006; Rhyner 2009).

Vse navedeno zahteva tudi ponovni premislek o poučevanju in učenju branja in pisanja v vrtcu in šoli, in to tako s stališča povezanosti učenja branja in pisanja z začetkom osnovnošolskega izobraževanja (upoštevajoč tudi celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje) kot »primerne« starosti otrok za začetek učenja branja in pisanja. V zadnjih petnajstih letih je bilo v evropskem in severnoameriškem prostoru napisanih več sto knjig, ki opisujejo, kako s pedagoškega stališča »vstopiti« v pedagoško polje razvoja porajajoče se pismenosti pri malčkih in otrocih v zgodnjem otroštvu, in to tako v vrtcu kot v družinskem okolju. Dejstvo je, da novejši koncepti in modeli pismenosti ter izsledki velikega števila raziskav, v katerih so avtorji potrdili, da otroci z visoko govorno kompetentnostjo dosegajo visoke rezultate pri ocenjevanju kazalcev porajajoče se pismenosti, porajajoča se pismenost pa je dober napovednik pismenosti v šolskem obdobju, kažejo, da je strokovno utemeljeno, da se v slovenskih vrtcih bolj sistematično lotimo spodbujanja porajajoče se pismenosti (in tudi govora), v osnovni šoli pa v prvem razredu vzpostavimo bolj diferencirano opismenjevanje otrok; to pa zahteva določitev začetnih standardov znanja branja in pisanja v prvem razredu ter ustrezne izpeljave v celotnem prvem triletju. Zdi se pomembno, da ob vstopu v šolo ne spregledamo možnih razlik v razvoju in doseženi kompetentnosti med podobno ali enako starimi otroki, saj gre za otroke, ki prihajajo iz različnih socialnih, kulturnih in jezikovnih okolij in ne nazadnje za otroke, ki so bili vključeni v vrtec daljši ali krajši čas ali pa v vrtec sploh niso bili vključeni.

Glede na ugotovitve o učinkih vrtca na otrokov aktualni in nadaljnji razvoj ter učenje (glej več Marjanovič Umek in Fekonja 2008; Zupančič in Kavčič 2007) je na ravni predšolske vzgoje v vrtcu verjetno potrebno:

- v kurikulumu za vrtce bolj jasno podčrtati cilje (po naši presoji tudi ponovno opredeliti ali dodati posamezne cilje na različnih področjih dejavnosti), ki se navezujejo na različne komponente porajajoče se pismenosti in razdelati primere dejavnosti;
- z dodatnim strokovnim spopolnjevanjem in podporno strokovno literaturo ponuditi vzgojiteljicam bolj celovit vpogled v razvoj porajajoče se pismenosti v povezavi z različnimi področji malčkovega in otrokovega razvoja;
- vsebinsko strukturirati različne krajše programe, ki bi kot kompenzacijski programi otrokom (različno glede na morebitne primanjkljaje in razvojne zaostanke) omogočili, da bi v zanje občutljivih obdobjih razvoja in učenja razvili

ključne zmožnosti (zlasti govor in druge oblike simbolnega izražanje) do ravni, ki jo zmorejo,<sup>20</sup> in s tem vstopili boljše »opremljeni« v proces izobraževanja.

## Literatura in viri

- Anning, A. (2003). Pathways to the graphicacy club: The crossroad of home and preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, št. 1, str. 5–35.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Astington, J. W. in Gopkin, A. (1991). Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, št. 9, str. 7–13.
- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.). *Education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, str. 593–619.
- Bates, E. in Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. V: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.). *Language development. The essential readings*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., str. 134–162.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J. in Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, št. 21, str. 85 – 124.
- Bernstein, B. (1979). *Class, codes and control*. London: Routledge Kegan Paul.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3–8*. London: P.C.P.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B. in Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, št. 9, str. 289–304.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, št. 65, str. 1.
- Bush, B. (1990). Parenting's best-kept secret: Reading to young children. *Reader's Digest*, št. 137, str. 67–70.
- Carrington, V. in Luke, A. (2003). Reading, homes and families: From postmodern to modern? V: Van Kleeck, A., Stahl, S. A. in Bauer, E. B. (ur.). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 231 – 252.
- Clay, M. (1975). *What did i write?* Auckland: Heinemann.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. Bothell, WA: The Wright Group.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, št. 16, str. 1–20.

<sup>20</sup> Gre za navezavo na razumevanje koncepta območja bližnjega razvoja (OBR) in vzpostavljanje pomembne vloge vzgojiteljice pri poučevanju v formalnih in neformalnih kontekstih (npr. Holzman 2009).

- Dodici, B. J., Draper, D. C. in Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, št. 3, str. 124–136.
- Demont, E. in Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, št. 66, str. 315–332.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind. How children understand others' thoughts and feelings*. Hove, New York: Psychology Press.
- Dombey, H. (2003). Interactions between teachers, children and texts in three primary classrooms in England. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, št. 1, str. 37–58.
- Fein, G. (1995). *Toys and stories. V: Pellegrini, A. D. (ur.). The future of play theory*. New York: State University of New York Press, str. 151–165.
- Ferreiro, E. in Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fox, C. (2003). Playing the storyteller: Same principles for learning literacy in the early years of schooling. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 189–198.
- Foy, J. G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, št. 1, str. 59–88.
- Evans, M. A., Shaw, D. in Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, št. 54, str. 65–75.
- Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Znanstvenoraziskovalni inštitutu Filozofske fakultete.
- Garthercole, S. E. in Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychological Education*, št. 8, str. 259–272.
- Gillen, J. in Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 3–12.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.). *Education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, str. 173–201.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London, New York: Routledge.
- Klebeck, A. V. (2006). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. V: Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J. in Apel, K. (ur.). *Handbook of language and literacy*. New York, London: The Guilford Press, str. 175–208.
- Kress, G. (1996). *Writing and learning to write*. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.). *Education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, str. 225–265.
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Hove, New York: Psychological Press.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. in Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, št. 5, str. 596–613.

- Marjanovič Umek, L. (2007). Vloga otroškega govora v razvoju zgodnje in kasnejše pismenosti. V: Grosman, M. in Novljan, S. (ur.). *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 36–47.
- Marjanovič Umek, L. in Bajc, K. (2005). Ček lista naslovov otroških knjig in slikanic. Interno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za razvoj in učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Kranjc, S. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, št. 1, str. 43–64.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2007). Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ. *Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (2005). Assessing home literacy environment: Relations to the child's language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, št. 4, str. 271–281.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. in Fekonja, U. (2008). Children's intellectual ability, family environment, and preschool as predictors of language competence for 5-year-old children. *Studia Psychologica*, 50, št. 1, str. 31–48.
- Mason, J. in Allen, J. B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research practice in reading. *Review of Research in Education*, št. 13, str. 3–47.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbal and visual literacy: The role of picturebooks in the reading experience of young children. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 235–248.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. New York: Cambridge University Press.
- Olson, D. R., Antonietti, A., Sempio-Liverta, O. in Marchetti, A. (2006). The mental verbs in different conceptual domains and in different cultures. V: Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (ur.). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer, str. 31 – 64.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.). *Education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, str. 9 – 27.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, L. in Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, št. 61, str. 443–453.
- Pelletier, J. (2006). Relations among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2 learners. V: Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (ur.). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer, str. 77–92.
- Perner, J., Zauner, P. in Sprung, M. (2005). What does »that« have to do with point of view? Conflicting desires and »want« in German. V: Astinton, J. W. in Baird, J. A. (ur.). *Why language matters for theory of mind*. Oxford, New York: University Press, str. 220–244.
- Piaget, J. (1962). *The language and thought of the child*. Cleveland, OH: Meridian.
- Raz, I. in Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, št. 8, str. 209–225.

- Razfar, A. in Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociocultural influence. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 34–48.
- Rhyner, P. M. (ur.) (2009). *Emergent literacy and language development*. New York, London: The Guilford Press.
- Sénéchal, M. in LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, št. 2, str. 445–460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. in Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, št. 88, str. 520–536.
- Siegler, R. S. (1998). *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, št. 2, str. 253–279.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton – Century – Crofts.
- Snow, C. E., Burns, M. S. in Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council.
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. V: Teale, W. H. in Sulzby, E. (ur.). *Emergent literacy: Reading and writing*. Norwood, NJ: Ablex, str. 50–87.
- Toličič, I. (1973). *Test za šolske novince*. Priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Toličič, I. (1986). *Preizkus pripravljenosti za vstop v šolo*. Priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela. Center za psihodiagnostična sredstva.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. V: Moore, C. in Dunham, P. J. (ur.). *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, str. 103–130.
- van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Journal*, št. 3, str. 299–312.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, M. R. (2006). *Language and literacy in the early years*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Whitehurst, G. J. in Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, št. 3, str. 848–872.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. in Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Education Psychology*, št. 86, str. 542–555.
- Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, str. 24–45.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.