



Univerza v Mariboru

V OBJEMU BESED

Razvijanje družinske pismenosti

Urednica:

dr. Dragica Haramija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru



V objemu besed
Razvijanje družinske pismenosti

Urednica:
dr. Dragica Haramija

September 2017

- Naslov:** V objemu besed
- Podnaslov:** Razvijanje družinske pismenosti
- Title:** Hugged by Words
- Subtitle:** Developing Family Literacy
- Urednica:** red. prof. dr. Dragica Haramija (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta)
- Strokovna recenzija:** red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
izred. prof. dr. Blanka Bošnjak (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta)
- Jezikovna recenzija:** izred. prof. dr. Mira Krajnc Ivič
- Tehnični uredniki:** Jan Perša (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru)
Armin Turanović (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru)
doc. dr. Janja Batič (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)
- Oblikovanje ovitka:** Jan Perša (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru)
- Ilustracija na ovitku:** Tanja Komadina
- Grafične priloge:** Avtorji poglavij

Izdajateljica:

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

Založnik:

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

Dostopno na: <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>

Izid: September 2017

© **Univerzitetna založba Univerze v Mariboru**

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

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

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.014.22(0.034.2)
028(0.034.2)

V objemu besed [Elektronski vir] : razvijanje družinske pismenosti / urednica Dragica Haramija. - El. knjiga. - Maribor : Univerzitetna založba Univerze, 2017

Način dostopa (URL):

<http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>

ISBN 978-961-286-080-6 (pdf)

doi: 10.18690/978-961-286-080-6

1. Haramija, Dragica
COBISS.SI-ID [92934913](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibis-92934913)

ISBN: 978-961-286-080-6 (PDF)
978-961-286-079-0 (tiskan izvod)

DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6>

Cena: Brezplačen izvod

Odgovorna oseba založnika: Prof. dr. Igor Tičar, rektor Univerze v Mariboru

V objemu besed: Razvijanje družinske pismenosti

DRAGICA HARAMIJA

Povzetek Monografija V objemu besed je nastala v okviru istoimenskega raziskovalno-razvojnega projekta, ki ga je financiralo Ministrstvo za kulturo RS (od oktobra 2016 do novembra 2017). Gre za projekt na področju spodbujanja družinskega branja oz. družinske pismenosti, ki je del bralne pismenosti (ta pa je nujni pogoj za delovanje človeka v družbi) in vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti v vrtcu (jezik, umetnost, družba, narava, matematika, gibanje) ter na vseh področjih otrokovega razvoja (kognitivnem, socialnem, čustvenem, estetskem, moralno-etičnem in motivacijskem). V monografiji so podane smernice modela družinske pismenosti, ki smo jih pripravili, sledijo tematsko zaokrožena poglavja (Področje otrokovega razvoja, Književnost in jezik, Umetnost, Družba, Naravoslovje, Matematika, Gibanje, Knjižnica in Bralna značka), posamezna poglavja prispevajo k dvigu ozaveščenosti o pomenu branja kot vseživljenjskega procesa, saj povezujejo posamezno kurikularno dejavnost s porajajočo se pismenostjo. Družinsko pismenost opredeljujemo kot skupek različnih dejavnosti znotraj družine, ki so povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo. Ob dejavnostih spodbujanja bralne pismenosti (IFLA, 2006: obkroženost z bralnim gradivom, branje otroku in odrasli kot bralni zgled) so v monografiji predstavljene različne spodbude za pozitiven odnos do bralne kulture in navad, povezanih s pismenostjo.

Ključne besede: • bralna pismenost • porajajoča se pismenost • družinska pismenost • kurikulum za vrtce • predšolsko izobraževanje •

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

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Hugged by Words: Developing Family Literacy

DRAGICA HARAMIJA

Abstract Monograph Hugged by Words is a result of a research project by the same name, financed by the Ministry of Culture of RS (duration from October 2016 till November 2017). Its area is encouragement of family reading or family literacy, a part of reading literacy (essential for successful inclusion of people in the society) and includes intergenerational reading in all areas of kindergarten work (language, art, society, nature, mathematics, movement) and in all areas of child's development (cognitive, social, emotional, aesthetical, moral-ethical and motivational). There are guidelines for the family literacy model, followed by thematic chapters (Areas of Child's Development, Literature and Language, Art, Society, Nature, Mathematics, Movement, Library, Reading Badge), contributing to raising awareness of the importance of reading as a lifelong process by connecting a particular area of kindergarten work with early literacy. We define family literacy as various family activities, linked to literacy in the widest sense, when all family generations cooperate, the result being joint learning. With the factors encouraging reading literacy (IFLA, 2006: being surrounded with reading material, reading to the child, the adult as a reading model) various encouragements are presented for building a positive relationship towards reading culture and habits, linked to literacy.

Key words: • reading literacy • early literacy • family literacy • kindergarten curriculum • pre-school education •

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

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6>
© 2017 University of Maribor Press
Available at: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Kazalo

Uvod	1
Dragica Haramija	
PODROČJA OTROKOVEGA RAZVOJA	7
Družinska pismenost kot pomemben dejavnik za področja otrokovega razvoja	9
Marta Licardo, Maja Hmelak, Tina Vršnik Perše, Katja Košir	
KNJIŽEVNOST IN JEZIK	21
Književnost v predšolskem obdobju	23
Dragica Haramija	
Slikanica kot posebna oblika knjige	31
Janja Batič in Dragica Haramija	
Vloga kakovostne ilustracije v predšolskem obdobju	39
Tomaž Zupančič	
Bralni dogodek v vrtcu	47
Igor Saksida	
Spodbujanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok ob neumetnostnih besedilih	55
Mira Krajnc Ivič, Simona Pulko, Marija Ropič, Melita Zemljak Jontes	
UMETNOST	69
Slikanica kot izhodišče za likovno izražanje otrok v predšolskem obdobju	71
Janja Batič	
Vloga jezika v glasbenih dejavnostih	75
Olga Denac in Klavdija Zorjan Škorjanec	
Obogatitev otrokovega gibalnega zaklada kot osnova za plesno izražanje	83
Martina Kramer in Olivera Ilić	

Pripovedovanje z lutkami za razvoj pismenosti v predšolskem obdobju Sabina Šinko	91
DRUŽBA	103
Kako spodbujati družinsko pismenost na kurikularnem področju družba Marta Licardo	105
NARAVOSLOVJE	117
Fizikalni sistemi – »peskovnik« razvoja funkcionalne pismenosti pri otrocih Vladimir Grubelnik, Rene Markovič, Marko Gosak in Marko Marhl	119
Spočetje, nosečnost in rojstvo – spolna vzgoja v objemu besed Jana Ambrožič-Dolinšek	129
Razvijanje bralne pismenosti ob naravoslovnih dejavnostih Darija Petek	137
MATEMATIKA	149
Matematika v objemu besed Alenka Lipovec	151
GIBANJE	159
Bralna pismenost in gibalno-športna dejavnost Miran Muhič in Miha Marinšek	161
KNJIŽNICE IN BRALNA ZNAČKA	171
Branje, zaklad življenja: knjižnica in predšolski otrok Polona Vilar	173
Predšolska bralna značka spodbuja družinsko branje Tilka Jamnik in Manca Perko	185

Uvod

DRAGICA HARAMIJA

V monografiji smo se avtorji ica posameznih poglavij trudili k dvigu ozaveščenosti o pomenu branja kot vseživljenjskega procesa. Družinsko branje oz. družinska pismenost je del bralne pismenosti in vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti in na vseh področjih otrokovega razvoja.

V delu uporabljamo naslednje termine, povezane z branjem:

- *Bralna kultura*: odnos posameznika in družbe do knjige kot medija in branja kot procesa, torej splet družbenih pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem. Gre za razvoj bralnih navad, pa tudi za odnos do branja kot procesa in njegove vloge pri razvedrilu, pridobivanju znanja, posameznikovem razvoju itd.
- *Bralna pismenost* (imenovana tudi bralna zmožnost): predpogoj za udeleževanje v bralni kulturi. Kot zmožnost in družbena praksa se razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti. Poudariti je treba, da se tudi razumevanje termina bralna pismenost z razvojem družbe in tehnologije spreminja.
- *Družinska pismenost*: različne dejavnosti znotraj družine, povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo. V izobraževalnem pomenu vključuje napredek pismenosti vseh družinskih članov oz. jo interpretiramo kot vsako dejavnost, pri kateri družinski člani uporabljajo bralne, pisne ali računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakdanjem življenju. Vključuje pa tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo.
- *Porajajoča se pismenost* (imenovana tudi zgodnja ali predbralna pismenost) je otrokova spodobnost branja različnih znakovnih sistemov pred usvojitvijo branja jezikovnih/besednih znakov. Je torej vse, kar otrok ve o branju, bralnem gradivu in pismenosti, preden sam začne brati.
- *Predbralno obdobje*: se navezuje na otrokov razvoj, kompetence in veščine v predšolskem obdobju, ko se pri otroku razvija porajajoča se pismenost.
- *Večrazsežna pismenost*: kompleksna pismenost, ki vključuje najrazličnejše kode komuniciranja, in je kot taka sestavljena iz več ločljivih oblik pismenosti (npr. besedne, besedilne, vizualne, digitalne, (multi)medijske, sestavljene pismenosti). Izraz želi opozoriti na potrebo po preseganju pogoste omejitve pojmovanja pismenosti na branje in pisanje in vzpostaviti povezavo z jezikom, dojemanjem in izražanjem.

Monografija je nastala v okviru raziskovalno-razvojnega projekta *V objemu besed*, ki ga financira Ministrstvo za kulturo RS in ki poteka od oktobra 2016 do novembra 2017. V

projektu sodelujejo Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru kot nosilna institucija, partnerski organizaciji sta Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru in Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS. Razvojni del projekta je bil izveden v štirinajstih slovenskih vrtcih v dvanajstih statističnih regijah.

Spremljanje načrtovanih dejavnosti, ki so potekale v vrtcih in so jih izvajali pedagoški delavci_ke – multiplikatorji_ke, so temelj vseh poglavij v monografiji: kako bralno kulturo še bolj približati vsem vpletenim, predšolskim otrokom, njihovim staršem in pedagoškim delavcem_kam v vrtcih.

V monografiji smo pozorni tudi na jezikovno izražanje, saj je celotni projekt namenjen širjenju bralne pismenosti in bralne kulture ter dvigu jezikovne sporazumevalne zmožnosti. To je tudi razlog, da smo v vseh poglavjih poenotili strokovno terminologijo in upoštevali nekatera nova pravopisna priporočila, npr. vse zaposlene v vrtcih (in za prvo triletje v osnovni šoli), ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem otrok, poimenujemo pedagoški delavec_ka.

Smernice modela družinske pismenosti³

Družinska pismenost je del bralne pismenosti, ki vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti (jezik, umetnost, družba, narava, matematika, gibanje) ter na vseh področjih otrokovega razvoja (kognitivnem, socialnem, čustvenem, estetskem, moralno-etičnem in motivacijskem področju). Razumemo jo kot različne dejavnosti znotraj družine, povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo. Družinsko pismenost v projektu predstavljamo kot temelj **bralne pismenosti**, ta pa je nujni pogoj za delovanje posameznika v informacijski družbi.

Bralne pismenosti ne razumemo zgolj kot branje besedila, temveč razumevanje besedila kot prepleta jezikovnih in nejezikovnih znakov, gre za t. i. multimodalna besedila, v njih poleg besed, besednih zvez, stavkov in njihovih pomenov beremo tudi druge nejezikovne znake (slike, tabele, fotografije, risbe ...). Vsako branje, tudi branje e-gradiv (s tablic, telefonov ipd.), je branje različnih znakovnih sistemov. Lepslovna in informativna gradiva beremo izbirno ali linearno. Na prvi način beremo e-gradiva, kjer naslovniki_ce sami izbiramo smer in zaporedje prebranih znakov, na drugi način običajno beremo klasična tiskana gradiva, npr. knjige, časopise, učbenike, kjer avtor_ica določi zaporedje branega.

Če branje razumemo kot branje vseh vrst gradiv, vidimo, da nenehno beremo (npr. na pošti, cesti, v trgovini, pri zdravniku). Pomembno je ozavestiti tri dejavnike razvoja veščin zgodnje pismenosti pri predšolskem otroku, ki jih poudarja Mednarodna federacija knjižničnih združenj IFLA (2006): obkroženost z bralnim gradivom, branje otroku in model odraslega, ki bere (oz. je zgled pismenosti).

³ Smernice modela družinske pismenosti so nastale v okviru projekta *V objemu besed*; pripravile so jih Dragica Haramija, Janja Batič, Katja Košir, Mira Krajnc Ivič, Marta Licardo, Alenka Lipovec, Simona Pulko, Marija Ropič, Polona Vilar, Tina Vršnik Perše, Melita Zemljak Jontes.

Potreben pogoj za razvijanje bralne pismenosti je dostopnost do kakovostnih bralnih gradiv. Otroci naj bodo čim bolj izpostavljeni bralnemu gradivu doma, v vrtcu (bralni kotički) ter šolskih in splošnih knjižnicah, kjer je članstvo zanje brezplačno.

Kako izbrati kakovostne knjige?

Kakovostna knjiga ima spoznavno, etično, estetsko vrednost in kakovostno slikovno gradivo. Pri izbiri pazimo na razmerje med branjem domače in prevedene literature, pri čemer izbiramo več del slovenskih avtorjev ic. Pazimo tudi, da ne spregledamo pomembnih knjig različnih literarnozgodovinskih obdobj, čemur rečemo kanon (naj otrok že v predšolskem obdobju spozna različne kanonske literarne like, npr. Piko Nogavičko, Rdečo kapico, Mojco Pokrajculjo, mačka Murija, Petra Pana, malega modrega in malega rumenega ...), hkrati pa naj bodo v izbor vključena tudi sodobna besedila (npr. po priporočilu bralne značke, otroških knjižnic). Pri predšolskih otrocih sta pomembni še primerna dolžina besedila in oblika knjige (slikanica, ilustrirana knjiga), saj je pri branju nujno upoštevati tudi branje ilustracij.

Izbor gradiv naj vključuje ustrezno razmerje med literarnimi in informativnimi (poučnimi) knjigami in otroško periodiko. Literarna besedila se ločijo glede na književne zvrsti (poezija, proza, dramatika) in vrste (izštevanka, pravljice, pripovedke, basni ...), pri čemer naj bodo zastopana raznolika besedila, ki razvijajo odnos do soljudi, domišljijo, občutljivost, ustvarjalnost, predstave o svetu ipd.

Informativna besedila ločimo glede na strokovna področja (npr. naravoslovje, umetnost, družboslovje), ponujajo odgovore na vprašanja, ki se nam porajajo (npr. kako deluje telo, kako živijo živali, zakaj si umivamo zobe, kam gre dan, ko pride noč, kako nastane ...). Kakovostna bralna gradiva spodbujajo pridobivanje besednega zaklada.

Glasno branje otrokom

Otrokom berejo profesionalni bralci_ke (pedagoški delavci_ke, knjižničarji_ke ...) in neprofesionalni bralci_ke (starši, stari starši ...). Profesionalni bralec_ka se mora na branje ustrezno pripraviti zato, da otroku omogoči doživljanje, sprejemanje, razumevanje besedila in odzivanje nanj (interpretativno branje). Profesionalni bralec_ka bere z namenom uresničevanja zastavljenih ciljev. Neprofesionalni bralec_ka v prvi vrsti bere z namenom, da preživi čas z otrokom in z njim vzpostavlja pozitivni čustveni odnos.

Bralci_ke naj posebno pozornost namenijo opazovanju ilustracij v slikanicah in ilustriranih knjigah. Ustrezna priprava na branje tovrstnega gradiva zahteva podrobno opazovanje ilustracij in poglobljen razmislek o tem, kako ilustracije spreminjajo (npr. dopolnjujejo, nadgrajujejo) zapisano besedilo. Branje slikanic naj poteka tako, da si otroci med poslušanjem branega besedila ogledujejo ilustracije. Pogovor, ki sledi po branju, naj se navezuje tako na besedilni kot na slikovni del slikanice.

Vpliv nekaterih dejavnikov na uspeh otrokovega branja

Govorjenje je vzajemno povezano z branjem. Profesionalni in neprofesionalni bralci_ke naj spodbujajo radovednost in aktivnost otrok, da čim bolj razvijajo pojmovno znanje in si bogatijo besedišče, npr. z didaktičnimi igrami z zvokom in glasom, rimarijami, izštevankami, s prstnimi igrami. Otrokom zagotovimo čim več aktivnega sodelovanja v komuniciranju tudi prek igre vlog. Tako bodo spoznavali in se učili strategij za tvorjenje besedil v različnih govornih položajih (npr. pogovarjanje na rojstnodnevni zabavi, v vrtcu s pedagoškimi delavci_kami, z otroki, z nadrejenimi ali s sodelavci v službi) in razvijali empatijo. Otroci naj čim več pripovedujejo o svojih in izmišljenih dogodkih, s pomočjo katerih bodo razvijali jezikovno zmožnost in domišljijo ter izvirnost. Podlaga za razvoj glasovnega zavedanja in vidnega razločevanja, potrebnega za sistematično opismenjevanje v osnovni šoli, so grafomotorične vaje, ki razvijajo gibalne spretnosti za pisanje in orientacijo v prostoru (npr. skrivanje in iskanje predmetov v prostoru: spodaj, levo, zadaj ...; opazovanje linij v naravi: vodoravno, poševno; risanje s palico po pesku, vlečenje črte po mokrem steklu, polaganje palčk v različne položaje, otrokovo telo v prostoru: ležimo, se vrtimo ...).

Odrasla oseba kot bralni zgled

Vsaka odrasla oseba, ki bere predšolskemu otroku, predstavlja bralni zgled, če se tega zaveda ali ne. Bralni zgled smo, kadar beremo z otrokom ali kadar beremo sami in nas otrok pri tem opazuje. Vloga staršev in drugih pomembnih odraslih je izjemno pomembna pri razvoju družinske pismenosti in razvoju pismenosti otrok. Starši naj organizirajo domače okolje tako, da podpirajo in spodbujajo pismenost in razvoj jezika (npr. smiselno opremimo otroško sobo ali kotichek v ta namen, otroku nudimo knjižno gradivo na dosegu roke, beremo ob dogovorjenem času ipd.). Starši naj bodo tudi aktivni partnerji_ke s knjižničarji_kami (otroka vpišejo v knjižnico in jo skupaj redno obiskujejo), s pedagoškimi delavci_kami v vrtcu (se vključijo v vrtčevske dejavnosti in projekte, vezane na razvoj predopismenjevalnih veščin) in so tudi sami zgled oz. model pismenosti. Tako s svojim delovanjem vsem članom_icam družine sporočajo, da je branje prijetna, pozitivna, zaželena, sproščujoča aktivnost, ki bogati posameznika_co in družino, ki zahteva čas ter pozornost. Kadar odrasle osebe beremo otroku, je pomembno, da smo pozorni na ustrezno hitrost, glasnost, izgovarjavo in intonacijo (doživeto branje) ter pomen prebranega. Pomembno je, da se odrasli zavedamo, da otrok ob našem glasnem branju pridobiva prve izkušnje z besedili, spoznava glasove, črke in druge simbole, razvija spretnosti rabe jezika in jezik sam, pridobiva nova znanja. Navdušenje oz. odnos do učenja novih spoznanj in branja samega odrasli prenašamo na otroka in ob pogovoru o prebranem poglobljamo odnos in razumevanje prebranega besedila. Otrokovo doživljanje skupnega branja in časa, ki ga preživimo povezani ob bralnih aktivnostih, je odvisno od vzdušja in odnosa, ki ga ob branju vzpostavimo z otrokom. Vzdušje naj bo prijetno, varno, svobodno, igrivo in usmerjeno v otrokove interese. Z glasovi, besedami, zgodbami se lahko igramo. Vedno se z otroki pogovarjamo o prebranem (naj povedo, kako so besedilo razumeli, pojasnimo jim neznane besede ali dogodke ipd.).

Z otrokom beremo vsakodnevno, glasno branje naj postane del dnevne rutine (v vrtcu in doma). Profesionalni in neprofesionalni bralci_ke naj bi v predšolskem obdobju brali do

30 minut dnevno. Čas branja v tem obdobju podaljšujemo od 5 do 30 minut glede na otrokovo starost in sposobnost ohranjanja pozornosti, ki je pogosto odvisna tudi od bralnega zglada oz. kako in koliko beremo odrasli.

Smernice modela družinske pismenosti so namenjene vsem družinam, pri čemer menimo, da so hkrati temelj izvedbenega kurikula na vseh področjih dejavnosti v vrtcu.

V OBJEMU BESED: RAZVIJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI
D. Haramija



PODROČJA OTROKOVEGA RAZVOJA

Družinska pismenost kot pomemben dejavnik za področja otrokovega razvoja

MARTA LICARDO, MAJA HMELAK, TINA VRŠNIK PERŠE IN KATJA KOŠIR

Povzetek V poglavju podrobneje predstavljamo pomen in učinke programov družinske pismenosti, ki se kažejo na različnih ravneh in pri različnih ciljnih skupinah (otrocih, starših, družinah in družbi). Aktivno učenje predopismenjevalnih in predbralnih veščin otrok je ključnega pomena tudi za vsa druga področja otrokovega razvoja, kot so kognitivno, socialno-emocionalno, estetsko, moralno-etično in motivacijsko področje. Predstavljene so smernice, kako družinsko pismenost povezati z načeli aktivnega učenja otrok in s posameznimi področji otrokovega razvoja ter strategije in metode, ki jih lahko uporabimo v programu družinske pismenosti za razvijanje kognitivnega in socialno-emocionalnega področja, v prvem in drugem starostnem obdobju.

Ključne besede: • predšolska vzgoja • družinska pismenost • metode dela • predbralne veščine • aktivno učenje •

NASLOV AVTORIC: dr. Marta Licardo, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marta.licardo@um.si, dr. Maja Hmelak, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: maja.hmelak@um.si, dr. Tina Vršnik Perše, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: tina.vrsnik@um.si, dr. Katja Košir, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: katja.kosir@um.si.

Kako učinkujejo programi družinske pismenosti na različna področja otrokovega razvoja?

Kadar je otrok vključen v vrtec ter deležen kakovostnih programov in aktivnosti, s tem bistveno povečamo pogoje za učenje, posledično pa dosežemo dolgotrajne učinke, ki kasneje pozitivno vplivajo na otrokov razvoj, uspešnost v šoli, vključenost v socialno okolje, kakovost življenja v družini ipd. Učinki učenja v predšolskem obdobju se kažejo vse življenje. Posebej opazni učinki se kažejo pri otrocih tistih staršev, ki imajo nižjo izobrazbo in/ali otrocih, ki živijo v manj spodbudnem družinskem okolju. Longitudinalne raziskave (Zigler in Styfco 1994) kažejo, da obstaja statistično pomembna razlika v različnih pokazateljih med odraslimi (pri starosti 27 let), ki so bili vključeni v visoko kakovosten vzgojno-izobraževalni proces v predšolski vzgoji v primerjavi z odraslimi, ki so bili vključeni v manj kakovostne oblike predšolskega varstva. Razlike med skupinama v korist tistih, ki so bili deležni kakovostne predšolske vzgoje, se kažejo:

- a) v višji stopnji zaključene izobrazbe (71 % proti 54 % jih je zaključilo višjo izobrazbo ali več),
- b) imajo višje mesečne prihodke (29 % proti 7 % jih zasluži 2000 dolarjev mesečno ali več),
- c) prej postanejo lastniki svojega doma (36 % proti 13 %) in lastniki avtomobila (30 % vs. 13 %),
- č) kažejo nižjo stopnjo kaznivih dejanj (7 % proti 35 %, ki imajo 5 ali več kaznivih dejanj), vključno z nižjo stopnjo kaznivih dejanj, povezanih z drogami (7 % proti 25 %). Tudi vmesne raziskave (Schweinhart, Barnes in Weikart 1993) na istem vzorcu so kazale razlike med zgornjima skupinama, in sicer so tisti, ki so bili deležni kakovostne predšolske vzgoje, a) izkazovali višjo stopnjo odgovornega odraslega vedenja pri starosti 19 let, b) so imeli višji šolski uspeh pri starosti 14 let in c) dosegali višje rezultate na testu inteligentnosti pri 4–7 letih. Podobnih raziskav, ki dokazujejo pomen kakovostne predšolske vzgoje, je veliko (Camilli idr. 2010; Keys idr. 2013). Prav tako je bilo izvedenih veliko raziskav, ki dokazujejo učinke programov družinske pismenosti. Te raziskave kažejo, da so programi za razvoj družinske pismenosti učinkoviti. Skozi dejavnosti se izboljšajo učinki pri štirih ciljnih skupinah: pri otrocih, starših, v družinah in družbi. V nadaljevanju navajamo nekaj ključnih ugotovitev po posameznih ciljnih skupinah, ki izhajajo iz metaanalize prek 80 raziskav o programih družinske pismenosti (Padak in Rasinski 2003):

A) Učinki programov družinske pismenosti pri otrocih:

- 1) *Izboljšajo se dosežki otrok.* Metaanaliza, ki je vključevala ugotovitve 53 (Henderson in Berla, 1994) drugih raziskav, je pokazala, da se ob povečani starševski vključenosti pri učenju povečajo otrokovi dosežki. Torej, participacija oz. aktivna vključenost staršev je pomemben dejavnik uspešnega učenja otrok.
- 2) *Otroci bolj redno obiskujejo šolo in več jih zaključi zeleno izobraževanje.* Ta ugotovitev se kaže kot stalnica že več kot 30 let.

- 3) *Izboljša se splošna poučenost otrok*, vključno z boljšimi rezultati na testih inteligentnosti.
- 4) *Otroci hitreje napredujejo pri razvoju govora*. Glasno branje je ena izmed najbolj učinkovitih starševskih (družinskih) praks za razvoj jezika in pismenosti.
- 5) *Izboljša se branje otrok in motivacija za branje*. Raziskava, ki je vključevala 38.000 otrok, je pokazala, da obstaja tesna povezava med družinskim branjem in dosežki otrok pri branju.
- 6) *Izboljša se besedišče otrok*. V predšolskem obdobju gre za izboljšanje celo do dvakrat več od pričakovanega razvoja.
- 7) *Izboljša se glasovno zavedanje in prepoznavanje glasov*. Prav tako otroci hitreje prepoznajo manj znane besede v tiskani obliki.
- 8) *Izboljša se otrokovo razumevanje prebranega*. Besedišče, prepoznavanje besed (branje) in razumevanje prebranega so temelji pismenosti.
- 9) *Izboljša se otrokovo pisanje*.
- 10) *Izboljšajo se dosežki otrok pri matematiki in naravoslovju*, kadar programi družinske pismenosti vključujejo ta področja. Dosežki na teh področjih so še posebej pomembni, ker zelo malo programov družinske pismenosti vključuje ta področja.
- 11) *Izboljšajo se otrokov odnos do izobraževanja, otrokova samopodoba in socialne veščine*. Gre za temeljne elemente, ki so lahko posameznikov vir moči skozi vse življenje.

Družinska pismenost učinkuje na otroka takoj in neposredno. Učinki so vezani na različna področja otrokovega razvoja. Pri tem velja poudariti, da učinki niso vezani zgolj na kognitivne vidike, ki so izpostavljeni zgoraj, ampak so bile dokazane tudi povezave med otrokovimi prebralnimi in socialno-emocionalnimi spretnostmi (Curby idr. 2015). Torej je spodbujanje družinske pismenosti povezano s spodbujanjem celostnega razvoja otroka in ni omejeno le na otrokove kognitivne kompetence.

B) Učinki programov družinske pismenosti pri starših (Padak in Rasinski 2003):

- 1) *Starši vztrajajo v programih družinske pismenosti dlje časa* kot v drugih programih, in ker vztrajajo dlje, se posledično tudi več časa sami ob tem učijo.
- 2) *Izboljšajo se stališča staršev do izobraževanja*. Okrepijo se vrednote, vezane na izobraževanje.
- 3) *Izboljša se branje staršev*. Ta ugotovitev, ki se kaže kot stalna v mnogih raziskavah, velja tudi za starše, ki so iz drugih jezikovnih okolij.
- 4) *Pri starših se izboljšajo sposobnosti pisanja*.
- 5) *Izboljša se znanje matematike in naravoslovja pri starših*, predvsem pri programih družinske pismenosti, ki ta področja vključujejo.
- 6) *Izboljša se znanje staršev o otrokovem razvoju in poznavanje mnenj drugih staršev*. Starši postanejo bolj opolnomočeni pri vzgoji otrok in prepričani, da delajo z otroki v pravi smeri.
- 7) *Poveča se samozagovornišvo staršev in samozavedanje*.
- 8) *Poveča se zadovoljstvo staršev pri delu in celo položaj v službi*.

Spodbujanje družinske pismenosti lahko prispeva tudi k razvoju odraslih udeležencev programov spodbujanja družinske pismenosti, njihovih kompetenc in prav tako njihove samopodobe. Starši so poročali, da ima vključevanje v programe družinske pismenosti veliko koristnih učinkov, kot so boljše razvite spretnosti branja in pisanja, večje zaupanje in samozavest, boljši odnosi z otroki in bolj intenzivno vključevanje v učenje.

C) Učinki programov družinske pismenosti pri družinah (Padak in Rasinski 2003):

- 1) *Družine višje vrednotijo izobraževanje.*
- 2) *Družine se bolj vključijo v dejavnosti v šoli, vrtcu, kar vodi do boljših otrokovih dosežkov.*
- 3) *Družine se čustveno zblížajo, kar doma ustvari podporno okolje.*
- 4) *Člani družine več berejo in so pogosteje vključeni v bralne aktivnosti.*
- 5) *Družine vzpostavljajo temelje za vseživljenjsko učenje.*

Vključevanje v programe družinske pismenosti ima pozitivne učinke tako na posameznike kot tudi na celotne družine. Predvsem je treba poudariti ugotovitve raziskav, da ima vključevanje v tovrstne programe za družine dolgotrajne učinke.

D) Učinki programov družinske pismenosti na družbo so vzajemno povezani z vztrajanjem staršev v programih družinske pismenosti, ki imajo posledično pozitivne učinke ali potencial za pozitivne učinke, vezane na naslednje družbene probleme (Padak in Rasinski 2003):

- 1) *Nizki učni dosežki in visoka stopnja osipa.*
- 2) *Najstniško starševstvo.*
- 3) *Brezposelnost in socialno varstvo.*
- 4) *Nasilje v družini in lokalnih okoljih.*
- 5) *Zdravstvene težave.*

Družinska pismenost je torej tudi družbeno koristna, saj omogoča vsem posameznikom kvalitetnejše delovanje v družbi. Glede učinkov programov družinske pismenosti lahko zaključimo, da sta vložena čas in trud v sistematično branje z otrokom v družini vredna rezultatov, ki lahko ob tem nastanejo. V konceptu družinske pismenosti se namreč odraža stalna skrb za zagotavljanje ugodnega in za učenje spodbudnega okolja ne le otrok, temveč vseh članov ic družine.

Pomembno je, da pri vseh dejavnostih, ki jih izvajamo v okviru družinske pismenosti, prevladujejo pozitivne socialne interakcije in medsebojno zaupanje. Za take pogoje v vrtcu poskrbijo pedagoški delavci_ke, v domačem okolju pa starši oz. drugi pomembni člani_ce družine. Pogoje za razvoj družinske pismenosti ustvarjamo tudi s tem, da poskrbimo za ustrezno organizacijo prostora, da skrbimo za pozitivne, prijetne, ljubeče odnose in komunikacijo, spodbujamo otrokovo aktivno udeležbo v branju in učenju ter ob tem upoštevamo otrokove interese. Aktivno učenje otrok predopismenjevalnih in predbralnih večšin je ključnega pomena tudi za vsa druga področja otrokovega razvoja: kognitivno, socialno-emocionalno, estetsko, moralno-etično in motivacijsko področje.

V nadaljevanju predstavljamo, kako povezati družinsko pismenost z načeli učenja ter posameznimi področji otrokovega razvoja in katere strategije oz. metode so nam lahko pri tem v pomoč. Osredotočili se bomo predvsem na kognitivno področje in socialno-emocionalno področje.

Kako povezati družinsko pismenost z načeli učenja v zgodnjem otroštvu?

Sodobna pojmovanja predšolske vzgoje poudarjajo načelo aktivnega učenja. Z njim je povezano spoznanje, da se predšolski otrok najbolje uči s konkretnimi izkušnjami in z aktivno udeležbo. Za aktivno učenje je značilno, da pobude za dejavnosti dajejo otroci, tudi materiale izbirajo otroci sami ter se na podlagi tega odločajo, kaj početi z njimi, kako jih raziskovati in kako s svojimi besedami opisati lastne izkušnje. Vloga odraslega pri aktivnem učenju je, da poskrbi za ustrezne in številne materiale, s katerimi se otroci lahko igrajo, da pripravi prostor, kjer lahko te materiale uporabljajo in dejavnosti časovno uskladi. Vloga odrasle_ga je tudi, da nenehno spremlja otrokove dejavnosti in namene ter po potrebi otroka spodbuja k samostojnosti (Hmelak in Lepičnik Vodopivec 2015).

Skladno z načelom aktivnega učenja pri spodbujanju družinske pismenosti pedagoški delavci_ke spodbujajo družine k branju kakovostnih knjig, izmed katerih naj otrok izbere; učijo starše in druge družinske člane_ice, ki berejo z otrokom, kako v pogovor o prebranem čim bolj aktivno vključiti otroka. Vključeni odrasli_e (v vrtcu in doma) otroke navajajo, da tvorijo povedi, opisujejo lastno doživljanje in, če je le mogoče, interpretirajo bralno gradivo ob razvijanju domišljije in izvirnosti. Skrbeti je treba tudi, da so starši seznanjeni z raznovrstnimi gradivi, da znajo ločiti kakovostna od nekakovostnih bralnih gradiv, da znajo iz različnih gradiv z otrokom razviti pogovor, pri čemer so skupaj z otrokom pozorni na besede, povedi in pomen vizualnih oz. nejezikovnih znakov. Pomembno je tudi otroku in celotni družini pokazati, kje so dostopna bralna gradiva oz. omogočiti dostopnost do kakovostnih bralnih gradiv. Bralna gradiva naj vključujejo vsa področja dejavnosti in vsa področja otrokovega razvoja. Izbor gradiv naj vključuje ustrezno razmerje med literarnimi in informativnimi (poučnimi) knjigami, kar je tudi ena od osnovnih smernic za razvijanje bralne pismenosti.

Kako razvijati kognitivno področje otroka v programu družinske pismenosti?

Kognitivni razvoj otroku omogoča, da na miselni ravni med sabo povezuje informacije, razume ideje, odnose, pojave. Kognitivni razvoj vključuje razvoj kognitivnih konceptov, spomin, prostorske odnose, simbolno mišljenje, ustvarjalnost, logično sklepanje, razumevanje količin in števil, naravoslovne koncepte ipd. V programu družinske pismenosti smo lahko pozorni na kognitivno področje s strategijami in z metodami, ki jih navajamo za vsako starostno obdobje posebej. Metode in strategije povzemamo iz *Vodnika po pedagoških področjih kakovosti* ISSA (Tankersley idr. 2013), ki smo jih prilagodili za naš program družinske pismenosti.

Strategije in metode za **razvoj kognitivnega področja v 1. starostnem obdobju** (od 1. do 3. leta) v programu družinske pismenosti:

- Otroka z večkratnim ponavljanjem izrazov spodbujamo, da prepozna in poimenuje znane predmete, pojme, pojave (v bralnem gradivu in otrokovem okolju).
- Nove predmete, pojme in pojave otroku predstavimo tako, da jih poimenujemo.
- Beremo bralna gradiva, ki vključujejo »skrite« slike oz. vizualne simbole, s katerimi lahko ustvarimo učinek presenečenja.
- Pri branju skušamo otroka spodbujati, da predvidi, kaj se bo v nadaljevanju zgodbe zgodilo, otrok lahko kot odgovor na naše vprašanje pokaže na sliko.
- Izbiramo čim bolj raznovrstne teme.
- Spodbujamo razvoj otrokovega spomina s pogovorom o že prebranem ali povedanem.
- Pri branju skušamo biti pozorni na osnovne kognitivne koncepte (za orientacijo in lokacijo ter količine): npr. levo, desno, spodaj, zgoraj, spredaj, zadaj, veliko, majhno, največje, najmanjše ipd.
- Otroku ponudimo možnosti, da nek preprost problem razreši brez naše pomoči (npr. obrne list v knjigi, pravilno položi predmet), pri tem pa smo pozorni, da so možnosti za nastanek otrokove frustracije minimalne.
- Otroka ob različnih priložnosti prosimo, da opravi/izvede preprosta dejanja, ki v navodilih vključujejo predloge, npr. prosim, daj knjigo *na* stol.
- Simbolno mišljenje spodbujamo tako, da v komunikaciji uporabljamo simbolni/nadomestni predmet, npr. pri igri z otrokom robček uporabimo kot dojenčkovo plenico. Tudi pri branju lahko izpostavimo tovrstne vsebine.
- Po prebrani zgodbi se lahko igramo igro vlog in ponovimo prizore ter pri tem uporabljamo simbolne predmete/rekvizite.
- Otroku ponavljamo zgodbe vedno znova in znova, če si to želi.
- Otroka učimo funkcionalnosti predmetov in pojavov (s stikalom prižgemo luč, vrata odpremo s kljuko, na vratih piše, ali jih povlečemo k sebi ali potisnemo itd.).
- Ponavljajoča se vsakdanja dejanja tudi ubesedimo, da nas otrok sliši, npr. *Zdaj točim vodo, moram te sleči, zdaj pa se boš kopal_a*. Ko otroku opisujemo vsakdanje stvari in otroka pri tem ogovarjamo, nikoli ne uporabljamo 3. osebe ednine ali neutemeljene dvojine, množine.
- Pri branju in vsakodnevnih interakcijah vključujmo številčno in količinsko poimenovanje, npr. *za malico vzameva dve jabolki*. Pri tem uporabljamo tudi neverbalne geste, pokažemo dva prsta.
- Pohvalimo in spodbujamo otroka, kadar skuša najti rešitve za izzive.
- Odzivamo se na pobude otroka, kadar želi komunicirati oz. ga kar koli zanima.
- Odrasli smo senzibilni in prilagodljivi glede na otrokove individualne lastnosti in temperament. Pustimo otroku čas, če ga potrebuje, da se vključi v aktivnosti ali novo izkušnjo. Dovolimo mu, da le opazuje, dokler ni pripravljen, da se vključi v dejavnost.
- Ponudimo otroku bralno gradivo, ki ga lahko uporablja sam.
- Med igro ali branjem otroku nudimo podporo in vodenje, če postane frustriran, odzovemo se, če želi pomoč.

- Prepoznamo otrokove najljubše knjige, dejavnosti in igre, uporabimo jih za učenje.

Strategije in metode za **razvoj kognitivnega področja v 2. starostnem obdobju** (od 3. do 6. leta) v programu družinske pismenosti:

- Po branju vključimo dodatne elemente, s katerimi skušajo otroci napovedati izid zgodbe ali nadaljujejo zgodbo s prepuščanjem domišljiji in ustvarjalnosti.
- Otroke spodbujamo, da o prebranem postavljajo vprašanja.
- Predmete, pojme in pojave opišemo natančneje in podrobneje (s pridevniki, z opisom barve, oblike, površine ipd.).
- Otroka sprašujemo o vzrokih in posledicah ob bralnem gradivu.
- Otroka spodbujamo, da si sam izmišlja zgodbe.
- Igramo se igre asociacij in druge besedne igre, medtem ko čakamo v vrsti, se vozimo z avtomobilom ipd.
- Otroka spodbujamo, da komunicira z odraslimi, npr. da v trgovini sam pove, kaj želi, prosi za pomoč, plača z denarjem, vzame račun ipd.
- Širimo otrokovo besedišče z novimi besedami (prek igre, branja, pogovora).
- Razvijamo osnovne nove kognitivne koncepte in utrjujemo že znane kognitivne koncepte za lokacijo in orientacijo.⁵
- Otroka učimo funkcionalne pismenosti v različnih situacijah, npr. promet – prepoznavanje prometnih znakov, pravil, uporaba denarja, nakupovanje, vožnja s prevoznimi sredstvi (avtobus, vlak), uporaba zemljevida, tabele, voznega reda, vozovnic.
- Z otrokom beremo vsak dan do 30 minut.
- Bralne vsebine povezujemo z vsakodnevnim življenjem in otrokovimi izkušnjami, kadar je to mogoče.

Kako razvijati socialno-emocionalno področje otroka v programu družinske pismenosti?

Socialno-emocionalno področje je temeljnega pomena za otrokov razvoj in življenje ter ima dolgoročne učinke na uspešnost otroka tudi kasneje v življenju (Schweinhart in Weikart 1997). Otrok se razvija kot individuum, uči se biti samostojen, iniciativen, hkrati oz. sočasno pa se razvija tudi kot socialno bitje, skozi odnose z drugimi (Tankersley 2013). Socialno-emocionalno področje torej zajema vzpostavljanje in negovanje toplih in pozitivnih odnosov, spodbujanje socializacije, pozitivnega vedenja, podporo otroku pri zaznavi, izražanju in regulaciji emocij in otrokove zaznave lastne identitete in pripadnosti (Dean, LeMoin in Mayoral 2016). V program družinske pismenosti lahko smiselno vključimo razvoj socialno-emocionalnega področja in obratno. Kadar spodbujamo razvoj

⁵ Abstraktni osnovni koncepti: *nikoli, vedno, vsak, drugi, prej/pred tem* (glede na čas, ne lokacijo), *po/potem, začetek/konec* (čas), *različno/enako*. Osnovni koncepti za orientacijo in lokacijo: *na vrhu, zgoraj, v sredini, levo/desno, v kotu, na koncu/na začetku, najdlje/najbližje, prvi/drugi/tretji, zadaj/spredaj/skozi*. Abstraktni osnovni koncepti za količine: *del/celota/polovica, nekaj/vse, malo/veliko, najmanj/največ, toliko kot, enako/različno, največje/najmanjše* (Boehm, 2000).

socialno-emocionalnega področja, je povezava z bralno pismenostjo zelo smiselna in dobrodošla.

Strategije in metode za **razvoj socialno-emocionalnega področja v 1. starostnem obdobju** (od 1. do 3. leta) v programu družinske pismenosti:

- Prepoznamo otrokovo verbalno in neverbalno komunikacijo ter se aktivno odzivamo in ubesedimo neverbalno komunikacijo.
- Otroka tolažimo, kadar je vznemirjen, ubesedimo čustva, ki jih malček doživlja, npr. jezen si. Ubesedimo tudi čustva, ki jih izražajo liki v bralnih gradivih.
- Pogosto uporabimo besede za opisovanje čustev in socialnih odnosov. Tako pomagamo otroku razvijati osnovne koncepte, povezane s čustvi in z odnosi ter povezovanjem doživetega čustva z besedo. V bralnem gradivu pokažemo otroku povezavo s prebranim in z otrokovimi izkušnjami.
- Otroku pokažemo čim več primernih načinov za izražanje čustev in primernih načinov za vzpostavljanje socialnih odnosov. Vse ubesedimo, povežemo z bralnim gradivom.
- Z otrokom se pogovarjamo o čustvih. Večkrat mu povemo, da je vse v redu, če doživlja različna čustva.
- Otroku pomagamo razvijati poznavanje in razumevanje čustev z uporabo otroške literature, plakatov, ogledala, didaktičnih iger.
- Poslušamo in se odzivamo, kadar nam otrok želi povedati kaj o sebi.
- Otroka sprašujemo in se z njim pogovarjamo o njegovih prijateljih, priljubljenih igračah, igrah, jedeh, oblačilih ipd.
- Uporabljamo slike otroka in njegovih bližnjih za pogovore o konceptih, povezanih z zavedanjem sebe in drugih. Iščemo podobnosti in razlike v bralnem gradivu.
- Otroka spodbujamo in se z njim igramo, da aktivno oponaša vloge in aktivnosti odraslih ali vsebine iz prebranega gradiva v domišljjski igri.
- Otroka spodbujamo, da se pogovarja o dogodkih, občutjih, vprašanjih, načrtih z znanimi in neznanimi odraslimi.
- Zagotovimo dovolj časa za domišljjsko in simbolno igro.
- Vsakodnevno preživljamo kakovosten čas z otrokom.
- Otroku zagotovimo različne materiale za domišljjsko in simbolno igro, ki lahko vključujejo zapise besed.
- Namenimo poseben čas za branje skupaj z dvema otrokoma ali s tremi otroki.
- Poudarimo pomen deljenja igrač, stvari in pomen drugih oblik pozitivnega vedenja, povezanega z medvrstniškimi odnosi, npr. če otrok tolaži drugega, ki joka ali z njim deli knjigo. Pozitivne oblike vedenja lahko prikažemo v slikah in besedi ter jih uporabimo za sistem nagrajevanja.
- Poiščemo bralna gradiva za pozitivne oblike vedenja in jih večkrat beremo otroku.

- Če opazimo, da otrok doživlja stisko zaradi različnih situacij (konflikti, strahovi, osamljenost, nezaželenost, nasilje), so lahko primerna bralna gradiva v veliko pomoč.

Strategije in metode za **razvoj socialno-emocionalnega področja v 2. starostnem obdobju** (od 3. do 6. leta) v programu družinske pismenosti:

- Pri branju z otrokom sledimo njegovim zmožnostim ohranjanja pozornosti in koncentracije.
- V bralnih gradivih smo pozorni, da izpostavimo tiste razvojne značilnosti, ki se navezujejo na socialno-emocionalno področje, npr. biti potrpežljiv, kako razvijati prijateljstvo z vrstniki, kako razvijati lastno mnenje, individualnost, kako razumeti vzajemnost socialnih odnosov, se vživeti v druge, si izmenjevati stvari, upoštevati pravila, izražati čustva, razvijati samostojnost ipd.
- Pri reševanju problemov otroka spodbujamo, da uporablja besede in/ali bralna gradiva.
- Razvijamo deljeno pozornost odraslega tako, da otroka vključimo v skupne bralne aktivnosti z drugimi otroki.
- Z otrokom ustvarjamo tople in pristne odnose, v katerih izražamo pozitivne povratne informacije o tem, kdo so in katere so njihove sposobnosti, pri tem lahko izpostavimo lastnosti, kot sta branje in razmišljanje.
- Otroka spodbujamo k različnim načinom izražanja individualnosti, npr. z izbiro bralnega gradiva (kaj bo bral_a), pri vsakodnevnih opravilih (kaj bo jedel_a, oblekel_a, s čim se bo igral_a), z dopuščanjem, da ima otrok lastno mnenje, in upoštevanjem njegovega mnenja.
- Skupaj z otrokom merimo njegovo višino, težo in se pogovarjamo o drugih značilnostih (barva oči, las, kože). Opazujemo značilnosti drugih ljudi s pomočjo literature ali vizualnega materiala.
- Z otrokom beremo in se pogovarjamo o identiteti, individualnosti, o različnih vlogah otrok in odraslih doma, v vrtcu. Beremo in pogovarjamo se tudi o identiteti in individualnosti drugih.
- Pri branju gradiv smo pozorni na stereotipe in predsodke, ki so vezani na socialne odnose, spolne vloge, etnično pripadnost ipd. Z otroki se o tem pogovarjamo, razvijamo moralno-etično področje.
- Beremo in pogovarjamo se o različnostih med ljudmi, različnih kulturah, etničnih skupinah in vseh drugih vrstah drugačnosti (posebne potrebe, homoseksualnost, subkulture).
- Z otrokom gledamo družinske albume, beremo družinske zapise, se pogovarjamo o njegovem imenu, kje in kdaj se je rodil, poimenujemo člane_ice ožje in širše družine.
- Preko bralnih gradiv spodbujamo otroka, da upošteva tudi individualnost drugih, npr. da spoštuje lastnino drugih, da kliče pomembne odrasle po imenu ali nazivu oz. družbeni vlogi.
- Otroka preko bralnih gradiv seznanjamo o skupinski odgovornosti, pravilih, rutini in postopkih v različnih socialnih situacijah.

- Od otroka ne pričakujemo popolnosti, temveč cenimo njegove individualne dosežke v procesu učenja. Naša pričakovanja so lahko visoka, vendar naj bodo realna in usklajena z otrokovo individualnostjo.
- Otroka spodbujamo, da razvija notranji nadzor, notranji dialog ter občutek odgovornosti do sebe in drugih. Npr. poiščemo primere junakov_inj in drugih likov iz otroške literature, ki kažejo veččine notranjega nadzora in dialoga ter tako povežemo socialno-emocionalni razvoj z bralno pismenostjo. Uporabimo lahko tudi sociodramsko igro.
- Beremo zgodbe s književnimi liki, ki izražajo pozitivno vedenje s samoregulacijo (samonadzorom).
- Otroku omogočimo raznovrstna izražanja v socialnih interakcijah v obliki monologa, dialoga, izmenjevanja branja ipd.
- Otroka s pomočjo bralnih gradiv učimo prepoznati konfliktne situacije, prepoznati občutke in čustva vseh vpletenih.
- Predvidimo situacije, ki lahko pri otroku sprožajo negativne odzive in stres ter se v teh situacijah odzovemo tako, da smo otroku v oporo. Take situacije so lahko sprememba rutine, strahovi, rojstvo sorojenca, selitev družine, odsotnost družinskega člana_ice, razveza, ponovna poroka, smrt v družini, konflikti ali napetosti v domačem okolju, porajanje občutkov osamljenosti ali nezaželenosti, nasilje in vse vrste zlorab. O teh in drugih situacijah se lahko z otrokom pogovarjamo s pomočjo literature, ga učimo primernih odzivov in širimo otrokovo razumevanje tovrstnih situacij v življenju.
- Z otrokom beremo in se pogovarjamo o vrednotah, ki so pomembne za razvoj socialnih in emocionalnih veščin, npr. skrb za druge, sodelovanje, pogum, pravičnost, iskrenost, spoštovanje in odgovornost.

Zaključek

Otrok, ki je deležen bogatega programa družinske pismenosti, bo lažje ohranjal radovednost in željo po učenju skozi vse življenje. Pomembno je, da otrok dobi priložnost z lastno izkušnjo preko bralnih gradiv in pogovorov o prebranih vsebinah raziskovati svet okoli sebe, reševati probleme, razvijati samostojnost, izbirati in se odločati. Pri tem mu odrasli omogočimo, da se nauči tudi spoštovati sebe in druge, se izražati o svojih čustvih, doživljanjih in mislih, razvijati občutek za estetično, vrednote, etično odločanje. Omogočanje otroku pridobivati znanje na posameznih področjih razvoja v zgodnjem otroštvu nas lahko opolnomoči kot posameznike_ice in kot družine za uspešnejše in bolj zadovoljno življenje. Vse to lahko dosežemo tudi s programi družinske pismenosti, saj imajo ta potencial.

Literatura

Ann BOEHM, 2001: *Boehm Test of Basic Concepts-3: Preschool*. San Antonio: The Psychological Corporation.

- Gregory CAMILLI, Ryan S. SADAHO, Steven W. BARNETT, 2010: Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 3, 579–620.
- Timothy W. CURBY, Chavaughn A. BROWN, Hideko H. BASSET, Susanne A. DENHAM, 2015: Associations Between Preschoolers' Social-emotional Competence and Preliteracy Skills. *Infant and Child development* 24, 549–570.
- Allyson DEAN, Sarah LEMOINE in Maria V. MAYORAL, 2016: *Zero to Three Critical Competencies For Infant-Toddler Educators*. Washington D. C.: Zero to Three.
- Anne HENDERSON in Nancy BERLA, 1994: *A New Generation of Evidence. The Family is Critical to Student Achievement*. Washington D.C.: NCCE.
- Maja HMELEK, Jurka LEPIČNIK VODOPIVEC, 2015: *Izbrane teme predšolske pedagogike: izzivi predšolske pedagogike na začetku 21. stoletja*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Tran D. KEYS, George FARKAS, Margaret R. BURCHINAL, Greg J. DUNCAN, Deborah L. VANDELL, Weilin LI, Erik A. RUZEK, Carolee HOWES, 2013: Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. *Child Development*, 84 (4), 1171–1190.
- Karen LA PARO in Robert PIANTA, 2000: Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443–484.
- Nancy PADAK, Tim RASINSKI, 2003: *Family Literacy Programs: Who benefits?* Ohio: Literacy Resource Center, Kent State University.
- Dawn TANKERSLEY, Sanja BRAJKOVIĆ, Sanja HADŽAR, Regina RIMKIENE, Regina SABALIAUSKIENE, Zorica TRIKIĆ in Tatjana VONTA, 2013: *Od teorije k praksi. Vodnik po pedagoških področjih ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lawrence J. SCHWEINHART, Helen V. BARNES, David P. WEIKART, 1993: *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Ager 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. Michigan: High/Scope Press.
- Edvard ZIGLER, Sally J. STYFCO, 1994: Is the High/Scope Perry Preschool better than Head Start? Yes and No. *Early Childhood research quarterly*, 9, 269–287.

V OBJEMU BESED: RAZVIJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI
D. Haramija



KNJIŽEVNOST IN JEZIK

Književnost v predšolskem obdobju

DRAGICA HARAMIJA

Povzetek V poglavju so predstavljene pomembne vrste književnih besedil za prvo in drugo starostno obdobje predšolskih otrok ter načini spodbujanja bralnih dejavnosti. Podani so kriteriji izbire kakovostnih knjig ter vloga mentorjev_ic branja (pedagoških delavcev_k in staršev) v predbralnem obdobju.

Ključne besede: • književnost • slikanica • ilustrirana knjiga • branje v nadaljevanjih • kakovostne knjige •

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

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.2>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Otroška književnost, ki sodi v širšo skupino mladinske književnosti, ima dvojnega naslovnika_co: otroka, ki mu je primarno namenjena, in odraslega_o, ki mu bere. Odrasli_a je otrokov bralni zgled, saj otrok v predšolskem obdobju še ni bralec_ka, hkrati pa je šele na stopnji razvoja, ko pridobiva temeljna znanja iz književnosti. Pomembno je, kakšno bralno gradivo izbira pedagoški delavec_ka kot profesionalni posrednik književnih besedil. *Kurikulum za vrtce* (1999) ne predpisuje konkretnih besedil za obravnavo, so pa podani cilji književne vzgoje v vrtcu.

Temeljni kriteriji za izbor kakovostnega bralnega gradiva so:

- Kakovost literarnega dela: spoznavna, etična, estetska vrednost besedil, kakor jih navaja Janko Kos v *Literarni teoriji* (2001: 23–37). Iskanje zgolj vzgojnega cilja branega besedila pogosto zaide v moraliziranje, zato sporočilnost literarnega dela ne more biti zadostni kriterij za izbiro. Izbrano besedilo mora biti jezikovno kakovostno, ne osiromašeno, temveč prilagojeno otrokovi zmožnosti razumevanja jezika, torej tropov in figur, ki so osnovna sestavina umetniškega jezikovnega ustvarjanja. Pomembna je tudi etična komponenta literarnega dela, kajti izbrana besedila v javnem položaju ne bi smela zbudati nestrpnosti zaradi rasnih, verskih, spolnih in drugih razlik med ljudmi. Ob obravnavi slikanic in ilustriranih knjig mora biti pozornost usmerjena tudi na kakovost ilustracij.
- Skladnost s *Kurikulustom za vrtce*: upoštevati je treba kanonska (klasična) in sodobna besedila (ljudsko slovstvo; pomembni avtorji_ice: Fran Levstik, Kajetan Kovič, Ela Peroci, Svetlana Makarovič, Slavko Pregl, Bina Štampe Žmavc, Peter Svetina, Nataša Konc Lorenzutti, Andrej Rozman Roza ...); izvirna (slovenska) in prevedena dela. Spoznavanje kanonskih besedil pomeni otrokov stik s kulturno zgodovino in prepoznavanje pomembnih literarnih likov (Peter Klepec, maček Muri, muca Copatarica, pek Mišmaš ...), sproti pa naj bi se seznanjal tudi s kakovostnimi novostmi, kajti ob sodobnih besedilih se odpirajo tudi nove (sodobne) teme (pomanjkanje časa, nenehna naglica, internetne zlorabe, razmerja znotraj nove družine). Razmerje med branjem domače in prevedene literature bi moralo biti v prid slovenske. Seveda je pri otroku priseljencu treba upoštevati tudi književna dela iz primarne otrokove države (in večjezičnih slikanic), pedagoški delavec_ka pa ne sme pozabiti na dela za otroke s posebnimi potrebami (npr. Aksinja Kermauner: *Žiga Špaget gre v širni svet*). Za oboje so primerna dela, ki jih označimo kot lahko branje.⁷ Opozoriti velja na večjezične slikanice, ki jih lahko uporabljamo kot pripomoček za uvajanje in spoznavanje drugega/tujega jezika, pa naj gre za učenje slovenščine ali drugih jezikov (npr. Lila Prap: *Mednarodni živalski slovar*, Barbara Hanuš in Ana Zavavlav: *Rojstni dan*). Te slikanice bistveno pripomorejo k ozaveščanju in sprejemanju medkulturnosti.
- Raznolikost literarnih besedil glede na književne zvrsti, vrste in žanre.
- Primerna vsebina glede na starost otroka: ob preučevanju bralnega užitka se je pokazalo, da ni pomembno, kdo je v besedilu glavni literarni lik, temveč je pomembnejša osrednja tema besedila (npr. otroke zanimajo medčloveški

⁷ Več o tem Haramija 2017.

- odnosi, prevozna sredstva, vsakdanje dogodivščine, slednje še sploh v kombinaciji s komiko, ne nazadnje tudi zelo abstraktne teme in literarni liki), ki naj sledi otrokovemu kognitivnemu razvoju.
- Navajanje otrok na razlikovanje leposlovnih in informativnih (poučnih) knjig, razlikovanje jezikovnih prvin v besedilih; eden od ciljev jezikovne vzgoje v vrtcu je tudi otrokovo prepoznavanje socialnih (knjižni jezik, narečja) in funkcijskih zvrsti jezika, pri slednjih predvsem razlikovanje med praktičnosporazumevalnim (besedilo o vsakdanjih dogodkih, npr. vabilo), umetnostnim (poezija, proza) in strokovnim jezikom (informativna literatura).
 - Upoštevanje didaktične tipologije oblik branja, pri čemer mora pedagoški delavec *ka* upoštevati cilje, vsebine in metode (več o tem Kordigel Aberšek 2008; Saksida 2016; Krakar Vogel 2016), prilagojene predbralnemu obdobju otrokovega razvoja.
 - Primerna oblika knjige (slikanica, ilustrirana knjiga) glede na otrokovo zmožnost poslušanja branja, posledično je pomembna tudi primerna dolžina besedila. V *Kurikulumu* sta upoštevani dve obdobji predšolskega izobraževanja, skladno s tem pedagoški delavec *ka* izbira besedila, ki so primerna za 1. obdobje (do 3. leta starosti) in 2. starostno obdobje (od 3. leta do vstopa v šolo).
 - Upoštevanje zunajliterarnih dejavnikov, še posebej pri manjših otrocih (letni časi, interes otroka ...).

Književne zvrsti in vrste v otroški književnosti

V **otroški poeziji** so pogoste prstne igre, uspavanke, izštevanke, nagajivke, rajalne pesmi in pesnitve. Poezija je tisti del književnosti, ki je (večinoma) pisan v verzih, ti pa so lahko organizirani v neko točno določeno obliko (npr. verzi se združujejo v kitice in te v stalne pesniške oblike), imajo ritem (ki ni nujno vnaprej določena stopica), pogosto tudi rimo. Besede v pesmih tvorijo zaradi medsebojnega povezovanja samosvoje pomena, ki so posledica zvočnega sloga, izbire besedišča, tropov in figur.⁸ Poezija je lahko po notranji zgradbi lirski ali epski. **Lirska otroška poezija** izraža raznolike teme, povezane z doživljanjem, osebo (pogosto tudi z živaljo, igračo, predmetom), razpoloženjem, okoljem, s čustvi, ki so povezani z majhnim otrokom in z njegovim izkušnjskim svetom. Kratkost je ena od določilnic lirske pesmi, kar je še posebej razvidno v slikanicah, ko gre npr. za zbirko dvovrstičnic na posamezni strani. Lirska otroška poezija je pogosto tudi peta (npr. uspavanke; rajalne pesmi, te imajo tudi predpisani vzorec gibanja, torej ples), še posebej pri pesmih za najmlajše otroke, pri čemer je melodija ohranjena tako v folklornih kakor tudi v avtorskih pesmih. Na splošno je ritem za otroško poezijo zelo pomembna sestavina, kar bi lahko utemeljili z mislijo iz pesmarice pesniških oblik *Oblike srca* Borisa A. Novaka (1997: 198), da je »ritem tudi eden izmed temeljnih vzgibov življenja.« V sodobni otroški poeziji verzi niso nujno urejeni v popolne metrične sisteme (prosti verz) in pogosto tudi v stalne kitične oblike ne. Pesmi, ki imajo tradicionalne rime, izhajajo že iz drobnih folklornih vzorčkov (npr. rima na neko ime) in prstnih iger (npr. Križ kraž,

⁸ V *Mali literarni teoriji* (1995: 145) je Matjaž Kmecl predstavil literarni slog: zvočni slog (evfonija), besedni slog (izbira besed, tropi ali preneseni pomeni), stavčni ali sintaktični slog (figure) ter usmerjanje stavčnih pomenov (razširjene figure).

kralj Matjaž). V starejši otroški poeziji je zaznati časovne okvirje letnega cikla, saj je bilo ruralno življenje otrok (njihove igre in delo) neposredno povezano z letnimi časi, s prazniki in z obredjem. Sodobna otroška poezija, izdana v slikaniški obliki, se pogosto približuje nonsensu, vsebuje humorne elemente, pogoste so jezikovne igre (na nivoju fonologije odzemanje in vstavljanje glasov; morfološke igre s tvorbo priložnostnic ali zamenjava dela povedi ipd.). Snovno-tematsko se pesmi navezujejo na otroški zorni kot in njegov doživljajski svet, pogosta je tudi animalistična tematika. Temeljna značilnost **epske poezije** je pripovedovanje, ki zajema dogodek in mu časovno zaporedno sledi, ali opisovanje, to označuje nizanje motivov po zakonu asociacije, ki se vežejo na like, prostore ali stvari, redkeje (v otroški književnosti pa načeloma sploh ne) tudi razmišljanje (Solar 1995: 189). Pripovedovanje, opisovanje in razmišljanje so sicer postopki, ki so znani iz proze, a so v epski poeziji izraženi v verzih (Matjaž Kmecl (1995) takšne načine poimenuje pripovedna verzifikacija). Lastnosti, ki jih epska poezija jemlje iz proze, so tudi pripovedovalec_ka, zgodba, lik in kompozicija.

V **prozi** se kažeta za otroke v predšolskem obdobju dve veliki skupini kratkoprotnih besedil, in sicer: a) realistične zgodbe (najpogosteje spominske, doživljajske, detektivske in živalske) in b) fantastična proza, kamor sodijo fantazijske pripovedi (pravljice, miti, pripovedke) in kratke fantastične zgodbe. Temeljna razlika med fantazijo in fantastiko je v dojetju časa in prostora: v fantazijski književnosti je vse mogoče v enotnem času in prostoru (enodimenzionalnost), v fantastični književnosti pa so realni in fantastični elementi združeni v zgodbo na način, da je prestop iz realnega v fantastični svet nedvoumno zaznaven (dvodimenzionalnost). Razlikovalni element med fantazijskimi in fantastičnimi književnimi vrstami je kronotop (enotnost prostora in časa), teorijo kronotopa je Bahtin primarno navezal na roman, a se, kot sam ugotavlja, pojavlja v vseh književnih vrstah. Žanrski spomin pomeni funkcioniranje literarnih zvrsti kot spominskih shem, ki »kognitivno organizirajo pisanje in sprejemanje besedil ter sooblikujejo poglede na svet skozi več zaporednih rodov« (cit. po Juvan 2006: 198; Keunen 2000). S teorijo žanrskega spomina je Keunen (2000) povezal spominske sheme, kakor jih definira psiholog Frederic Bartlett, in Bahtinov koncept kronotopa.

Realistične kratke zgodbe so v slikanicah redkejša kot v kratkoprotnih ilustriranih knjigah, največ med njimi jih sodi v žanr doživljajske in socialne kratke zgodbe. V ospredju je (najpogosteje) glavni literarni lik otroka, ki je prikazan v vsakdanjih situacijah, tako rekoč v svoji dnevni rutini, in v zanj pomembnih medsebojnih odnosih. Doživljajska kratka zgodba se osredinja na vsakdanje dogodivščine, v katerih je glavni literarni lik otrok v predšolskem ali zgodnjem šolskem obdobju, ki so pogosto komično obarvane. Doživljajska zgodba se loči od spominske predvsem glede na karakterizacijo literarnih likov, ki je v tovrstni kratki zgodbi pogosto posredna, glede na književni prostor (ki je večinoma urbano okolje) in glede na pripovedno perspektivo (opazovanje otroka). Socialna kratka zgodba vsebuje razvejano paleto tem, ki posegajo na eni strani na območje družbenega dogajanja in na drugi na področje intimnih razmerij glavnega literarnega lika do okolice in do samega sebe. Predvsem gre za odnose glavnega literarnega lika do vrstnikov, sorojencev, staršev in drugih sorodnikov.

Fantastična kratka proza (ki je nadpomenka za dve skupini besedil: fantastično in fantazijsko prozo) je v slikaniški obliki najobsežnejša, saj so pravljice, miti, pripovedke

in fantastične kratke zgodbe tiste kratkoprozne vrste, ki so v slikanicah izdane najpogosteje.

Za preučevanje **pravljic** je zelo pomembno folkloristično načelo (več o tem Marija Stanonik 2006) teksta (besedilo, torej vsebina in vse druge pravljicične karakteristike), konteksta (kdaj so bile pravljice napisane in komu so bile namenjene) in teksture (kako so zapisane: jezikovna sredstva, teme, poudarki), saj se temelj žanrskega spomina skriva ravno v podobnih elementih ljudskega in avtorskega slovstva posamezne književne vrste. Pravljična je torej pravljica le takrat, ko jo lahko primerjamo s strukturo folklorne pravljice. Pravljične, ne glede na to, ali sodijo v ljudsko (folklorno) slovstvo ali v avtorsko književnost (klasične in sodobne pravljice), imajo nekaj temeljnih skupnih značilnosti: zgradba (npr. podobni začetki, konci), književni liki, književni prostor in čas, pravljicična števila, zapovedi, prepovedi in prerokbe, čarobni elementi (čudeži). Ne glede na to, ali sodi pravljica v folklorno, klasično ali sodobno književnost, pa v svojem bistvu ohranja večne resnice, povezane z najglobljim v nas.

Miti ali bajke so književna vrsta, ki v dokaj kratki formi upoveduje vsebino poganskih religij, so krajše pripovedi o starodavnih politeističnih verovanjih, ta pa so spodbujala rituale. Dejstvo je, da so miti ali pa vsaj njihovi prepoznavni motivi v sodobnih književnostih ohranjena in zanimanja vredna literarna oblika, ki vsebuje tudi posebne like (Kurent, Kresnik, vodomci, zlatorog, ajdi, Pehtra baba, povodni mož, rojenice, sojenice, škopnik, škratje, žalik žena in drugi).

Pripovedka ali povedka je bolj krajevno določena kot npr. pravljice ali miti, saj je v njej književni prostor poimenovan s konkretnim zemljepisnim imenom. Pripovedka mora imeti vsaj eno resnično sestavino: književni prostor, književni čas ali književno osebo. Najpogosteje se delijo na šest tipov (Stanonik 1999), in sicer bajčne, legendne, zgodovinske, razlagalne, socialne in šaljive povedke.

Med **kratke fantastične zgodbe** sodijo besedila, ki združujejo lastnosti dveh književnih vrst, in sicer pravljice ter fantastične pripovedi. Tovrstna proza ima precej omejen obseg, zajema krajše časovno obdobje, glavni književni lik se zaveda vdora fantastike v realni svet, književni prostor in čas sta pogosto precej natančno določena. Podtip fantastične kratke zgodbe je **nonsensna kratka zgodba**, katere temelj je jezikovna igra, ki v otroški književnosti izrablja predvsem humor.

Glede na **glavni književni lik** so v otroški književnosti, namenjeni predšolskim otrokom, najpogosteje zastopane živali. Živali imajo v leposlovju naslednje vloge: (a) ohranjene vse živalske lastnosti, (b) živali govorijo, še vedno pa imajo ohranjene lastnosti svoje živalske vrste, (c) antropomorfne živali, ki pomenijo preslikavo človeške družbe na živalski svet, (č) zooigrače so lahko oživiljenje ali antropomorfne, (d) bajeslovne živali (več o tem Haramija 2015). Informativna literatura o živalih seveda podaja njihove stvarne lastnosti, načine življenja in bivanja. V leposlovju je veliko tudi človeških likov, predvsem otrok, ki skozi zgodbo podajajo svoje izkušnje in dogodke, ti pa so lahko mogoči (realistični) ali nemogoči (fantastični, fantazijski). Tretjo skupino literarnih likov predstavljajo pravljicična in mitološka bitja (zmaji, čarovnice, vile, škratje ipd.).

Oblike knjig

Glede na obliko razvrščamo književna dela med dve skrajnosti, in sicer od slikanic brez besedila do knjig brez ilustracij (tabela 1). Pri oblikah so seveda pomembni tudi drugi elementi, npr. velikost in tip črk, velikost in oblika knjige, število strani, vendar je temeljni razlikovalni element delež besedila in ilustracij v knjigi.

Tabela 1: Delež besedila in ilustracij v različnih tipih knjig

SLIKANICA BREZ BESEDILA (tiha knjiga)	Gledano s stališča besedila vsebuje naslov, vsi drugi elementi zgodbe so izraženi z likovno-oblikovnimi elementi.
STRIP	Je zaporedje sličic, ki pripovedujejo zgodbo, s stališča besedila je prisoten dialog med liki; uporabljena so posebna izrazna sredstva (vrste oblakov, znaki ...).
SLIKANICA	Vsebuje manj kot polovico besedila, a največ 1800 besed, ilustracija je povezana z besedilom in oblikovana v zgodbo.
ILUSTRIRANA KNJIGA	Vsebuje več kot polovico besedila, ki po dolžini ni omejeno, ilustrirani so posamezni prizori in ne zgodba.
KNJIGA BREZ ILUSTRACIJ	Ne vsebuje ilustracij, temveč le besedilo.

Slikanice so vmesna stopnja med stripom, v katerem so pomembnejši likovni elementi, in ilustrirano knjigo, v kateri je pomembnejše besedilo, skrajni obliki sta slikanica brez besedila in knjiga brez ilustracij. Zelo enostavno se da prepoznati knjige brez besedila (Damijan Stepančič: *Zgodba o sidru*), stripe (npr. stripi po pravljicah iz knjige *Zverinice iz Režije*: Leteča lesica Kaje Avberšek) in knjige brez ilustracij (npr. zbirka pravljic *Slovenske narodne pravljice*), večja težava nastane pri razmejitvi, kdaj je neko delo slikanica in kdaj ilustrirana knjiga. Seveda čisto stroge meje ni, vendarle pa lahko teoretična spoznanja dokaj dobro utemeljijo to razmejitev. Ilustrirana knjiga ima dve samostojni celoti: besedilo in ilustracijo, vsaka celota zase pa je zaključena enota in lahko funkcionira povsem samostojno. Ilustrirana knjiga ima tudi več kot 50 % besedila, ta je torej prevladujoči del knjige, ilustracije ne tvorijo zgodbe, temveč le osvetljujejo posamezne prizore (literarne like, okoliščine/dogajanje, čustva, prostor, čas). Pogosto so tovrstne knjige bogato ilustrirane, še posebej tiste, ki so namenjene otrokom ob koncu vrtčevskega obdobja in v začetnih razredih osnovne šole. Četudi se v nekaterih knjigah ilustracija razteza čez dve strani in je na njej besedilo, je ilustracija le vizualna predstavitev enega segmenta zgodbe. Ilustrirane knjige imajo običajno drugačne formate kot slikanice, zelo pogost je približek formata A5 ali malce večji, vendar manjši od A4. Ilustrirana knjiga ima obliko kodeksa, ki so (Kovač 2009: 28) »v knjižni blok zvezani in med platnice vpeti listi«, pri čemer Miha Kovač povzema še eno pomembno določilo, namreč minimalno dolžino 49 strani.⁹ Ilustrirane knjige so večinoma deljene na poglavja,

⁹ KOVAČ (2009: 29) se sklicuje na Unescovo definicijo knjige iz leta 1964, po »kateri je knjiga neperiodična publikacija, ki ima vsaj 49 strani brez naslovnih strani, ki je izšla v določeni državi, njena vsebina pa je dana na razpolago javnosti.«

kadar gre za eno daljšo zgodbo (npr. Jana Bauer: *Groznovilca v Hudi hosti* z ilustracijami Caroline Thaw), ali pa vsebujejo več samostojnih kratkih poglavij z istim glavnim literarnim likom (npr. Kajetan Kovič: *Moj prijatelj Piki Jakob* z ilustracijami Jelke Reichman) ali z več zaokroženimi samostojnimi poglavji z različnimi literarnimi liki (npr. Slavko Pregl: *Male oblačne zgodbe* z ilustracijami Arjana Pregla). Ilustrirane knjige so v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju zelo primerne za branje v nadaljevanju.

Literatura

- Mihail BAHTIN, 1982: *Teorija romana*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Dragica HARAMIJA, 2015: *Vloga živali v mladinski književnosti*. Murska Sobota: Franc–Franc.
- , 2017: Lahko branje. *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo*. Ur. Marko Jesenšek. Maribor: Univerzitetna založba Univerze (Mednarodna knjižna zbirka Zora; 119). 296–314.
- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc–Franc.
- Marko JUVAN, 2006: Kulturni spomin in literarni žanri: primer slovenskega soneta. *Sbornik praci Filozofické fakulty brněnske univerzaty*.
 <https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/102965/X_SlavicaLitteraria_09-2006-1_24.pdf?sequence=1> (Dostop 7. 12. 2016).
- Bart KEUNEN, 2000: Bakhtin, Genre Formation, and the Cognitive Turn: Chronotopes as Memory Schemata. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*. Purdue University Press.
 <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=clcweb>> (Dostop 9. 12. 2016).
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Janko KOS, 2001: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS.
- Miha KOVAČ, 2009: *Od katedrale do palačinke: tisk, branje in znanje v digitalni dobi*. Ljubljana: Študentska založba.
- Matjaž KMECL, 1996: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešović.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 95/43, 5–16.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Boris A. NOVAK, 1997: *Oblike srca*. Ljubljana: Modrijan.
- Igor SAKSIDA, 2016: Dvogovorni bralni dogodek na visokošolski ravni. *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju*. Ur. Katarina Aškerc [et al]. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. 232–238.
- Milivoj SOLAR, 1996: *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Marija STANONIK, 1999: Slovenska slovstvena folklor. Zbirka Klasje. Ljubljana: DZS.
- , 2006: Procesualnost slovstvene folklore. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Slikanica kot posebna oblika knjige

JANJA BATIČ IN DRAGICA HARAMIJA

Povzetek Slikanico uvrščamo med multimodalna besedila, saj bralca_ko nagovarja z dvema različnima kodoma sporočanja, to sta jezikovni (besedilo) in likovni (ilustracije) kod, pri čemer je besedilni del navadno manj obsežen od slikovnega. Osnovne sestavine slikanice so besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med njima, ki ga imenujemo interakcija. V slikanicah izhajajo različne vrste leposlovnih besedil, ki so po nastanku ljudska ali avtorska, glede na zvrstno opredelitev pa sodijo v poezijo ali prozo. Informativna besedila za predšolske otroke, izdana v slikaniški obliki, vsebinsko posegajo na vsa področja dejavnosti, ki jih predšolsko izobraževanje razvija. Ilustracije v slikanici lahko razdelimo v dve skupini. V prvi skupini so ilustracije, ki so del parabesedila. To so naslovnica, notranja naslovnica in vezni listi. V drugi skupini so ilustracije, ki se nahajajo znotraj slikanice. Ilustracije se med seboj razlikujejo po velikosti, likovni tehniki, likovni govoricni ilustratorja itd. Slikanice se razlikujejo glede na obliko in format (npr. leporelo, slikanice s premičnimi elementi). Posebnost slikanice je tudi vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami, ki se ustvari z združevanjem informacij iz besedila in ilustracij ter pomembno vpliva na razbiranje sporočila.

Ključne besede: • slikanica • multimodalno besedilo • besedilo • ilustracije • oblikovni in vsebinski odnos •

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

Slikanica kot posebna oblika knjige ne sodi le v književnost, temveč prav na presečišču književne in likovne umetnosti. Uvrščamo jo med multimodalna besedila/dela, saj bralca ko nagovarja z dvema različnima kodoma sporočanja, to sta jezikovni (besedilo) in likovni (ilustracije) kod, pri čemer je besedilni del navadno manj obsežen od slikovnega in ne presega 1800 besed.

Vsaka slikanica ima tri osnovne sestavine, in sicer besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med njima, ki ga imenujemo interakcija (shema 1).



Shema 1: Slikanica in njeni sestavni deli

Besedilo v slikanici

Otroška književnost, izdana v slikaniški obliki, vsebuje torej tri pomembne sestavine, kar lahko opazimo tudi na ravni jezika (oziroma jezikovnega koda). Besedila, izdana v slikanicah, se razlikujejo od besedil, ki niso ilustrirana ali pa so izdana v ilustriranih knjigah: dobra slikanica namreč ne pove vsega skozi besedilo, saj potem ne bi potrebovala ilustracij. V slikanicah izhajajo različne vrste **leposlovnih besedil**, ki so po nastanku ljudska ali avtorska, glede na zvrstno opredelitev pa sodijo v poezijo ali prozo. **Informativna besedila** za predšolske otroke, izdana v slikaniški obliki, vsebinsko posegajo na vsa področja dejavnosti, ki jih predšolsko izobraževanje razvija (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika). V leposlovnih slikanicah za predšolske otroke so objavljene raznolike teme, med njimi najpogosteje vprašanja odnosov (otrok – odrasli, otrok – sorojenci, otrok – prijatelji) in sprejemanja različnih drugačnosti; vprašanja okolja (kjer se kaže kot zelo uporabna ekosistemska delitev)¹¹ in bivanjska vprašanja (predvsem razumevanje samega sebe in razvoj). Slikanica pripoveduje zgodbo z dvema jezikoma, prenese zgolj kratkoprozno vrste, ker ima omejeno dolžino besedila, v poeziji pa je skozi zgodbo lažje prikazati pesnitve kot pa lirsko poezijo (v zbirki je načeloma vsaka pesem zase zaokrožena celota, torej v veliki večini tovrstnih slikanic ilustracije ne morejo razvijati zgodbe, temveč so le slike vsake pesmi posebej).

¹¹ To je delitev glede na življenjski prostor: v literarnem delu je posamezni literarni lik nujno del ali naravnega (npr. reke, morja, gozdovi, jezera) ali spremenjenega (kjer človek deloma posega v okolje: gozd, jasa, travnik, pašnik, mlaka, ribnik) ali umetnega ekosistema (ki jih je človek popolnoma kultiviral: sadovnjak, vinograd, njiva, polje, vrt), katerega skrajnost so človeška naselja, torej vasi in mesta.

Ilustracije v slikanici

Ilustracije v slikanici lahko razdelimo v dve skupini. V prvi skupini so ilustracije, ki so del parabesedila. To so naslovnica, notranja naslovnica in vezni listi. V drugi skupini so ilustracije, ki se nahajajo znotraj slikanice. Med seboj se ločijo po velikosti, saj so lahko dvostranske, enostranske ali manjše ilustracije. Slednje običajno zavzamejo le pol strani ali manj. Branje slikanice se običajno prične z branjem in opazovanjem parabesedila. Ni dovolj, da na naslovnici preberemo le naslov in obrnemo platnico ter nadaljujemo z branjem. Otroci potrebujejo čas, da si ogledajo ilustracijo na naslovnici. Naslovnice slikanic so običajno oblikovane tako, da je ob naslovu in avtorju_ici besedila in ilustracij prisotna tudi ilustracija. Naslovna ilustracija lahko prikazuje literarni lik, prizor iz katere od notranjih ilustracij, razplet zgodbe itd. Naslovnice so oblikovane z namenom, da zbudijo bralčevo_kino radovednost, zato je smiselno, da jih v pedagoškem procesu uporabimo za motiviranje otrok za branje.

Slikanice se med seboj razlikujejo po likovnih tehnikah in materialih, ki jih izbirajo ilustratorji_ke pri oblikovanju ilustracij. Natisnjene ilustracije zaradi sodobne tehnologije obdržijo številne podrobnosti originala, kar v preteklosti ni bilo mogoče. Izbira likovne tehnike je odvisna od ilustratorja_ke, ki lahko izdelava ilustracije v eni sami likovni tehniki, lahko pa likovne tehnike med seboj kombinira. Nekateri ilustratorji_ke imajo svojo prepoznavno likovno govorico. Otrokom lahko ponudimo slikanice z istim besedilom in različnimi ilustracijami ali pa z različnimi besedili in istim ilustratorjem_ko. Ob tem otroci spoznavajo pripovedno moč ilustracij, vlogo ilustratorja_ke, načine podajanja sporočila skozi likovne upodobitve ipd. (Tone Pavček: *Juri Muri v Afriki* z ilustracijami Melite Vovkove, Marjanca Jemec Božič in Damijana Stepančiča).

Oblikovni odnos med besedilom in ilustracijami

Slikanice se med seboj razlikujejo po obliki in formatu, ki pomeni materialni vidik, znotraj katerega se vzpostavi oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo. Slikanice lahko glede na njihov materialni vidik razdelimo na:

- **Običajne** (trša naslovnica z mehkejšimi listi, npr. Lila Prap: *Živalske uspavanke* ali Ida Mlakar, Kristina Krhin: *Kako sta Bibi in Gusti preganjala žalost*).
- **Bolj trpežne slikanice**, ki so namenjene najmlajšim otrokom. Otroci se ob njih učijo rokovanja s knjigo. V to skupino sodijo kartonke (Guido van Genechten: *Očki s svojimi mladički*, 2011, Lucy Cousins: *Minka zna šteti*, 2002), knjige iz blaga in umetnih mas (npr. Barbara Zych (prevajalka in urednica): *Otrokove prve besede*, 2015).

Za najmlajše otroke so zelo zanimive oblike knjig, ki jim omogočajo drugačen način rokovanja kot običajne knjige. K takim knjigam lahko uvrstimo:

- **Leporelo**. Zgibanke za najmlajše otroke so oblikovane tako, da se na vsakem delu nahaja ena podoba in pripadajoča beseda (npr. Zdeněk Miler: *Krtek in živali na kmetiji*, 2014).

- **Slikanice s premičnimi elementi** (npr. zavihki ali vrtljivi elementi). Posebnost tovrstnih slikanice je, da otroke usmerjajo v nelinearno opazovanje/branje. Otroci sami izberejo, ali bodo pogledali pod nek zavihkek ali ne. Izbiranje, ali bomo nekaj prebrali ali ne, je pomembna lastnost branja odraslih (npr. Eric Hill: *Pikijeva velika noč*).
- **Slikanice sestavljanke** (npr. Feri Lainšček in Marjan Manček: *Cufek Modrijan: slik-slik sestavljanke*, Lila Prap: *Kraca*, Claudine Morel: *Kdo si pa ti?*).

Glede na to, kako so v slikanici razporejeni deli besedila in ilustracije, lahko ločimo več možnosti:

- **Besedilo in ilustracije so oblikovno ločene celote.** Ta oblika je značilna predvsem za starejše slikanice, h katerim uvrščamo pomembne klasične slikanice v našem prostoru. Besedilo se lahko nahaja na eni strani, ilustracija pa na drugi strani; ali pa je ilustracija postavljena na enovito (običajno belo) stran, nad ali pod besedilo (npr. Ela Peroci, Ančka Gošnik - Godec: *Muca Copatarica*).
- **Besedilo in ilustracije so oblikovna celota.** Eden od načinov doseganja oblikovne celote je postavljanje besedila v barvno enovit del ilustracije. Lahko pa je celovitost dosežena tudi na drugačne načine (npr. z izbiro tipografije). (npr. Andrej Rozman Roza in Damijan Stepančič: *Mihec gre prvič okrog sveta*, Lila Prap: *Zakaj?*).
- **Slikopis.** Poseben oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo se pokaže v slikopisu, kjer so nekateri deli besedila nadomeščeni z ilustracijo. Branje poteka linearno. Poved je oblikovana tako, da je beseda v njej izpuščena, na njenem mestu pa se pojavi manjša upodobitev. S slikopisi lahko branje približamo že najmanjšim otrokom, saj beremo besedilo ter se ustavimo pri prvi ilustraciji, otrok pa iz ilustracije na našo vzpodbudo razbere pomen, nato nadaljujemo branje besedila do naslednje upodobitve (npr. Urša Krempl in Urška Stropnik: *Zaljubljeni žabec*).

Vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami

Vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami je eden najbolj zanimivih fenomenov, ki jih lahko z otroki opazujemo v slikanici. Pri tem nas zanima, kaj povedo ilustracije, kaj pove besedilo in kaj je sporočilo, ki ga dobimo, ko združimo informacije iz obeh kodov sporočanja (torej jezikovnega in vizualnega). Že dolgo vemo, da je slikanica likovno-literarni monolit in da besedila ni mogoče brati ločeno od ilustracij.

Vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami v slikanici je preučevala Maria Nikolajeva, ki je ta odnos poimenovala *interakcija*. Z vsebinskim odnosom in delitvami teh so se ukvarjali tudi številni drugi strokovnjaki, mi pa bomo podali le bistvene značilnosti tega odnosa.

Glede na informacije, ki jih podajata oba koda sporočanja, lahko ugotovimo:

- Oba koda sporočanja podajata enake informacije.
- Vsak kod sporočanja prinese samo en del informacij.

Ta razvrstitev je zgolj teoretična, saj narava obeh kodov ne dopušča, da bi bile podane informacije popolnoma enake. Tudi če je na prvi pogled videti, da je informacija na sliki enaka, kot jo prinaša informacija, podana z besedo, torej besede povedo isto zgodbo kot ilustracije, to običajno ni tako. Tudi ob najpreprostejšem primeru, npr. ilustracija mačke in beseda *mačka*, lahko vidimo, da se informacija ne more popolnoma ponoviti. Iz upodobitve mačke dobimo še informacijo o tem, kakšne barve je, kaj počne ipd.

Običajno v slikanicah opazujemo odnos, kjer se informacije ponavljajo in dopolnjujejo. Bolj kot se dopolnjujejo, močnejši je vsebinski odnos med obema deloma. Ena od kulturnih slikanic v svetovnem merilu, slikanica Maurica Sendaka z naslovom *Tja, kjer so zverine doma*, je pri nas izšla 50 let po izdaji ameriškega izvornika. V njej je zelo malo besedila, nekaj notranjih strani pa je zgolj ilustriranih. Branje zgodbe ni mogoče brez podrobnega ogledovanja ilustracij.

Ilustrator_ka lahko z ilustracijami ustvari tudi *zgodbo v zgodbi*. Maša Kozjek je v slikanici Branka Rudolfa *Huda mravljica* skozi ilustracijo notranje naslovnice in končne ilustracije nad kolofonom ustvarila okvir zgodbe (na začetku deček dreza s paličico v mravljišče, na koncu teče stran od mravljišča). V slikanici Nika Grafenauerja *Pedenjped* je Marjan Manček ustvaril vtis albuma fotografij. Pedenjpeda je postavil na notranjo naslovnico in na konec slikanice. Najprej pokuka v dogajanje in na koncu dogajanje zapusti.

Ena od skrajnih oblik slikanice glede na odnos med besedilom in ilustracijo so **slikanice brez besedila**, a ima vsaka od teh slikanic naslov v vlogi besedila. Nekatere med njimi imajo veliko intraikoničnega besedil, t. j. besedila, vključenega v ilustracijo, kot je npr. v avtorski slikanici Maje Kastelic *Deček in hiša* (naslovi ulic, zapisi na zidovih).

Potek branja slikanice

Včasih je veljalo, da smemo slikanice brati tako, da ilustracije zakrivamo, otrok pa si na ta način ustvari svoje predstave. Tako branje je neprimerno, saj se povsem oddalji od bistva slikanice kot literarno-likovnega monolita. Kakovostne leposlovne slikanice so pogosto prvi stik otroka s književnostjo in likovno umetnostjo. Z uvajanjem otrok v sočasno branje jezikovnih in vizualni sporočil lahko pomembno prispevamo k razvijanju večrazsežne ali multimodalne pismenosti.

V nadaljevanju bomo predstavili primer postavljanja vprašanj ob slikanici Barbare Hanuš in Petra Škerla: *Različna sva, rada se imava* (tabela 1). Slikanica je sestavljena iz ilustrirane naslovnice, osmih strani zgodbe (ilustracije na svetlejši podlagi, pod vsako ilustracijo je kratko besedilo) in osmih strani didaktičnih nalog.

Na naslovnici sta upodobljena literarna lika. Ob branju naslova in opazovanju ilustracije lahko z otroki odgovarjamo na naslednja vprašanja: *Kaj najprej opaziš na naslovnici?*,

Kakšna sta mačka in zajec?, Po čem sta si enaka?, Po čem se upodobljena lika razlikujeta?, Kaj počneta?, Kam sta namenjena?, Katere barve opaziš? in V katerih/kakšnih barvah je zapisan naslov?.

Tabela 1: Vprašanja ob slikanici

	BESEDILO	ILUSTRACIJA
Prva ilustracija.	Kaj pove besedilo? Kdo ima rad zelenjavo? Katere barve je besedilo?	Kje se nahajata mačka in zajec? Kakšen je prostor? Kaj opaziš na steni? Kaj počneta? Kaj misliš, kako se počutita? Kakšne/katere barve prevladujejo? Kaj te najbolj pritegne?
Druga ilustracija.	Ali lahko samo z opazovanjem besedila ugotovimo, katero barvo ima rada mačka?	Kaj počneta mačka in zajec? Kaj se nahaja za njima? Kaj je na tleh? Kako je ilustrator upodobil prostor, kaj se nahaja na tleh?
Tretja ilustracija.	Kdo raje poslušava pravljice?	Kaj misliš, kateri del dneva je upodobil ilustrator? Ali lahko zajec v miru bere revijo <i>Ciciban</i> ? Kaj ima mačka na glavi? Koliko revij <i>Ciciban</i> ima zajec ob sebi? Kaj se nahaja v ozadju?
Četrta ilustracija.	Katere besede izstopajo? Katerih barv so? Zakaj meniš, da so prav te barve?	Katerih barv sta violina in boben? Kaj delata mačka in zajec? Zakaj je ilustrator stropno svetilko upodobil poševno? Kakšen se vidiš v prostoru? Kaj bi lahko pomenil znak, ki se nahaja v spodnjem desnem kotu ilustracije?
Peta ilustracija.	Kako so barvni deli besedila povezani z ilustracijo?	Kje se nahajata mačka in zajec? Kaj počneta? Kako se ob tem počutita?
Šesta ilustracija.	Kdo ima rad luže? Kako so barvni deli besedila povezani z ilustracijo?	Kakšen dan je upodobil ilustrator? Katere barve prevladujejo? Ali mačka res hodi po lužah? Po čem lahko sklepamo, da mačka skače?
Sedma ilustracija.	Kdo rad ponoči odide ven?	Kako je upodobljen prostor? Kaj počne mačka? Kaj dela zajec? Kako je ilustrator upodobil noč? Katere barve prevladujejo? Kaj se nahaja na steni?
Osma ilustracija.	Zakaj je beseda »različna« napisana tako, da je vsaka črka druge barve? Kaj nam običajno pomeni rdeča barva?	Kje se nahajata mačka in zajec? Kaj počneta? Kaj dela mačka? Kako se oba ob tem počutita?

Ob ilustracijah v slikanici poskušamo otroke usmeriti v čim več podrobnosti. Odgovore na vprašanja otroci podkrepijo s podatki, ki so jih poiskali v ilustraciji. Na ta način lahko krepijo svoje vizualne interpretativne sposobnosti, hkrati pa skozi ilustracije spoznavajo zgodbo o različnosti in medsebojnih odnosih.

Ilustracije in besedilo v slikanici tvorijo celotno zgodbo, zato govorimo o celostnem branju slikanic. Otroke že v predšolskem obdobju navajamo na to, da razumejo, da nekatere informacije pridobimo iz besedila, druge iz ilustracij. Multimodalna pismenost tako skozi igro postaja razumevanje obeh kodov sporočanja.

Literatura

Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
Janja BATIČ in Dragica HARAMIJA, 2014: Teorija slikanice. *Otrok in knjiga* 89/41, 5–19.

Viri

Barbara HANUŠ in Peter ŠKERL, 2013: *Različna sva, rada se imava*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vloga kakovostne ilustracije v predšolskem obdobju

TOMAŽ ZUPANČIČ

Povzetek V poglavju so poudarjene motivacijska, kognitivna, afektivna in estetska vloga kakovostne ilustracije v otrokovem razvoju. Omenjeni sta likovnodidaktični načeli ustvarjalnosti in kakovosti. Razložena je razlika med človekovim prirojenim občutkom za likovni red in privzgojenim občutkom za lepo ter nekaj napotkov za pedagoško delovanje v funkciji ohranjanja in razvijanja obeh omenjenih sposobnosti. Predstavljeni so kriteriji za določanje likovne in vsebinske kakovosti ilustracij, namenjenih otrokom. Na likovnem področju so to: poznavanje likovnega jezika in kompozicijskih pravil ter občutek za likovno gradnjo, risarske sposobnosti ilustratorja_ke, poznavanje anatomije in pravil upodabljanja prostora. Predstavljeni so prostorski ključni, ki so prisotni v kakovostnih ilustracijah. Kakovostna ilustracija vsebuje individualno noto avtorja_ice in se osredotoča na likovno bistveno. Opisani so primeri kršenja likovnih zakonitosti v nekakovostni ilustraciji. Na koncu je predstavljen nekaj tipičnih likovnih in vsebinskih banalnosti, ki se pojavljajo v slabih ilustracijah. Omenjena je negativna vloga vcepljanja družbenih, spolnih in estetskih stereotipov. Podana je shema likovnih in vsebinskih kriterijev za določanje kakovostne ilustracije.

Ključne besede: • književna ilustracija • likovna umetnost • predšolski otrok • estetski razvoj • kič •

Uvod

V otroški literaturi se ilustracija pojavlja kot dodaten, enakovreden ali prevladujoč del knjižne celote. Pisane ilustracije med besedilom so tisto, kar pritegne otroka v predbralnem obdobju. Zaradi ilustracij otrok seže po knjigi, jo začne listati in si ogledovati slike. V tem segmentu je ilustracija enkratno motivacijsko sredstvo za to, da otrok pokaže zanimanje za knjigo. Otrok si ilustracije ogleduje in jih med seboj primerja. Če vsebine ne pozna, poskuša iz zaporedja slik izluščiti, za kaj gre. Ugotavlja, da se na ilustracijah pojavljajo isti liki, da se pojavlja enako ali vsaj zelo podobno okolje, da se določeni elementi spreminjajo. Otrok ilustracije preučuje in odkriva skrite podrobnosti. Ob tem uživa in se uči. V tem delu ilustracija opravlja svojo kognitivno funkcijo.

Nadalje otrok ob ogledu ilustracij srka vzdušje, ki ga premorejo dobra likovna dela. »Dobra slikanica je tista, ki ponudi oporo otrokovi prirojeni in še ne obremenjeni domišljiji« (Pregl Kobe 2011: 14). Premišljena, subtilna uporaba likovnih elementov deluje na otrokova čustva. Načini upodobitve so tisto, zaradi česar postane svet ilustracij vesel, zabaven ali pa žalosten, mračen in grozljiv. Barve in njihovi odnosi, ki so »likovni element z največjo čustveno valenco oziroma nabojem« (Trstenjak 1978: 140–141), odigrajo najpomembnejšo vlogo. Preko svoje likovno formalne govornice odigra kakovostna ilustracija svojo emotivno vlogo in poskrbi tudi za afektivno plat otrokovega razvoja.

Načelo kakovosti

Pri stiku z literarnim besedilom si otrok bogati besedni zaklad, razvija čut za skladnjo, za literarni slog, dramaturgijo zgodbe in ostalo, kar tvori dobro literaturo. Pri poslušanje kakovostne glasbe uživa v melodiji, ritmu, dinamiki, tempu, kompoziciji in ostalem, kar tvori dobro glasbo. Pri ogledovanju kakovostne ilustracije pa si ostri čut za likovnoestetske vrednosti. Specialne didaktike, ki se ukvarjajo s t. i. estetskimi oziroma umetniškimi področji, poudarjajo dvojje specifičnih načel (Zupančič 2001: 42, 48). Prvo je načelo ustvarjalnosti, ki govori o tem, da je posebno skrb treba posvečati razvijanju otrokovih ustvarjalnih potencialov na različnih področjih. Drugo načelo je načelo kakovosti, ki govori o tem, da je le najboljše za otroka dovolj dobro. Načelo kakovosti skrbi za urejenost otrokovega vsakdanjega okolja, največjo pozornost pa posveča stiku otroka z likovno umetnostjo. Obiski galerij, prirejanje razstav v vrtcih s pomočjo kakovostnih reprodukcij, aktivno ogledovanje likovnih katalogov in umetniških monografij so najpogostejše aktivnosti, ki jih v tem segmentu uporablja likovna didaktika. Otroška knjižna ilustracija igra tukaj posebno vlogo. Kakovostna ilustracija vsebuje vse likovno formalne parametre, ki določajo »pravo« umetnino, razlikuje se le v vsebini. Dobra ilustracija je kakovostno umetniško delo, ki se s svojo ikonografsko platjo priklanja otroku, njegovim zanimanjem, dojemljivosti in predstavljalivosti. Skrb za kakovostno otrokovo okolje, v našem primeru vizualno in likovno, ni samo zahteva stroke, ampak tudi obveza institucionalne vzgoje in izobraževanja. Otrok nima razvitega občutka za likovno (ali glasbeno ali literarno) dobro, vredno in kakovostno.

Otroka pritegnejo osladnost, likovna prenasičenost, blišč, skratka vse, kar z bohotenjem zunanjega videza zakriva izpraznjenost vsebine. Prazna, zlagana in pretirano načičkana lupina, za katero se ne skriva nič, je klasična definicija kiča.

Likovni red in čut za lepo

Kurikulum za vrtnice v petem odstavku prvega poglavja področja umetnosti poudarja, da se pri otrokovem estetskem doživljanju »odražata otrokov prirojeni občutek za likovni red in privzgojeni občutek za lepo« (*Kurikulum* 1999: 38). Občutek za elementarni likovni red je otroku prirojen. Nosi ga v sebi od rojstva, od življenjske poti vsakega posameznika pa je odvisno, v kolikšni meri se bo ta dodatno razvil. Občutek za lepo, estetsko pa človeku ni prirojen, ampak je sad dolgotrajnega razvijanja občutljivosti, kar je možno samo v neposrednem stiku z umetniškim delom. Likovna didaktika razvija specifično likovno didaktično metodo, metodo estetskega transferja (Duh, Zupančič 2011), v kateri se skozi stik otroka z umetnino in uporabo posebnih didaktičnih prijemov omogoča transfer specifičnih estetskih vrednosti v otrokovo zavest in občutljivost. Gre za to, da so v umetniškem delu zakodirana določena estetska sporočila, ki jih neumetniški pojavi ne vsebujejo. Prenašajo se skozi umetniško celoto likovno formalnega jezika, vsebine, likovne tehnike, uporabljenih materialov. Estetskega sporočila se ne da razumeti, spoznati, videti in razumsko dojeti, moč ga je le začutiti. Likovna umetniška dela, kamor sodijo tudi ilustracije, so pogoj za uspešen estetski transfer, svojo vlogo pa opravljajo le, če so kakovostna.

Likovni kriteriji za določanje kakovostne ilustracije

Dobra ilustracija je v prvi vrsti likovno kakovostna. To pomeni, da je likovni jezik uporabljen s poznavanjem zakonitosti likovne teorije, likovne abecede in sintakse. Kompozicije, likovni ritmi, ravnovesja, sorazmerja in kontrasti delujejo skladno, celostno. Barve so ubrane, barvni skladi temeljijo na kontrastih ali harmoniji (Itten 1987: 19–22), risba je jasna in razpoznavna, čeprav ne nujno tudi enostavna. Dobra ilustracija je likovno prečiščena, kar pomeni, da ne vsebuje nepotrebnih likovnih elementov. Vse, kar ne pripomore k razumevanju narisane, postane skozi ustvarjalni proces obsoletno in slej kot prej odpade.

Različni literarni liki, »človeški, antropoforni, mitološki in drugi« (Haramija 2012: 13), ki nastopajo v pravljicah, se pojavljajo tudi v ilustracijah. Nasploh so ilustracije večinoma figurativne, kar pomeni, da se na njih pojavljajo ljudje, živali, rastline, lahko pa tudi sanjska bitja, palčki, škrti in podobno. Ne glede na to, ali so bitja realna ali ne, so pri njihovi upodobitvi pomembne risarske sposobnosti ilustratorja_ke. Živa bitja, upodobljena realistično ali karikaturno, so podvržena risarskim zakonitostim, anatomskim in konstrukcijskim pravilom. Odnosi med deli telesa so upodobljeni v smiselni sorazmerjih, skrajšave se podrejujejo zakonitostim prostorskega upodabljanja, pregibi teles in udov so anatomsko pravilni. Vseeno pa v umetnosti velja, da so pravila tudi zato, da se kršijo. Anatomske nepravilnosti imajo lahko tudi močan izrazni naboj, ki ni moteč, ampak je lahko bistven nosilec izraza. Pravila je moč kršiti le po predhodnem obvladovanju le-teh, nikakor pa ne namesto njih. Dogajanje v ilustracijah je umeščeno v tak ali drugačen prostor. Njegovo prikazovanje se ravna po zakonitostih upodabljanja

prostora. Likovna umetnost pozna mnogo načinov dojetanja in upodabljanja tretje dimenzije. Imenuje jih prostorski ključ ali globinska vodila. Binokularni prostorski ključ oziroma dvoočesni vid, kamor sodijo konvergenca oči, binokularna paralaksa ali akomodacija leč (Butina 2000: 92), so uporabni pri stiku s pravim tridimenzionalnim svetom, v umetnosti pa pri kiparstvu in arhitekturi. Za dojetanje globine pri umetnosti na ploskvi pa pridejo v poštev monokularni prostorski ključ. To so: nagnjenost linij, ploskev in oblik; velikost, kjer velja, da bližje deluje večje in obratno; tekstura, ki je v prvem planu razločna in polna podrobnosti, v oddaljenosti pa zabrisana; barvna in zračna perspektiva; ostrina prikazovanja, po kateri obrisi in detajli postajajo z oddaljenostjo nejasni; svetlost, kjer se nam svetlejši predmeti zdijo bližje, in prekrivanje, kjer bližji predmeti prekrivajo oddaljene (Butina 2000: 92–94).

V kakovostni ilustraciji deluje upodobljeni prostor realno, možno. Upoštevana je eno- ali dvoočiščna linearna perspektiva, uporabljeni so prostorski ključ, najpogosteje zmanjševanje motivov glede na oddaljenost, prekrivanje in barvna ali zračna perspektiva. Zračna ali atmosferska perspektiva upošteva plasti zraka med bolj ali manj oddaljenimi predmeti, zato oddaljene predmete slika svetleje, z barvno ubitimi toni, sivkasto. Barvna perspektiva izrablja fiziološke značilnosti toplih in hladnih barv. Tople in intenzivne barve nam optično približujejo, hladne dajejo občutek oddaljenosti. Obenem so bližnje barve intenzivnejše od oddaljenih. Kakovostna ilustracija vsebuje zanimive kote gledanja, poudarjeno žabjo ali ptičjo perspektivo. Pomembno je, da je vse, kar je upodobljeno, postavljeno v enoten prostor in upošteva pogled z istega gledišča. Vsi predmeti in osebe na ilustraciji se morajo ravnati po isti prostorski logiki. Le tako si otrok lahko razvija sposobnost za dojetanje zakonitosti prostora, v katerem živi in v katerem se odvijajo tudi zgodbe, ki mu jih pripovedujejo ilustracije. Odstopanja so seveda možna tudi tukaj. Občutljiva likovna govorica se ne oklepa pravil likovne teorije, ampak te tudi krši. Včasih se v prostor umeščen predmet ne uklanja pravilom prostorskega upodabljanja, barvni skladi niso v predpisanih količinskih odnosih in podobno.

Razpoloženje in slog

Kakovostnim ilustratorjem kam uspeva upodobiti razpoloženje besedila, ki ga ilustrirajo. Besedilo in ilustracije se zlijejo v enovito čustveno in ambientalno celoto. V tem primeru igra pomembno vlogo ustrezna izbira likovne tehnike, materialov in izraznih načinov, kakor tudi individualni slog. Recimo: figuralne upodobitve Marjana Mančka so humorne, njegove živali ali ljudje pa upodobljeni izredno karakterno in simpatično. Živali, ljudje in situacije, v katerih se nahajajo, so v ilustracijah Zvonka Čoha mnogokrat ne samo karikirani, ampak celo ironični. Mojco Cerjak odlikuje posebna poetičnost prostorov in Liljana Praprotnik Zupančič je razvila samosvoj, prepoznaven slog, ki temelji na estetiziranih, stiliziranih ploskovnih upodobitvah, poudarjenih z uporabo likovne tehnike slikanja s pasteli na črno podlago (Zupančič 2011: 84).

Likovno nekovostna ilustracija

Za slabo ilustracijo je značilno obratno od zgoraj opisanega. Pri nekovostni ilustraciji je likovni jezik črt, barv, ritmov in ostalega uporabljen brez poznavanja zakonitosti likovne gradnje in brez avtorjevega ičinega likovnega občutka. Take ilustracije so

mnogokrat likovno prenasičene, polne podrobnosti, ne upoštevajo odnosa med praznim in zapolnjenim prostorom na likovnem delu oziroma so brez likovnega kontrasta polno – prazno. Likovno bogato členjena površina zahteva okrog sebe prazen prostor in obratno, likovno prazen lik dovoljuje vzorčenje okrog sebe. Prazni deli likovne ploskve so nujni, na njih si oko odpočije med prebijanjem skozi likovne podrobnosti, obenem pa praznina dodatno poudarja likovno členjene površine, ki jo oklepa. Tudi tukaj so možna odstopanja. Izjema so npr. nadrobno opisne ilustracije, kjer je likovna pripoved zgoščena in zavestno nasičena z informacijami. V tem primeru se kontrasti, ki likovno delo naredijo likovno berljivo, pojavljajo na mikroravni. Jelka Godec Schmidt pri Škratu Zgubi (*Ciciban, Cicido*) gradi izraz na majhnih kontrastih, ki se pojavljajo med posameznimi podrobnostmi. Na drugi strani kakovostnega spektra, npr. pri tipični »Barbie pobarvanki«, ki je prav tako nasičena z likovnimi informacijami, pa ne gre za nadrobno opisno ilustracijo, ki bi zavestno kršila pravilo kontrasta, ampak za prenasičenost. Vse je izpolnjeno, nikjer ni nujne likovne praznine, na kateri bi si oko lahko odpočilo. V tem primeru gre za nekritično prenatrpanost s kvazi likovnimi informacijami. Likovni izraz ni osredotočen na likovno bistveno, ampak na likovno nepotrebno.

V likovno slabi ilustraciji so barve nametane brez upoštevanja barvnih prostorskih ključev. Intenzivne tople barve se pojavljajo na predmetih v ozadju namesto v ospredju. Temnejše, manj intenzivne in kakovostno izničene barve zavzemajo prve plane, čeprav dajejo občutek oddaljenosti. V slabi ilustraciji na predmete v ozadju ne vpliva zračna perspektiva, čeprav bi morala. Trava za devetimi gorami ne more biti enake barve kot travnik v prvem planu. Kadar drugi prostorski ključ, recimo prekrivanja, zmanjševanja, stikanja silnic pri linearni perspektivi in podobno, gledalcu sporočajo eno, kršena pravila barvne in zračne perspektive pa nekaj drugega, je posledica zbežanost. Glede na velikost in prekrivanje bi predmet moral biti v daljavi, glede na barve, s katerimi je poslikan, pa deluje, kot da je v ospredju. Taka ilustracija ne oblikuje prostora, ki bi otroka posrkal vase, ampak ostaja zaprta dvodimenzionalna površina, poččkana z babilonsko mešanico likovnih pisav, ki se medsebojno izključujejo.

Prostor v ilustraciji je vedno definiran, četudi ni vedno podrobno izrisan. Figure se lahko nahajajo celo na prazni podlagi, v tem primeru je prostor definiran le z njihovo upodobitvijo. Ne glede na to, ali je prostor podan ali ne, je vedno prisoten (razen morda na izrazito ploskovnih ilustracijah, recimo Lile Prap ali Urške Stropnik, pa še takrat so prisotni določeni prostorski ključ). Mnogokrat je prostor učinkovito nakazan z minimalnimi sredstvi. Ena od značilnosti slabe ilustracije je, da je prostor nedefiniran, praznine okrog narisanih motivov pa zapolnjene z nedefiniranimi ččkami ali barvnimi packami. Takšno nasilno polnjenje praznine ne nudi nobene prostorske informacije niti ne izpolnjuje krasilne, dekorativne vloge. Podobno prostorsko nedorečeno deluje vinjetiranje, kjer se upodabljanje prostora okrog osnovnega motiva sicer širi, a se nelogično konča v maniri okroglih ali ovalnih vinjet.

Problem umanjkanja individualne note ima za posledico ilustracijo, ki je ni moč doživeti. To je še posebej vidno v ilustracijah (in drugih izdelkih) korporacije Disney. Risarske sposobnosti risarjev_k, ki v Disneyevih studiih masovno ustvarjajo značilne diznijske podobe, so na zadovoljivem nivoju, obenem pa so te ilustracije zaradi izgube (oziroma zavestnega negiranja) avtorskih pristopov izrazno prazne in neživljenjske. Podobno

brezizrazno delujejo ilustracije, ki uporabljajo zbirke računalniško predustvarjenih podob za vsakdanjo rabo (in so seveda nekaj drugega kot bogato izrazno področje, ki ga tudi na področju ilustracije ponuja računalnik kot orodje).

Banalni elementi in družbeni stereotipi

Likovni in vsebinski kriteriji za določanje kakovosti ilustracije so podani v tabeli 1.

Tabela 1: Kriteriji za določanje kakovostne ilustracije

Dobra ilustracija	Kriteriji	Slaba ilustracija
jasno, likovno urejeno	likovni kriteriji	prenasičeno, likovno neurejeno
poudarjeno likovno bistvo, odsotnost nepotrebne		likovni klišeji, šablone, stereotipi, prisotno nebitveno
anatomsko pravilna risba, upoštevanje prostorski ključi, enovito upodobljen prostor		anatomsko zgrešena risba, neupoštevanje ali nekompatibilnost prostorskih ključev, nelogično upodobljen prostor
prisotna individualna nota		neosebna upodobitev
namenu ustrezna upodobitev (humorna, karikaturna, tragična, zlovesča, žalobna ...), brez vsebinskih nepotrebnosti	vsebinski kriteriji	kičasta, osladna upodobitev (solzavo, patetično, idealizirano ...), banalni vsebinski dodatki
ustrezna vsebina: didaktično premišljena, poučna, razumljiva		sporna vsebina: poudarjeni družbeni, spolni, estetski stereotipi, žaljiva vsebina

Na nekakovostnih ilustracijah se pojavljajo mnogi likovni in vsebinski banalni elementi. Med likovne, povezane z barvo, štejemo pretirano svetlikajoče se barve, preko določenih delov prilepljen svetleč prah in uporabo posebnih barvnih efektov. Pri figuralnih upodobitvah so banalni elementi trepalnice na očeh, šopki las na sredini glav živali, ki so drugače brez griv, pentlje na repih, pretirano zardela lica, kadar tega ne narekuje pripoved, ki jo ilustracija spremlja, po prostoru lebdeči srčki, pretirano velike oči (»bambi efekt«), risarsko nabuhla personificirana sonca in podobno. Med vsebinsko spornimi elementi omenimo še negativno poudarjanje družbenih stereotipov. Že površna vsebinska analiza poljubno izbrane »Barbie pobarvanke« razkrije, za kaj gre. Barbika na risbah počne različne reči, boža živali, se lepotiči, pozira, drsa in smuča, nakupuje. V nobenem primeru pa ne bere knjige, ne dela z računalnikom, ni v stiku z umetnostjo, skratka, ne počne ničesar, kar zahteva bolj kompleksno miselno aktivnost. Zaradi njene »popolne« vizualne pojave je pretirano ponikanje v »Barbie svet« lahko tudi vzrok za duševna neugodja,

pogojena z nasprotji med željami in možnostmi, ki jih nudi okolje, oziroma frustracije. Pretirano suhljato, v pasu preščišneno, dolgonogo upodabljanje ženskih (v glavnem dekliških) figur v tovrstnih ilustracijah lahko prida svoje k estetskemu diktatu podhranjenosti z zahodnjaških modnih pist in reklamnih kampanj ter vodi v anoreksijo.

Zaključek

V prispevku smo razmišljali o pomenu kakovostne ilustracije za otrokov razvoj, in sicer o njenih vlogah: motivacijski, spoznavni, čustveni in estetski. Predstavili smo nekatere kriterije za določanje kakovostnih in zavračanje nekakovostnih ilustracij. Opozorili smo na to, katere vsebinske pasti tičijo v površni, potrošniško usmerjeni ilustraciji in drugih kakovostno spornih likovnih podobah za otroke. A vpliv kakovostne ilustracije, namenjene otrokom, je lahko tudi širši. Tudi ilustracija lahko vpliva in sooblikuje sodobno umetnost. Na ta vidik je v spremnem besedilu k 5. slovenskemu bienalu ilustracije opozorila Judita Krivec Dragan (2002: 3–4):

V slovenski umetnosti, kjer še zmeraj prevladujejo resnobne, eksistencialistične in reševanju vsakdanjih problemov posvečene rešitve, je očitno ilustracija tisti realni in imaginativni prostor, v katerem se lahko današnji, z globalizmom zaznamovani, a v duhu, domišljiji in davnim spominom lastnega genius loci predani umetnik včasih še najlažje znajde. Raznoliki svet pravljic, zgodb in poezije bo nedvomno spet veselje za dušo in oči prenekaterega obiskovalca, lahko pa bi bil tudi drobno opozorilo vsem tistim, ki odločajo o podobi slovenske knjige.

Literatura

- Anton BAJEC (idr.) (ur.), 1995: *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Milan BUTINA, 2000: *Mala likovna teorija*. Ljubljana: Debora.
- Judita KRIVEC DRAGAN, Andrej SMREKAR, 2002: *Podoba knjige – knjiga podob/5. slovenski bienale ilustracije*. Ljubljana: Zveza društev likovnih umetnikov v sodelovanju s Cankarjevim domom.
- Matjaž DUH, Tomaž ZUPANČIČ, 2011: The method of aesthetic transfer an outline of a specific method of visual arts didactics. *Croatian journal of education* 13, 1, 42–75.
- Dragica HARAMIJA, 2012: Tipologija pravljic na Slovenskem. *Otrok in knjiga* 83, 12–23.
- Johannes ITTEN, 1987: *Kunst der Farbe*. Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tatjana PREGI KOBEL, 2011: Umetnost Lile Prap. *Lila Prap: pravljíčarka, ki misli v podobah in zapisuje v znakih*. Ur. Alenka Domjan. Celje: Zavod Celeia, Center sodobnih umetnosti, Galerija sodobne umetnosti. 13–80.
- Iztok PREMROV, 2008: Štefan Planinc. Ur. Nina Pirnat Spahić, idr.: *Podoba knjige – knjiga podob/8. slovenski bienale ilustracije*. Ljubljana: Cankarjev dom.
- Anton TRSTENJAK, 1978: *Človek in barve*. Ljubljana: Univerzum.
- Tomaž ZUPANČIČ, 2001: *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- –, 2003: Dobra ilustracija – pot k lepemu. *Za starše*, priloga revij Ciciban in Cicido. Februar, 8–9.

- , 2011: Likovni svet Liljane Praprotnik Zupančič. *Lila Prap: pravljičarka, ki misli v podobah in zapisuje v znakih*. Celje: Zavod Celeia, Center sodobnih umetnosti, Galerija sodobne umetnosti. 81–94.

Bralni dogodek v vrtcu

IGOR SAKSIDA

Povzetek Poglavje opredeljuje temeljne značilnosti bralnega dogodka v vrtcu, ki se razlikuje od prostočasnega branja predvsem po tem, da se pri njem prvotno literarnoestetko doživetje književnega besedila razvija. Tako skupno branje zahteva temeljito pripravo pedagoškega delavca_ke; zasnova vrtčevskega bralnega dogodka po ustreznih korakih ne pomeni »pošolanja« vrtca, ampak zagotavlja smiselno kontinuiteto vodenega dela z besedili od vrtca naprej na podlagi skupnih izhodišč: napredek otrok na podlagi prizadevnosti in načrtne vaje, upoštevanje predznanja otrok in konteksta, usmerjanje dejavnosti v območje bližnjega razvoja z realno povratno informacijo in formativno preverjanje zmožnosti na podlagi konkretiziranih ciljev, spodbujanje ustvarjalnosti, tekmovalnosti in sodelovanja, povezanost različnih vrst motivacij ter učinkovito pedagoško vodenje skupine. V drugem delu poglavje očrta odgovore na vprašanje, kaj in kako brati v vrtcu; zagovarja raznovrstnost in povezanost dejavnosti na jezikovnem področju ter razvijanje vsebinskih strategij zaznavanja, razumevanja in vrednotenja temeljnih prvin književnega besedila: besedilnih slik, književnih oseb, zgodbe, teme, jezika in oblike besedila ter perspektive. Sklepni del se posveča fazam bralnega dogodka od uvodne motivacije in interpretativnega branja do pogovora o besedilu in novih nalog.

Ključne besede: • bralni dogodek • načela • recepcijske strategije • faze • branje v vrtcu •

NASLOV AVTORJA: dr. Igor Saksida, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija in Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-mail: igor.saksida@guest.arnes.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.5>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Kaj je bralni dogodek?

Besedna zveza **bralni dogodek** označuje različne oblike branja umetnostnih in neumetnostnih besedil, katerega cilj je poleg subjektivnega literarnoestetskega doživetja (bralčevega_kinega užitka ob branju, njegove_ne potopitve v besedilo) tudi razvijanje prvotnega razumevanja besedila v pogovoru s sodelavci_kami. V tem se kot kurikularno branje (prim. Krakar Vogel 2016) bistveno razlikuje od **prostočasnega branja**, pri katerem se bralcu_ki praviloma ni treba z nikomer pogovarjati, bere »zgolj« zaradi branja samega – bralni dogodek pa poteka v vrtcu in šoli vodeno (ključna je vloga pedagoškega delavca_ke v vrtcu in šoli kot mentorja_ice branja) pri:

- pogovoru v vrtčevski skupini in šolskem pouku (podrobna skupna analiza posameznih **krajših** besedil, npr. pesmi, odlomkov iz pripovedi, tudi krajših celovitih besedil, npr. slikanic),
- različnih oblikah vodenega spodbujanja branja **daljših** celovitih besedil (družinsko in domače branje, priznanje za *bralno značko*, *Cankarjevo tekmovanje* ipd.).

Bralni dogodek vključuje drugačne dejavnosti kot prostočasno branje, predvsem pa zahteva temeljito pripravo pedagoškega delavca_ke, saj skupnega branja in pogovora o prebranem ni smiselno in ustrezno prepuščati naključju. Ob izbranem besedilu je treba oblikovati dovolj zahtevne naloge za poglobljanje razumevanja besedila, poustvarjalne vrednotenjske naloge in temeljito razmisliti o prilagoditvi didaktičnega pristopa otrokom različnih (jezikovnih) zmožnosti. Bralni dogodek tudi ne poteka »kakor koli«, nevedeno, stihijsko: tudi v vrtcu je nujno zaporedje korakov od uvodne motivacije do poustvarjalnih novih nalog – kar seveda ni nikakršno »pošolanje vrtca« (prim. Slovar 2008–2009), ampak povsem ustrezno specialnodidaktično načrtovanje pristopa. »Pošolanje vrtca« je kot besedna zveza tudi sicer nadvse problematična, saj izhaja iz napačne predstave zasnove osnovne šole, še posebej njenega prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja: tudi v šoli se upošteva povezanost vsebinsko-ciljnih in razvojno-procesnih vidikov, načelo individualizacije pouka in uravnoteženosti pedagoškega govora otrok in odraslih (in ne prevlade frontalne razlage učitelja). Namesto umetnega nasprotja med vrtcem in šolo s predpostavko, da je šola povsem različna od vrtca ali da so njene specialnodidaktične smernice za vrtec celo škodljive, je smiselno iskati njuna **skupna izhodišča** (prim. Jurišević 2016), ki so:

- Inteligentnost in sposobnosti otrok se razvijajo z njihovim **trudom**: razvojna naravnost, pomen motivacije in vztrajnosti, pohvala naj se povezujejo z vloženim delom – pohvalimo torej otroka, ki je prizadevno opravil zahtevno bralno nalogo.
- Pri razvijanju otrokovih zmožnosti je ključno njegovo **predznanje**: ugotavljajmo predznanje, tj. literarnoestetske izkušnje, predvsem v fazi uvodne motivacije.
- Možnosti za napredovanje otroka niso odvisne le od dosežene faze njegovega razvoja, ponuditi mu je treba nekoliko zahtevnejše učne izzive v območju

bližnjega razvoja, torej nikakor ne prelahkih besedil in v vrtcu tudi ne le pravljic, ker naj bi bili otroci v t. i. »pravljični fazi« bralnega razvoja.

- Pomen **konteksta**, novo znanje naj se povezuje z izkušnjami in razumevanjem prebranega, npr. odnos do drugačnosti v književnosti in življenju.
- Nekatero spretnosti je treba avtomatizirati, kar pomeni, da se pri delu z otrokom ne smemo izogibati **načrtni vaji** (ponavljanju, utrjevanju), npr. večkratni pogovor o znanih književnih junakih in njihovih lastnostih, predopismenjevalne vaje v povezavi z besedili.
- Jasna in spodbudna **povratna informacija o vložnem delu**, npr. o kakovosti obnove zgodbe, inovativnosti poustvarjalnega izdelka, prizadevnosti pri sodelovanju s skupino.
- Spodbujanje **samournavanja** otrok, jasna predstavitev nalog in njihovega smisla ob besedilu, dovolj časa za njihovo izvajanje.
- Spodbujanje **ustvarjalnosti**, iskanje različnih rešitev bralne naloge, spodbujanje in pohvala otrok, ki so bolj ustvarjalni od drugih: otrok kot bralni model sovrstnikom, reševanje zahtevnih nalog v skupinah, odrasli kot sogovornik, ki pokaže, kako je mogoče ustvarjalno nadgraditi besedilo, npr. s prepričljivim interpretativnim branjem.
- Povezovanje **notranje in zunanje motivacije**: ob spoznanju, da se notranje motivirani otroci učijo bolje kot zunanje motivirani, je treba zagovarjati povezavo zunanje in notranje motivacije, saj je prva lahko pot do (Juriševič 2016: 21) druge: »Notranja in zunanja motivacija nista na nasprotnih straneh motivacijskega kontinuuma v tem smislu, da če imamo več ene, imamo manj druge.« Beremo torej iz veselja do branja in zato, da osvojimo čim več »zvezdic« na seznamu prebranih knjig, ki visi na vidnem mestu v prostoru, in da na koncu dobimo priznanje za osvojeno (predšolsko) bralno značko (prav tam: 22): »Podpiranje učenčeve notranje motivacije za učenje ne pomeni, da se morajo učitelji popolnoma odpovedati uporabi nagrade.«
- Poudarjajmo cilje **obvladovanja** spretnosti, pri tem bodimo pozorni na individualizirane povratne informacije (in ne na primerjave med otroki), cilje obvladovanja dosežemo s povezovanjem **tekmovalnosti in sodelovanja**, npr. skupine otrok istimi bralnimi nalogami tekmujejo med seboj in sodelujejo pri pripravi lutkovne uprizoritve dramatizirane pravljice (prav tam: 23): »Namesto da se sodelovanje in tekmovanje uporabljata kot dva nezdružljiva pristopa pri pouku, lahko učitelji včasih uporabijo skupine učencev z različnimi sposobnostmi, ki druga z drugo tekmujeta, da bi dosegle skupen cilj.«
- Naj nas ne vodijo nespremenljiva pričakovanja do otrok, do vseh imejmo **visoka pričakovanja**. Tudi do tistih, ki se nam zaradi različnih vzrokov (npr. socialno-ekonomskega položaja družine) zdijo šibki. Z našo pomočjo bodo napredovali, ponudimo jim torej besedila in naloge na ravni, ki bistveno ne odstopa od povprečja skupine in je po zahtevnosti usmerjena »navzgor«.
- Cilji obravnave književnega besedila naj bodo **konkretni, kratkoročno uresničljivi, jasni in zmerno zahtevni** – torej ne *imajo radi pravljice*, ampak: *pripovedujejo o književni osebi kot osebi, s svojimi besedami povzamejo vsebino pravljice, okrasijo Jelkin dežnik s črtami, krožci in z vzorčki po lastni izbiri* ipd.; če je mogoče, v oblikovanje tovrstnih ciljev vključimo tudi otroke,

- npr. z vprašanjem, katero dejavnost bi predlagali v fazi novih nalog za poglobljanje doživetja.
- Učenje je povezano z **okoljem**, spoznati je torej treba tako kulturno ozadje otrok in družin, iz katerih prihajajo, kot spodbujati povezavo z lokalno skupnostjo in upoštevati posebnosti okolja, v katerem poteka književna vzgoja v vrtcu. Ni narobe, če besedilo občasno beremo ali pripovedujemo v narečju; vključimo v branje in pogovor o prebranem kulturne znamenitosti okolice, ustvarjalce_ke in književne osebe našega kraja, sodelujemo na kulturnih prereditvah v domačem kraju, povezujemo se z mediji in kulturnimi ustanovami.
 - Ključni za učenje so **medosebni odnosi** – razvijamo torej kulturo pogovora med vrstniki ter med otroci in odraslimi, spoštujemo mnenje vsakega, ki je udeleženec bralnega dogodka, postavimo jasne norme in celo prepovedi, npr. motečega poseganja v besedo med pogovorom: »Učitelji lahko postavijo jasna pričakovanja glede vedenja, ki je povezano s socialnimi interakcijami (npr. spoštovanje drugih, jasno sporazumevanje, nenasilno reševanje konfliktov) in ki zagotovi priložnosti, v katerih lahko vsi učenci izkusijo uspešno sporazumevanje z drugimi.« (Juriševič 2016: 28).
 - Kakovost bralnega dogodka je odvisna od **čustvenega počutja otrok**, občutka sprejetosti in varnosti, razvijanja zmožnosti za razumevanje pogleda drugega (sočutje) ter spodbujanja sodelovanja slehernega otroka v bralnem dogodku.
 - **Sodelovanje in povezanost** skupine nista nespremenljivi lastnosti bralnega dogodka, obojega se je treba **(na)učiti** – pogovor ob besedilu spremljajo dejavniki sodelovalnega učenja, ki jih je treba na začetku leta jasno predstaviti otrokom (ustrezni in neustrezni vzorci vedenja), kasneje pa dosledno upoštevati in utrjevati.
 - Učinkovito **vodenje skupine** pri bralnem dogodku temelji na visokih pričakovanjih, skrbi za pozitivne odnose in zagotavljanju podpore vsakemu posamezniku: »Da bi bili učitelji hkrati učinkoviti in kulturno odzivni, morajo razviti in vzdrževati močen, pozitiven odnos s svojimi učenci, tako da jim dosledno sporočajo, da zelo podpirajo vse svoje učence v doseganju visokih učnih in vedenjskih pričakovanj.« (Prav tam: 32). Pri književni vzgoji v vrtcu se ustrezno vodenje skupine izraža kot oblikovanje nalog za razvijanje razumevanja besedila na dovolj zahtevni ravni, kot spodbujanje in utemeljevanje subjektivnega mnenja o sporočilnosti besedila in kot zagotavljanje pogojev za nemoten potek pogovora v skupini. Sodelovanje s starši je pri tem posebej pomembno, a tako, da je pedagoški delavec_ka tudi mentor_ica družinskega branja in se v svoji strokovni avtonomiji ne podreja neutemeljenim pritiskom ter omejevanju ali rušenju lastne presoje kakovosti in zahtevnosti besedil.
 - Tudi v vrtcu je možno **formativno preverjanje** dosežkov otrok, vendar ne za oceno, pač pa za preverjanje doseganja standardov, zapisanih npr. v nacionalni strategiji razvijanja pismenosti. Pedagoški delavec_ka sme in mora preverjati, ali so otroci napredovali v razvitosti predbralnih in predpisalnih zmožnosti; pri tem so mu skupni jasni standardi lahko v pomoč, lahko pa standarde oblikuje sam na podlagi poznavanja ciljev jezikovne in knjižne vzgoje v vrtcu.

Izvedba bralnega dogodka

Kaj brati?

Temeljno načelo izbire knjige je **kakovost** besedila in ilustracij. Ob tem velja poudariti še načelo **raznovrstnosti** beriva; v vrtcu skupaj z otroki spoznavamo umetnostna in neumetnostna besedila; besedila različnih zvrsti in vrst (pesmi, pripovedi, lutkovna igra kot predstava); pravljicična in realistična, nonsensna in problemska besedila.

Pri delu s književnimi besedili sta temeljni dejavnosti **poslušanje in branje** (tudi že otroško branje znanih del in ilustracij), oboje pa je mogoče povezovati tudi z drugimi dejavnostmi in področji. Književna vzgoja se povezuje:

Z **jezikovno vzgojo** (razvijanjem zmožnosti govora) in predopismenjevanjem, ki zajema:

- koncept tiska: otrokom v knjižnem kotičku ponudimo zbirko besedil, v kateri so raznovrstna gradiva in omogoča listanje po gradivu, opazovanje smeri branja, ločevanje črk od podob,
- orientacijo: pobarvanke, opazovanje in opisovanje ilustracij z uporabo pojmov za razvijanje orientacije,
- grafomotoriko: med poustvarjalne naloge uvrstimo risanje črt, vzorčkov, iz kock sestavimo npr. hišico *muce Copatarice* ter
- slušno in vidno zaznavanje: zlasti ob nonsensni poeziji lahko v nadgradnji doživetja pesemske igre opazujemo razmerje med glasom in črko, prisluhnemo začetnim in končnim glasovom (se igramo besedno kačo na isto črko), vadimo slušno in vidno razčlenjevanje, poslušamo in tvorimo rime ipd.

Z drugimi **umetnostnimi vsebinami**, npr. likovno in glasbeno izraznostjo.

S temami spoznavanja **okolja** (npr. družina, drugačnost, izročilo kot skupna medpodročna tema).

Posebej je treba biti pozoren na morebitno **napačno** povezovanje umetnostnih besedil z naravoslovjem: književno besedilo živali prikazuje v domišljijem svetlu, zato ob njih ne bomo spoznavali njihovih lastnosti (npr. življenje stvarne mačke ob Kovičevi živalski pravljici *Maček Muri*). Sprejemljiv, a nekoliko zahtevnejši pristop bi bil primerjanje podobe mačke v živalski pravljici in naravoslovnem besedilu: *Komu so podobne mačke Kovičeve pravljice?, Resničnim mačkam ali komu drugemu?, Kako to vemo?*

Kako razvijati strategije sprejemanja besedila?

Strategije sprejemanja besedila izhajajo iz njihove rabe glede na **vsebino** (vsebinske strategije) besedila in **čas** (časovne strategije pred in med branjem ter po njem).

Vsebinske bralne strategije so povezane z osrednjimi prvinami književnega besedila, ki se med seboj prepletajo:

1. **besedilne slike** ali domišljajske podobe: npr. podoba dogajalnega prostora, oseb: besedilne slike lahko v domišljaji vidimo, slišimo, vonjamo, otipamo in okusimo, mlade bralce_ke pa po vsem tem tudi vprašamo, npr. *Je v sobi, kjer se dogaja Ustrahavanka, svetlo ali temno?, Kdo vse nastopa v pesmi?, Kako se oglašajo zvonovi v Župančičevi pesmi z istim naslovom?, Kateri med njimi je najtišji, kateri najglasnejši?, Kako diši v pekarni Mišmaš?, Je na koncu zgodbe Punčka in velikan na travniku toplo ali je mraz?, Kaj pa prej?, Kaj najraje je Pedenjped v pesmi Sladkosned?;*
2. **književne osebe**: spodbujamo poimenovanje književnih oseb, prepoznavanje njihovih lastnosti in pojasnjevanje ravnanj, npr. *Kako vemo, da muca Copatarica ni jezna na otroke?, Komu bo naredila najlepše copatke in zakaj?, Zakaj si je Juri Muri želel odpotovati v Afriko?;*
3. **zgodba**: spodbujamo objavljane zgodbe, ločevanje bistvenih dogodkov od manj pomembnih, lahko na podlagi vprašanj, kaj se je zgodilo prej in kaj potem, o tudi z ilustriranjem pripovedi ali s pripovedovanjem ob slikah npr. sestavimo kocko s slikami in ob njih obnovimo zgodbo;
4. **tema**: najzahtevnejša bralna strategija, ki jo v vrtcu razvijamo posredno, saj otroci ne povzemajo teme kot idejnega sporočila besedila. Tako ob *Muci Copatarici* ne bomo govorili o temi želje in prekrška, ampak bodo o njej mladi sogovorniki pripovedovali posredno, npr. *Katero muco bi obiskal(a) ti in zakaj?, Napišimo pismo muce Copatarice otrokom iz Male vasi;*
5. **jezik in oblika besedila**: otroci spoznavajo nove in nenavadne besede, si pridobivajo medbesedilne izkušnje s književnimi vrstami, npr. *Kako se začne in konča pravljica?*, razvijajo predopismenjevalne spretnosti, npr. David McKee *Elmer* – pobarvanka slonov na podlagi naslovnice, Miroslav Košuta: *Abecerime*: branje ilustracij in besede na isti glas, besedne igre in nesmiselno lepljenje besed);
6. **perspektiva**: zahtevnejša strategija sprejemanja, pri kateri lahko spremenimo zorni kot pripovedovanja. Npr. Neli Kodrič Filipič: *Punčka in velikan*: spremenimo zorni kot pripovedovanja tako, da pripoveduje punčka ali velikan, ob slikanici Dima Zupana: *Jaz, Franci grdi* lahko otroke spodbudimo z vprašanjem: *Kaj bi o sebi povedal Franci grdi?*

Očrtane strategije sprejemanja književnega besedila se povezujejo med seboj v metodi petih prstov (Kordigel Aberšek 2008: 223): »kaj se je zgodilo (v kakšnem vrstnem redu), kje se je zgodilo, kdo je bil tam (kdo je bil udeležen), kdaj se je zgodilo, kako je prišlo do tega (zakaj se je zgodilo)«.

Kako poteka bralni dogodek v vrtcu?

Vsebinske strategije narekujejo potek bralnega dogodka od uvodne motivacije do poustvarjalnih nalog – časovno torej od dejavnosti pred branjem do dejavnosti po njem.

Temeljni namen **uvodne motivacije** je vzbujanje pripravljenosti otrok za sprejemanje književnega besedila in oblikovanje njihovih pričakovanj. Motivacijskih oblik je veliko (Kordigel Aberšek 2008: 113–176), nekaj uporabnih in preverjenih možnosti za delo s književnim besedilom v vrtcu:

- napovedovanje vsebine na podlagi naslovnice,
- poslušanje zvokov ali glasbe v povezavi z motiviko v besedilu,
- pogovor na podlagi tematskih besed, osrednje podobe ali književnega junaka,
- povezava sporočila besedila (npr. književne osebe) s stvarnostjo otrok (*V knjigi nastopa fant, ki je star toliko kot vi. Vas zanima, kaj se mu je zgodilo?*).

Interpretativno branje besedila: Pedagoški delavec ka kot bralni model naj bo posebej pozoren a na doživeto, a ne izumetničeno interpretativno branje. Ker ni verjetno, da bi znal a vsa besedila na pamet, je najbolje, da bere ob besedilu, tako da knjigo lista in pusti otrokom dovolj časa, da si ob tem ogledajo še ilustracije. Za dobro interpretativno branje je treba upoštevati temeljne prvine govorne interpretacije (prim. Podbevšek 2006) – spreminjati je mogoče *glasnost* branja besed (pomembne besede prebrati glasneje, poudarjeno), pred in za njimi postaviti *premor*, paziti na ustrezno *hitrost* branja (lirska besedila se bere počasneje kot humorna, ki jih lahko beremo hitreje), upoštevati pravila *intonacije* (rastoča in padajoča), primerno spreminjati *register* (visok, srednji, nizek) glede na podobo književnih oseb, se poigrati z *barvo* glasu (npr. ostra in mehka, šepetanje, tujejezično in še drugačno barvanje) ter ob tem uporabljati še *druge prvine* učinkovitega nastopa (mimika, geste, očesni stik).

Pogovor o besedilu, vprašanja za razvijanje razumevanja in vrednotenja besedila

Pomembno je, da so naloge ob besedilu na treh zahtevnostnih ravneh:

- **priklic** besedilnih informacij, npr. povzemanje vsebine prebranega, bistvenih dogodkov, časovno-prostorskih besedilnih podatkov,
- razumevanje s **sklepanjem**, razumevanje prebranega na podlagi povezovanja podatkov iz besedila – zahtevno je predvsem razumevanje njegove teme in namena – ter
- **vrednotenje** besedila, npr. utemeljevanje prepričljivosti besedila.

Vse tri ravni odziva na besedilo je mogoče (in nujno) razvijati že v vrtcu, npr.:

- obnova besedila po ilustracijah,
- opazovanje besedilnih podrobnosti, npr. pomena imen, oznak razpoloženj, zanimivih naslovov pesmi,
- iskanje razlogov za ravnaje književnih oseb, npr. počutje izbrane osebe,
- primerjava in vrednotenje ravnanja književnih oseb,
- vrednotenje besedila kot celote: »**jaz-zgodbe**«: *Kako bi vi ravnali, če bi bili del zgodbe?, Kako se mi počutimo, če ...?*

Nove naloge so sklepna faza bralnega dogodka in so usmerjenje v nadgradnjo doživljanja, razumevanja in vrednotenja besedila:

- vrednotenjsko ilustriranje besedila, npr. *Na obisku pri ...*,
- obnova in uprizoritev besedila (z lutkami, ki jih izdelajo otroci iz preprostih materialov), pantomima in gibalne igre v povezavi z besedilom,
- spreminjanje besedila (tudi »mešanica pravljic«),
- besedne igre: rime, povezovanje besed z istim začetnim ali končnim glasom, izdelovanje črk (in oblikovanje besed) iz plastelina, testa ipd.,
- sestavljanje ključnih besed iz črk (razrezane besede), spontano pisanje po branju,
- spoznavanje knjig s podobno temo (kot izhodišče za delo v prihodnje),
- priprava spodbud in nalog za razvijanje družinske pismenosti (prim. Knaflič 2009): predopismenjevalne vaje za delo doma, dnevnik družinske pismenosti, spodbude staršem za branje otrokom in pogovor o prebranem – razvijanje branja mladinske književnosti na podlagi dvojnega naslovnika: otroka in odraslega – z beleženjem vtisov ob branju.

Literatura

- Mojca JURIŠEVIČ (ur.), 2016: *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole*. Pripravi Zveza za psihologijo v šolah in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (CRSN).
- Livia KNAFLIČ, 2009: Družinska pismenost v predšolskem obdobju. *Branje za znanje in branje za zabavo*. Ljubljana: Andragoški center. 7–16.
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2016: Oblike kurikularnega branja literature. *Otrok in knjiga* 95. 5–16.
- Katja PODBEVŠEK, 2006: *Govorna interpretacija literarnih besedil v pedagoški in umetniški praksi*. Slavistična knjižnica, 11. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- SLOVAR, 2008-2009: *Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja*. Pridobljeno 6. 2. 2017 s strani: <http://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474324/posolanje>.

Spodbujanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok ob neumetnostnih besedilih

MIRA KRAJNC IVIČ, SIMONA PULKO, MARIJA ROPIC IN MELITA ZEMLJAK
JONTES

Povzetek V predšolskem obdobju so za razvoj govora izjemnega pomena raznovrstnost in premišljeno usmerjanje pozornosti na okoliščine jezikovne dejavnosti prek ustvarjanja priložnosti za razvijanje jezika v različnih govornih položajih, v katerih nastajajo raznovrstna besedila. Prav tako je pomembno sistematično spodbujanje glasovnega zavedanja. Pri tem je ključno sodelovanje profesionalnih (pedagoških delavcev_k v vrtcu, knjižničarjev_k) in neprofesionalnih odraslih bralcev_k (staršev) z otrokom, saj predstavljajo predšolskemu otroku vzor.

Ključne besede: • predšolski otrok • sporazumevalna jezikovna zmožnost
• neumetnostno besedilo • pogovarjanje • glasovno zavedanje •

NASLOV AVTORIC: dr. Mira Krajnc Ivič, izredna profesorica Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: mira.krajnc@um.si, dr. Simona Pulko, docentka, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: simona.pulko@um.si, dr. Marija Ropic, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marija.ropic@um.si, dr. Melita Zemljak Jontes, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: melita.zemljak@um.si.

Uvod

V predšolskem obdobju so za razvoj govora izjemnega pomena raznovrstnost in premišljeno usmerjanje pozornosti na okoliščine jezikovne dejavnosti tudi prek ustvarjanja priložnosti za razvijanje jezika v različnih govornih položajih, v katerih nastajajo raznovrstna besedila. Pri tem je ključno sodelovanje z odraslimi kot individuumi ali skupinami znotraj institucij, npr. s starši, s pedagoškimi delavci, kami ter z drugimi zaposlenimi v vrtcu, in z različnimi zunanjimi institucijami, npr. z gledališčem, s splošnimi knjižnicami, saj predstavljajo predšolskemu otroku vzor, še posebej s svojim usmerjevanjem v besedila različnih socialnih in funkcijskih zvrsti govorjene in tudi že zapisane komunikacije, kar je v *Kurikulumu* na področju besedila opredeljeno z izrazom register. Otroci se komuniciranja učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo, npr. ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in glasnega branja odraslih, z opisovanjem, s pripovedovanjem, ob domišljjskih igrah, igrah vlog, izmišljanju zgodb, pesmi, ob izštevankah, ugankah ipd., tudi z učenjem od drugih otrok. Pri spodbujanju jezikovne zmožnosti je nujno potrebno ozaveščanje pedagoških delavcev_k z različnimi možnostmi usmerjanja v ustrezne jezikovne dejavnosti. Te naj se nanašajo na rabo knjige (z umetnostnimi in tudi z neumetnostnimi besedili) kot temeljnega instrumenta za usvajanje različnih načinov komuniciranja (govorjenje, pisanje) in rabe različnih zvrsti jezika (knjižnega, neknjižnega).

Komuniciranje in besedilo

Naša telesa nas ločujejo od ljudi in sveta, torej vsega, kar nas obdaja, zato smo razvili načine, kako biti v stiku z drugimi. Za človeka značilen način komunikacije z okoljem je pogovarjanje. Definicije komuniciranja in s tem pogovarjanje označujejo kot dejavnost, ki služi za izmenjavo informacij, znanja, izkušenj, stališč, čustev itd. Zapleteno kažejo na množico namer, ki morajo biti prisotne, da komuniciranje steče. Poudarjajo pravila ali – boljše rečeno – smernice, kako ta proces poteka. Vendar pa pozabljajo na bistveno: komuniciranje in tudi pogovarjanje je ustvarjalni proces. Proces ustvarjanja sveta, oblikovanja dogovorov, sporov, nesporazumov, odnosov, tudi ljubezni in kdaj zamer. Smiselno in nujno potrebno je ozavestiti, kako komuniciranje poteka (kdo usmerja pogovor, kdo postavlja vprašanja, kdo vpeljuje novo temo, ali je kdo, ki določa, kdaj in koliko časa ima kdo na voljo, da govori), katera načela upoštevamo (sodelovalno, vljudnostno načelo, načelo prevzemanja replik) in kako neupoštevanje teh načel lahko učinkuje, kako postavljati vprašanja (tipi vprašanj: zaprta, odprta), da bomo razvijali sogovorničevo_kino in lastno pozitivno (samo)podobo in s tem spodbujali interakcijo, dobre in iskrene odnose.

Komuniciranje ima v družbi tri funkcije: omogoča nadzor nad okoljem, povezovanje posameznih skupin znotraj družbe, ustvarjanje odziva na pretekla in aktualna dogajanja, omogoča prenašanje družbene dediščine. Med pogovarjanjem, npr. pri izrekanju zahtev, ukazov, prepovedi, sploh če smo s soudeležencem v asimetričnem družbenem razmerju (npr. v razmerju pedagoški delavec_ka – vodja vrtca, pedagoški delavec_ka – otrok), je institucionalno določena moč na strani govorca_ke. To mu omogoča, da neposredno izrazi svoje namere, tj. ukazuje, zapoveduje (*Pospravi (za seboj), Umij si roke*), ali pa

posredno, tj. z vprašanjem, namigom (*Ali nimaš umazanih rok?, Tvoje roke so pa res čiste., Si imel pa veliko dela.*). Tovrstni namigi bi lahko na poslušalstvo delovali negativno, ga užalili. Vljudnost je nedvomno pomembna, tako zelo, da zaradi nje zanemarimo resnico in odkritost v odnosu, žal tudi tam, kjer za to ni potrebe [1].¹⁵

Primer 1

A: *Limono bi čaj.*

Vzg.: *Bi bil boljši tvoj čaj z limono?*

A: *Ja.*

Vzg.: *Pa poskusima še malo limone stisnit. Kak si močna. Malo lahko pomešaš, rabiš žličko. Pomešajva limono v čaj.*

Pedagoški delavec_ka pohvali otroka A za lastnost, a ne za dejanje, znanje, spretnost, ki ga/jo je otrok izkazal [1]. Ali je storjeno dejanje od otroka sploh zahtevalo lastnost *biti močan*? V primeru je pedagoški delavec_ka pravzaprav le pretiralaval_a, kar kot odrasli takoj prepoznamo, otrok pa ne. Otrok sliši nove besede, nove izjave v različnih govornih položajih z odraslim_o, ki rabi govor v funkciji usmerjanja otrokovega vedenja, zadovoljevanja želja, opisovanja, pripovedovanja o preteklih in sedanjih dogajanjih. Nove besede, izjave otrok sliši tudi drugod, saj besede pridobiva preko sorazmerno zapletenih izjav, na pomen usvojenih besed pa sklepa iz okoliščin, zato sta (po)ustvarjanje govornih položajev in igra vlog za razvoj govora zelo pomembni.

Med komuniciranjem¹⁶ nastajajo besedila: umetnostna, neumetnostna, zasebna, javna, uradna, neuradna. Besedilo je smiselna celota, v katerem mora naslovnik_ica prepoznati, kaj je tvorec_ka z besedilom želel_a doseči, zato tvorec_ka glede na namen izbira besede, besedne zveze, stavčne vzorec in pomene, ki odražajo to, kar je želel_a sporočiti. Tako tke novo tkanino oziroma vzpostavlja razmerja med stavki in pomeni v besedilu, kar imenujemo kohezivnost in koherentnost besedila. Tvorec_ka svet svojih izkušenj pretvarja v besedilni svet, zato so pomeni rabljenih znakov (jezikovnih in drugih) kulturno določeni, zato je besedilo tudi mesto za pogajanje o smislu. Govorjena besedila, zlasti tista, ki nastajajo v neposrednem govornem položaju, tj. v pogovoru iz oči v oči, so izhodiščno večkodna, saj smisel besedila ni posredovan le preko besed in besednih zvez, ampak tudi z mimiko, gestami ipd. Večkodna ali multimodalna besedila vsebujejo različne kode posredovanja informacij, poleg besednega še npr. slikovnega, kinetičnega in zvočnega. Ta besedila so oblikovana po dveh povezovalnih načelih: načelu prostorske kompozicije in načelu časovne kompozicije – ritem. »Prvi je značilen za besedila, v katerih so vsi elementi hkrati prisotni v prostoru, drugi za besedila, ki se razpirajo skozi čas (npr. govor, glasba, ples), nekateri mediji pa uporabljajo za oblikovanje besedil oba principa hkrati (npr. film in televizija).« (Starc 2011: 433).

¹⁵ Primer je transkripcija pogovora med pedagoškim delavcem_ko in otrokom v vrtcu, zato je zapisan, kot je bil tvorjen.

¹⁶ Najustreznejši izraz za poimenovanje dejavnosti izmenjavanja informacij med posamezniki je komuniciranje oziroma občevanje v pomenu 'biti v stiku'.

Slika 1 prikazuje večkodno besedilo, ki je oblikovano po prostorskem načelu: besedilo je posredovano preko vidnega kanala. Prisotni so trije različni kodi: jezikovni (besedni), slikovni (fotografije, piktogrami) in avdio-vizualni. To spremeni sicer linearno bralno smer (od leve proti desni, od zgoraj navzdol), ki je značilno za zapisana besedilna sporočila, v izbirno: bralec sam izbira smer branja.



Slika 1: Informativno večkodno ali multimodalno besedilo

Govorni razvoj in jezikovna sporazumevalna zmožnost

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

O pomenu jezikovne sporazumevalne zmožnosti v slovenskem izobraževalnem sistemu pišejo didaktiki slovenskega jezika in/ali književnosti že v osemdesetih letih 20. stoletja in kasneje.¹⁷

M. Bešter Turk (2011: 127) postavlja razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku kot enega izmed temeljnih ciljev na vseh stopnjah obveznega

¹⁷ Tako razmišljajo O. Kunst Gnamuš (npr. 1984, 1991, 1992), J. Lipnik (npr. 1994a, 1994b), J. Lipnik (in R. Matić) (npr. 1993), B. Krakar Vogel (npr. 2004), M. Križaj Ortar (npr. 2010), R. Zdravec Pešec (npr. 1994), S. Pulko (npr. 2007: 36–37).

izobraževanja, ustrezne temelje za doseganje tega cilja pa je nujno postaviti že v predšolskem obdobju.

Pomen dostopnosti/izpostavljenosti knjižnim gradivom pri razvijanju govora in jezikovne sporazumevalne zmožnosti

Za razvoj govora in sporazumevalne zmožnosti je ob pomembni vlogi pedagoškega delavca *ke* in staršev kot zgloda otroku treba omogočiti dostop do kakovostnih bralnih gradiv. Otroci so izpostavljeni bralnemu gradivu doma, v vrtcu (bralni koticiki) ter šolskih in splošnih knjižnicah. Zgodnje navajanje na rabo knjige ima ob izdatni podpori pedagoških delavcev *k* in staršev predvsem knjižnica, izjemnega pomena so premišljeno vsebinsko aktivnostno načrtovani obiski knjižnic. Otroci imajo tako možnost seznanitve z razlikami med socialnimi zvrstmi jezika, tj. med knjižnim in narečnim, med različnimi (neprvimi) jeziki, s katerimi prihajajo v stik, in to ne le ob umetnostnih, tj. leposlovnih besedilih, npr. ob slikanicah, temveč predvsem tudi ob neumetnostnih besedilih (npr. ob enciklopedijah, slovarjih, tudi receptih, navodilih za ohranjanje higiene), ki sledijo zanimanju otroka v predšolskem obdobju.

Primeri razvijanja jezikovne sporazumevalne zmožnosti (upoštevajoč okoliščine)

Otroci se komunikacije učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo, npr. ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in glasnega branja odraslih, z opisovanjem, s pripovedovanjem, ob domišljjskih igrah, igrah vlog, izmišljanju zgodbic, pesmic, ob izštevankah, ugankah ipd., tudi z učenjem od drugih otrok.

Poslušanje vsakdanjih pogovorov in glasnega branja odraslih

Za razvoj govora sta v predšolskem obdobju izjemnega pomena raznovrstnost in primerna usmerjenost v okoliščinam ustrezne jezikovne dejavnosti. Pri tem je ključno sodelovanje profesionalnih (pedagoški delavci *ke* v vrtcu, knjižničarji *ke*) in neprofesionalnih odraslih bralcev *k* (staršev) z otrokom, saj predstavljajo predšolskemu otroku vzor, še posebej s svojim usmerjevanjem v besedila različnih socialnih in funkcijskih zvrsti govorjene in tudi že zapisane komunikacije. Otroci naj se komunikacije učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo. Pri tem je treba upoštevati različne vsakdanje govorne položaje, v katerih se znajde otrok v komunikaciji z odraslim ali z vrstnikom/i, vrstnico/ami. Tudi pri otrocih, ki se komunikacije šele učijo, je treba postopoma in neprisiljeno uzaveščati ustrezno izbiro socialne zvrsti jezika. V domačem okolju naj otrok v pogovorih uporablja narečni izraz, nič pa ni narobe, če se mu knjižni izraz predstavi kot sopomenka, npr. *Čas je za postlo. Čas je za posteljo*. Tudi v vrtcu je zlasti ob različnih govornih dejavnostih (pogovor, navodilo za delo, organizacijska navodila idr.) pomembno postopno in neprisiljeno uvajanje tudi knjižnih izrazov. Knjižna izreka pa bi morala biti ustaljena praksa pri branju oziroma interpretaciji zapisanih besedil. Pri teh dejavnostih si namreč pedagoški delavci *ke* lahko težje izgovorljive sklope, naglasna mesta, vrsto naglasa, ki pri bralcu *ki* oziroma interpretu *ki* lahko odstopajo od zapisane knjižne norme (npr. *téta*

'têta'; *ôtrok* 'otròk'), v zapisanem besedilu vnaprej označi in se za tovrstno branje oziroma interpretacijo vnaprej ustrezno pripravi.

Opisovanje in pripovedovanje

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

Družabno in družbeno življenje se ustvarja in poustvarja s pripovedovanjem, navaja Linde (2001: 521). Temeljna sestavina pripovedovanja je tudi opisovanje, ki pa je lahko povsem samostojen način razvijanja vsebine govornega ali zapisanega besedila. Ljudje radi pripovedujemo o svojih preteklih doživetjih, o zanimivih prigodah znancev, si izmišljujemo zgodbe in tako drugim predstavljamo svoja občutenja ob spoznanem ali doživetem. Pripoved in opis imata urejeno zgradbo: v pripovedi dogodki običajno sledijo drug drugemu, kot so se v dejanskosti odvijali, opis pa upošteva nek notranji red, zato npr. osebo opisujem od glave do pet, redko obratno. Pripoved je treba umestiti v trenutno komuniciranje, npr. pedagoški delavec_ka (V) se pogovarja z otrokom (O), med pogovorom mu pripoveduje o tem, kje je nazadnje bil s prijatelji [2], s tem si zagotovimo pozornost poslušalca_ke. Njegovo pozornost si zagotovimo npr. tudi z *veš, in, misliš*, ali že z vrednotenjem, npr. *men je blo bol luškano*, oz. navajanjem poante: *se bo treba počasi vozit v Ljubljano*, ali le z orientacijo ali kako drugače: *a ti povem zakaj* [2]. Pripoved vsebuje izjave o zapletu dogodka. Ker je to najbolj napet trenutek v pripovedi, lahko uporabimo sedanji čas, povedi so kratke, jedrnate, lahko vključimo premi govor ali kako drugače poustvarimo, uprizorimo dogodek, o katerem pripovedujemo, npr. s pomočjo zvočnih in nejezikovnih sredstev, z onomatopejskim izrazi, s členjenjem besedila z intonacijo, s premori. Poslušalec_ka lahko predvidi posamezna dogajanja v okviru pripovedi – napoveduje možne razplete, kar ni nevljudno, saj s tem pokaže, da se je v zgodbo vživel_a, da nam ponuja svoje rešitve, da ga_jo pripoved zanima. Dovolimo mu_ji, da sodeluje. Pripoved se zaključí z izjavo, ki povzema celotno zgodbo ali navede poanto, kar pogosto naredi kar poslušalec_ka.

Primer 2¹⁸

V: Povej, O, kak se pa ti počutiš v vrtcu?

O: V vrtcu?

V: Ja.

O: Prebujen, veš, tak sn malo čist, a veš sn še čist pajf, pajf. V vrtcu se pa fajf počutim. Recimar če me kdo ne vzame v igro, tak veš da sn pol cel zmeden.

V: Takrat si zmeden, ko te kdo ne vzame v igro.

O: Ja.

V: Zakaj misliš, da te kdo ne vzame v igro?

O: A ti povem zaka? Zato, ker sem tak tip. Zato ker bi radi, jaz, oni mislijo, da bi jaz bil tam glavni. Jaz pa, jaz sn pa reko: »Ne.« A veš, a veš, ko sma se dans z Vidom skregala, ko je, ko je reklo: »Sej sem ti reko, da te bom vzel v igro.« Sn reko: »Ne, pa nisi.« Pol pa on je že skočō grta. »Ne, pa nisi.« »Ja, pa sem.« »Ne, pa nisi.« Pol pa je rekla: »Kr prite, vi fantje.« Jaz sn se vsedo. Oni so še mogli stat tam neki. Jaz sn neki cajta tut tam bil ...

Pomemben del izbrane pripovedi so pripovedovalčeva kina obrazna mimika: mrk, prijazen pogled; kretnje in gibi celega telesa ter višina in barva glasu, moč ter hitrost pripovedovanja, saj z njimi nazorno poustvarja dogodek, o katerem pripoveduje.

Opisovanje slik, fotografij, ilustracij je povsem del interpretacije umetnostnega besedila, vendar lahko opisujemo tudi fotografije v informativnem bralnem gradivu (slika 3), pojave, kot so peka kruhkov, previjanje dojenčka, izrezovanje trikotnikov, ko to v skupini z otroki tudi delamo.

Zakaj neki se smejemo

S smehom naj bi izražali mnogo različnih občutkov. Je to res?

Smeh je oblika komuniciranja, ki med drugim prikazuje našo naklonjenost do drugih. Čeprav se lahko smejimo sami zase, so preiskave pokazale, da je verjetnost napada smeha 30-krat večja, če smo v družbi drugih ljudi. Običajno s smehom iz-

DEKODIRANJE



OCENJEVANJE



Nastanek smeha v možganih

Šala se dekodira in ocenjuje na dveh mestih prefrontalnega korteksa. Dekodira se na majhnih območjih na desni in levi, oceni pa sredi sprednjega dela.

Zakaj se smejimo

Človekov smeh lahko signalizira številne občutke, med drugim:

- Sočutje
- Zaupanje
- Žalost
- Olajšanje
- Posmeh



FOTOFARMER

ražamo zaupanje in tovarštvo tistim, s katerimi se smejimo. V nasprotju z drugimi primati, ki se smejijo le za zabavo, lahko človekov smeh signalizira tudi olajšanje, posmeh, opravičilo ali kateri drugi občutek. Smeh je lahko tudi način izražanja sočutja in žalosti.

Smeh očitno poteka v več območjih možganov. Britanski poskus skeniranja možganov leta 2001 je pokazal, da so v dekodiranje pomena šale vključena majhna območja na desni in levi strani prefrontalnega korteksa, da pa različnih vrst šal ne obdelamo na povsem istih območjih. Ko smo šalo dekodirali, je drugo območje sprednjega dela prefrontalnega korteksa zaslužno za oceno, ali je bila šala smešna. In po vseh ocenah je tretji možganski center na zgornjem delu prefrontalnega korteksa odgovoren za to, da se začnemo smejati. To so ameriški raziskovalci prikazali leta 1998, ko so z električnimi impulzi 16-letno dekle pripravili do tega, da je spontano izbruhnilo v smeh.

Slika 3: Zakaj neki se smejemo (Vir Science Illustrated, št. 13/2010)

¹⁸ Glej opombo 15(o transkripciji govora, kot pri primeru 1).

Kako bi opisali to fotografijo (slika 3)? Morda bi rekli, da je za prvo starostno obdobje nezanimiva, a pritegne širok in sproščen nasmeh srečne, zadovoljne gospe desno spodaj. Svetlo in toplo delujeta rumena in oranžna barva ozadja. V levem stolpcu sta posnetka možganov, ti spominjajo na orehe. Le na osnovi teh znakov lahko povežemo, da je smeh nekaj prijetnega in da bomo o smehu izvedeli nekaj v povezavi z možgani.

Domišljjske igre in igre vlog

Igra vlog je metoda izkustvenega učenja, ki omogoča otroku razumevanje vsakdanjih življenjskih situacij in izobraževalnih vsebin. Hkrati mu omogoča ustvarjalno izražanje, z njimi pa ga spodbujamo k razvijanju raznovrstnih veščin, npr. otrok se nauči primerjati, razvrščati, raziskovati, pravilno uporabljati jezik, razvija komunikacijske veščine (uči se poslušati, sodelovati v razgovoru in pogovoru), postopoma oblikuje lastno mnenje. Z metodo igre vlog je mogoče uresničevanje širokega spektra vzgojno-izobraževalnih ciljev tako na področju kognitivnega kot čustvenega razvoja otroka. Otroci s pomočjo navdila pedagoškega delavca ke predstavljajo dano situacijo, se o njej pogovarjajo ter se vanjo vživljajo in jo vrednotijo (slika 5). Poleg miselnih in intelektualnih procesov se prepletata tudi čustvena in domišljjska aktivnost.



Slika 5: Igra vlog

Spodbujanje pripovedovanja otrok ob slikah

Pri uporabi prvih besed obstaja med otroki velika podobnost. Govorijo o ljudeh, ki so jim blizu (mama, oče), o vozilih, hrani, obleki in predmetih, ki jih zanimajo, ter okolju, kjer živijo (v hiši, stanovanju). Prve besede so običajno pospremljene z gestami, prevladujejo torej tiste besede, ki jih odrasli_e v okolju rabijo pri dnevni rutinski dejavnosti.

Otrokovo besedišče se povečuje z vidika količine in kakovosti. Na začetku otrok tvori enobesedne izjave, npr.: *Muca*. V pomenu *Vidim muco*. sledijo dvobesedne izjave: *Vidim muco*. To pomeni, da otrok uporablja polnopenske besede oziroma besede, ki po njegovi presoji najnatančneje odražajo to, kar je želel sporočiti.

Razvoj otrokovega govora je v predšolskem obdobju hiter. Pomembno je, da se zavedamo možnosti spodbujanja besedišča, oblike in pomena izrečenega. Otrokovemu pripovedovanju zgodb sledimo že od prvih dvobesednih izjav. »Otrokova uspešnost usvajanja novih besed je povezana z njegovo sposobnostjo pomnjenja zaporedja posameznih glasov in sposobnostjo prepoznavanja referenta, na katerega se glasovi nanašajo v določenem socialnem kontekstu.« (Marjanovič Umek, Kranjc Fekonja 2006: 21).

Dejavnosti, ki jih izvajamo že v prvem starostnem obdobju, so prepoznavanje konkretnih predmetov oz. sličic ter njihovo poimenovanje.

Navajamo naslednje predloge za izvedbo.

Pripovedovanje. Pedagoški delavec ka vzame iz škatle (vrečke) predmet (uro, kapo, žogo, ruto, plišasti igrači: muco in kužka):

- Otroci prepoznajo (po potrebi s pomočjo odrasle osebe) in poimenujejo dane predmete.
- Besedo predmeta uporabijo v izjavi (t. i. polnopomenske besede).
- Besedo predmeta uporabijo v izjavi (polnopomenskim besedam dodajajo funkcionalne besede). *Miš je siva.* Ob tem jih spodbujamo k izvirnosti: *Bi kdo še kaj drugega povedal o tem predmetu/sliki?* Otroci nizajo različne možnosti odgovorov (*Miš se boji muce., Miš ima rada le sir.*).

Potovanje pisemske ovojnice

- Otroci sedejo v krog, drug ob drugem. S prsti (palec, kazalec) dominantne roke podajajo pisemsko ovojnico drug drugemu. Ko se pisemska ovojnica vrne do pedagoškega delavca ke, ta prebere navodila za vajo (*Besedo sličice uporabi v povedi.*).
- Otroci vzamejo v dominantno roko kljukico za perilo s pomočjo t. i. pincetnega prijema. Pedagoški delavec ka poda pisemsko ovojnico s kljukico v levo oz. desno stran (predhodno izbere smer potovanja pisemske ovojnice) otroku, ki jo poda naslednjemu otroku. Če pisemska ovojnica pade, poskrbimo za nadaljevanje aktivnosti. Ko se pisemska ovojnica vrne do pedagoškega delavca ke, sledi priprava na igro (otrok vzame iz pisemske ovojnice sliko, pedagoški delavec ka poda navodilo za poslušanje otrok) in branje navodila za vajo (*Besedo sličice uporabi v povedi.*).
- Besedo sličice uporabi v enostavni in sestavljeni povedi oz. pripoveduj zgodbo.*

Glasovno zavedanje

Izraz **glasovno zavedanje** preprosto pomeni zmožnost prepoznati, razlikovati in rabiti glasove (foneme) govornjene besede. V osnovi lahko besede členimo na zloge,

začetne/končne zloge in glasove. Ravni glasovnega zavedanja se razvijajo v zaporedju, in sicer od manj zahtevnih k zahtevnejšim dejavnostim. Preučevanje uspešnosti v osamitvi glasov v besedi nakazuje, da otroci najprej zaznajo začetni, nato končni glas v besedi in nazadnje glasove znotraj besed. Raziskave pri predšolskih otrocih kažejo, da na uspešnost zaznavanja vpliva dolžina besed. Otroci so uspešnejši v zaznavanju začetnih/končnih glasov v enozložnih oz. nezložnih besedah (Ropič 2016: 48, 49). Boljši rezultat dosegajo v podajanju začetnih soglasnikov v primerjavi z začetnimi samoglasniki kot tudi končnih soglasnikov v primerjavi s končnimi samoglasniki. Med otroki so velike razlike v zmožnostih glasovnega zavedanja (Ropič 2014: 15; Ropič 2016: 50). Vaje, ki jih pedagoški delavec_ka izbere za spodbujanje začetnih/končnih glasov, naj upoštevajo ustrezno zaporedje oz. težavnostno stopnjo.

Zavedanje izgovorjenih besed

Pedagoški delavec_ka pri podajanju navodil postopoma navaja otroke na poslušanje z razumevanjem. V navodilu za delo so poudarjeno zapisane besede, ki jih pedagoški delavec_ka med branjem ustrezno poudari. Že v predšolskem obdobju otroke navajamo na to, da nekatere besede v navodilu pomenijo bistvo izvedbe oz. igre (npr.: *vzemi, poimenuj, pripoveduj*), nekatere pa so podporne (*eno sličico, o sliki, zgodbo*). Pedagoški delavec_ka naj postopoma poskrbi za to, da bo povedal_a navodila le enkrat.

Za izvedbo naslednje aktivnosti morajo otroci že razumeti pojem besede oz. priti do spoznanja, kaj je beseda. Večina otrok s tem nima težav. Otroci dobijo omenjene izkušnje že ob prebiranju knjig in drugih zapisov v okolju. Otroci lahko z vajami po predhodnem zgledu napravijo velik napredek pri razčlenjevanju povedi na posamezne besede. Značilno je, da funkcijskih besed (npr. predlogov) ne prepoznajo kot besede.

Navodilo za vajo:

- a) Otroci in pedagoški delavec_ka sedejo v krog. Prste na rokah imajo pokrčene v pest. Besedo sličice uporabijo v povedi. Preštejemo besede v dani povedi. Ob tem rahlo udarimo z nogo ob tla in hkrati odpremo za vsako besedo prst na roki. Koliko besed je v povedi?
- b) Koliko besed je bilo največ v povedi?
- c) Koliko besed je bilo najmanj v povedi?

Zlogovanje

Zlog je običajno zveza enega samoglasnika in vsaj enega soglasnika, npr. VRA-TA. Ta beseda je dvožložna, saj ima 2 zloga: VRA- in -TA. Zlog pa lahko tvori tudi le samoglasnik: U-HO. Tudi ta beseda je dvožložna, saj ima prav tako dva zloga: U- in -HO. Večina otrok doseže zavedanje zlogov relativno hitro. Predlagamo naslednje zaporedje vaj za odkrivanje zlogov v besedi:

- Dvožložne besede po vzorcu: SO-VA, MI-ZA, RI-BA.
- Dvožložne besede po vzorcu: O-KO, U-HO.

M. Krajnc Ivič, S. Pulko, M. Ropič in M. Zemljak Jontes: Spodbujanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok ob neumetnostnih besedilih

- Trizložne besede po vzorcu: LI-SI-CA, SO-LA-TA.
- Trizložne besede po vzorcu: O-MA-RA.
- Večzložne besede po vzorcu: VE-VE-RI-CA, MA-RE-LI-CA.

Otroci nimajo v danem trenutku enako razvitega glasovnega zavedanja, zato že v predšolskem obdobju upoštevamo diferenciacijo in individualizacijo, saj bomo le tako učinkovito spodbujali slehernega otroka. Občutljivost za zloge pri izgovorjenih besedah najlažje izvajamo ob konkretnih predmetih ali slikah.

Začetni glas besede

Predlagamo naslednje zaporedje vaj z osnovnim navodilom za vajo (*Poimenuj sličico in povej začetni glas v besedi sličice.*):

- MIŠ, LOK, NOS, GOL, DIM, PEČ;
 - MIZA, HIŠA, RIBA, VAZA, BUČA, SOVA;
 - OKO, UHO, ENA, URA, IGLA, AVTO, OKNO;
 - DIMNIK, SNEŽAK, JABOLKO, DREVO, SVEČA, TORBA;
 - VEVERICA, ČOKOLADA, MEDVED, ANANAS, PAPIKA, STEKLENICA;
- vsiljivec:
- MIZA – MIŠ – NOS;
 - MIŠ – MEDVED – VEVERICA;
 - DIM – DIMNIK – JABOLKO;
 - PEČ – PAPIKA – GOL;
 - AVTO – ANANAS – OKO;
 - SNEŽAK – STEKLENICA – HIŠA.

Končni glas besede

Predlagamo naslednje zaporedje vaj z osnovnim navodilom za vajo (*Poimenuj sličico in povej končni glas v besedi sličice.*):

- DIM, LOK, NOS, GOL, PEČ, MIŠ;
 - ZAJEC, ŠOPEK, COPAT, MEDVED, OBLAK, ČOPIČ;
 - LUNA, KAPA, URA, OKO, DREVO, SONCE;
 - ROKAVICE, ČOKOLADA, ČEVLJI, GRABLJE, ČEŠNJE, ŠKORNJI;
 - LIST, GRM, GUMB, ČOLN, GOZD, VRC;
 - PETELIN, GLAVNIK, SVINČNIK, NAHRBTNIK, DALNOGLED, SLADOLED;
- vsiljivec:
- ŠOPEK – OBLAK – DIM;

- VRČ – PEČ – MIŠ;
- COPAT – LIST – SVINČNIK;
- GLAVNIK – OBLAK – MEDVED;
- ČEŠNJE – SONCE – ZAJEC;
- GRABLJE – ROKAVICE – ČOKOLADA;

– veriga besed:

Navodilo za vajo: Pedagoški delavec_ka izbere poljubno sliko, jo poimenuje in pove končni glas v besedi sličice. Otroke pozove, naj poiščejo sličico, katere beseda ima ta glas kot začetni glas itd., dokler niso uporabljene vse besede slik oz. možnosti. Npr.: DIM – MIŠ – ŠKORNJI – IGLA – ANANAS – SNEŽAK – KAPA – AVTO – OKNO – OBLAK – KLOBUK – KITARA – AVTOBUS – SLON – NOS.

Glas znotraj besede

V ta namen je učinkovita izvedba naslednje vaje, in sicer po vzoru iskanja vsiljivca na nivoju dveh (manj zahtevna vaja) oz. treh (zahtevnejša vaja) besed; pri čemer podamo naslednje navodilo: *Katera beseda oz. besedi imata znotraj besede glas (npr. b)?* Primeri:

- B: GOBA – KLOBUK – ŠOPEK;
- O: SONCE – ROKA – OKNO;
- V: ROKAVICE – SVINČNIK – VAZA;
- K: STEKLENICA – JABOLKO – LOK;
- I: KITARA – MIŠ – IGLA;
- P: MAPA – COPAT – PEČ.

Glaskovanje besed

Besedo izgovorimo tako, da zaznamo vsak glas posebej, te glasove pa še v ustreznem zaporedju.

Predlogi zaporedja glede na težavnostno stopnjo:

- L-O-K,
- M-I-Š,
- L-U-Č,
- M-U-C-A,
- K-A-P-A,
- S-O-V-A,
- L-I-M-O-N-A,
- L-E-T-A-L-O,
- S-O-N-C-E,
- D-R-E-V-O,
- K-R-U-H,
- P-T-I-C-A.

Zaključek

V obdobju predšolskega otroka so za razvoj govora izjemnega pomena raznovrstnost in premišljeno usmerjanje pozornosti na okoliščine jezikovne dejavnosti prek ustvarjanja priložnosti za razvijanje jezika v različnih govornih položajih, v katerih nastajajo raznovrstna besedila. Pri razvijanju govora in jezikovne sporazumevalne zmožnosti je pomembna dostopnost oziroma izpostavljenost knjižnim gradivom. Ob upoštevanju okoliščin komuniciranja je moč uspešneje razvijati jezikovno sporazumevalno zmožnost, npr. ob poslušanju vsakdanjih pogovorov, glasnem branju odraslih, opisovanju in pripovedovanju, domišljijских igrach in igrach vlog.

Za razvoj govora je pomembno spodbujanje pripovedovanja otrok ob konkretnih predmetih in slikah. Že otroci prvega starostnega obdobja naj prepoznajo konkretne predmete ali predmete na sliki, jih poimenujejo in opisujejo ali o njih pripovedujejo. Pedagoški delavec_ka naj postopno vključuje izvirnost odgovorov oz. iskanje različnih možnosti odgovorov.

Med otroki so velike razlike v zmožnostih glasovnega zavedanja, zato sta potrebni diferenciacija in individualizacija. Tako pedagoški delavec_ka spodbuja zmožnosti otrok prvega starostnega obdobja na nižjih ravneh glasovnega zavedanja. V drugem starostnem obdobju pa postopno dodaja višje ravni glasovnega zavedanja, pri čemer upošteva zaporedje vaj glede na težavnostno stopnjo.

Pri razvijanju govora in jezikovne sporazumevalne zmožnosti je ključno sodelovanje profesionalnih (pedagoških delavcev_k v vrtcu, knjižničarjev_k) in neprofesionalnih odraslih bralcev_k (staršev) z otrokom, saj predstavljajo predšolskemu otroku vzor.

Literatura

- Marja BEŠTER TURK, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4, 122–127.
- Mira KRAJNC IVIČ, 2010: Pripovedovanje in opisovanje v vrtcu. *Vrtec od včeraj do danes za jutri*. Ur. Jana Goriup. Zreče: Vrtec. 76–86.
- , 2015: Kohezivno-konektorska sredstva v besedilih, nastalih v predvolilnih obdobjih. *Slavistična revija* 63/3. 269–283. http://www.srl.si/sql_pdf/SRL_2015_3_03.pdf.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. DZS.
- Olga KUNST GNAMUŠ, 1984: *Govorno dejanje – družbeno dejanje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja Ljubljana.
- , 1991: *Sporazumevanje med željo, resnico in učinkom*. Ljubljana: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja.
- , 1992: *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Charlotte LINDE, 2001: Narrative in Institutions. *The handbook of discourse analysis*. Ur. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton. Oxford: Blackwell. 518–535.
- Jože LIPNIK, Radomir MATIČ, 1993: *Metodika govorne vzgoje. Priročnik za delo vzgojiteljic in staršev*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Jože LIPNIK, 1994a: *Mali čvek. Zbirka besedil h knjigi Metodika govorne vzgoje*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.

- –, 1994b: Govorne igre in jezikovna ustvarjalnost otrok. *Pedagoška obzorja* 9/1, 24–35.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Simona KRANJC, Urška FEKONJA 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Zbirka Zrenja. Domžale: Izolit.
- Simona PULKO, 2007: *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor: Dravska tiskarna. 36–37.
- Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2015: *Slovensko ali knjižno – kako je prav?*. Maribor: Založba Aristej d. o. o.
- Marija ROIČ, 2014: Childrens ability in awareness of the initial and final sound in word. *Švietimas* 17/2, 8–17.
- –, 2016: Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah. *Sodobna pedagogika* 1, 44–55.
- Janez SKELA, 2005: The Communicative Approach to Foreign Language Teaching: Naturally Rational or Rationally Natural? *Vestnik Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije* 39/1–2, 93–112.
- –, 2010: Tuji jeziki in materinščina: vljudni gostje v našem domu ali vsiljivci? *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 136–164.
- Sonja STARC, 2011: Stik disciplin v besedilu iz besednih in slikovnih semiotskih virov. *Meddisciplinarnost v slovenistiki, (Obdobja, Simpozij, = Symposium, 30)*. Ur. Simona Kranjc. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 433–440. <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp30/Zbornik/Starc.pdf>.
- Branka VIČAR, 2015: Slovnični pristop k vizualni komunikaciji: vizualna analiza vojnih fotografij. *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis, (Obdobja, ISSN 1408-211X, Simpozij, = Symposium, 34)*. Ur. Mojca Smolej. 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Del 2, 801–810.
- Jerca VOGEL, 2015: Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo* 60/3–4, 173–183.
- Slika 1. Zasebno gradivo.
- Slika 2. Večkodno ali multimedijsko besedilo. Dostopno na: <http://www.rtvsl.si>: [5. 10. 2016].
- Slika 3. Opisovanje in pripovedovanje ob knjižnem gradivu. Dostopno na: https://www.google.si/search?q=otrok+opisuje+predmet&rlz=1C1GGGE_enSI497SI574&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiagaXC49LSAhVHKMAKHZwFCPsQ_AUIBigB&biw=1455&bih=973#imgrc=hVvxOO08MTxJYM: [10. 3. 2017].
- Slika 4. Vir: Science Illustrated, št. 13/2010.
- Slika 5. Igra vlog. Dostopno na: https://www.google.si/search?q=otrok+opisuje+predmet&rlz=1C1GGGE_enSI497SI574&espv=2&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiagaXC49LSAhVHKMAKHZwFCPsQ_AUIBigB&biw=1455&bih=973#tbn=isch&q=igra+vlog&*&imgrc=Fl_FzNrYdnB-OM: [10. 3. 2017].
- [1] Vir: Mira KRAJNC IVIČ, 2012: Izreči (kruto) resnico ali (nedolžno) laž. *Zbornik prispevkov s simpozija 2011*. Ur. Franc Marušič in Rok Žaucer. Nova Gorica: Univerza. 54–63.
- [2] Vir: Mira KRAJNC IVIČ, 2010. Pripovedovanje in opisovanje v vrtcu. *Vrtec od včeraj do danes za jutri*. Ur. Jana Goriup. Zreče: Vrtec. 76–86.

UMETNOST

Slikanica kot izhodišče za likovno izražanje otrok v predšolskem obdobju

JANJA BATIČ

Povzetek Kakovostna ilustracija v slikanicah (tudi v ilustriranih knjigah) je pogosto prvi stik otroka z delom likovnega umetnika_{ce}. Otroci jo z opazovanjem zaznajo, pri pogovoru o prebranem jo tudi ubesedijo, pogosto po branju sledi tudi likovni odziv. Omenjene faze so skladne s tremi stopnjami metode estetskega transferja, s katero naj bi dosegli prenos estetskega sporočila na otroka. Zadnja stopnja, t. i. reakcija, pomeni produktivni odziv, vendar v praksi to pogosto pomeni le posnemanje že videnega. Kakovostna slikanica je lahko izhodišče za različne likovne dejavnosti, ki otroku omogočajo, da razvojni stopnji primerno spoznava likovno podobo slikanice in se produktivno odziva na ilustracije.

Ključne besede: • slikanice • ilustracije • likovna dejavnost • metoda estetskega transferja • predšolski otroci •

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

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.7>

ISBN 978-961-286-080-6

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

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

Uvod

Izhajajoč iz razumevanja kakovostne slikanice kot umetniškega dela, zahteva branje slikanic ob branju besedila tudi branje ilustracij. Pri tem si lahko pomagamo z metodo estetskega transferja, ki sta jo razvila Duh in Zupančič (2013) in s katero naj bi v likovnopedagoški praksi dosegli prenos estetskega sporočila, vsebovanem v likovnem delu, na otroke. Avtorja navajata tri stopnje, ki jih vsebuje ta metoda, in sicer govorita o percepciji, recepciji in reakciji (prav tam). Branje slikanic, ki zajema branje besedila, ogledovanje ilustracij in pogovor o ilustracijah lahko umestimo v prvi dve stopnji. Duh in Zupančič (2013: 75) pravita, da je percepcija »usmerjena k temu, da otrok oz. učenec dobi čim bolj jasno percepcijo umetniškega dela«, recepcija pa »je usmerjena k temu, da se rezultati percepcije izrazijo z besedami ter s tem postanejo ozaveščeni in ponotranjeni«. Zadnja stopnja metode estetskega transferja je reakcija, ki jo avtorja (prav tam: 76) opišeta kot »individualni produktivni odziv na umetniško delo«. Vprašanje, ki si ga moramo zastaviti, je, kako oblikovati likovno dejavnost, ki bo otrokom omogočila reakcijo na umetniško delo (v našem primeru na slikanico) in bo hkrati skladna z načeli in načini sodobnega likovnopedagoškega dela.

Slikanico lahko pri načrtovanju likovnih dejavnosti uporabimo na različne načine, npr. kot izhodišče za izbiro likovnega motiva, likovne tehnike, likovnega problema, spodbudo za oblikovanje lastne slikanice.

Slikanica kot izhodišče za izbiro likovnega motiva

Kadar je slikanica izhodišče za izbiro likovnega motiva, je likovno izražanje po slikanici lahko ustvarjalno, če videne podobe spodbudijo in ne zavirajo iskanja novih likovnih rešitev. Otroci lahko v svojem likovnem delu raziskujejo možnosti spreminjanja literarnih likov, upodobljenega prostora, dogajanja itd. Npr. v slikanici Hansa Christiana Andersena z ilustracijami Suzi Bricelj, 2003: *Cesarjeva nova oblačila* lahko na več mestih opazujemo prazne statve. Tkalca (sleparja) ponosno razkazujeta blago in ga opisujeta z besedami 'res lep vzorec', 'čudovite barve', 'čudovit vzorec'. Otroci lahko pri likovnem izražanju raziskujejo, kakšno bi to blago lahko bilo, če bi sploh obstajalo, saj vemo, da sta bila tkalca goljufa, ki sta pobrala denar za svilo in zlato, statve pa so ostale prazne. S primerno tehniko (npr. slikanje z oljnimi pasteli) lahko na smiselno izbrano podlago (npr. podolgovat temen papir) naslikajo vzorec za blago.

Slikanica kot spodbuda za raziskovanje likovnih tehnik

Ilustratorji ke pogosto posegajo po kombiniranju različnih likovnih tehnik, v ilustracijo pa vključujejo tudi fotografije. Pogosto strani iz časopisa upodobijo kar z reproduciranjem izseka iz časopisa. Slikanica kot npr. Mihe Mazzinija z ilustracijami Mojce Osojnik, 1999: *Čas je velika smetanova torta* je lahko dobro izhodišče za raziskovanje izraznih možnosti kombiniranja različnih likovnih tehnik (in oblikovnih postopkov) v celoto.

Slikanica kot spodbuda za raziskovanje likovnih pojmov

Slikanica pa je lahko tudi spodbuda za spoznavanje preprostih likovnih pojmov. Poseben tovrsten izziv je avtorska slikanica Lea Lionnija *Mali modri in mali rumeni*. Ilustracije so oblikovane s trganjem barvnega papirja in oblikovanjem preprostih kompozicij. Posebej zanimivo je opazovati, kako Lionni uporablja likovnoizrazna sredstva za prikazovanje odnosov med ljudmi (družino predstavi z različno velikimi oblikami iste barve, vrstniki so enake velikosti in različnih barv, prostorska bližina dveh oblik hkrati pomeni tudi emocionalno bližino dveh likov). Posebej zanimivo pa avtor likovno prikaže motiv prijateljstva in povezanosti. Mali modri in mali rumeni se spremenita v zeleno obliko. Ta podoba se nahaja že na sami naslovnici. Otroke lahko za branje motiviramo tako, da po ogledu naslovnice in pred nadaljevanjem branja izvedemo likovno dejavnost, ki vključuje mešanje barv. Otroci barve mešajo spontano in ob tem ugotavljajo, kaj se z barvami dogaja. Ta izkušnja je bistvena za razumevanje zgodbe o malem modrem in malem rumenem.

Oblika slikanice kot spodbuda za izdelavo lastne slikanice

Slikanica lahko spodbudi otroke k ustvarjanju s svojo posebno obliko. Ena najpreprostejših oblik slikanice je leporelo oz. zgibanka. Otrokom lahko omogočimo, da izdelajo preprosto leporelo v izbrani likovni tehniki po svoji zamisli. Trak tršega papirja pregibamo, tako da nastane zgibanka, na katero nato otroci rišejo (ali se kako drugače likovno izražajo). Otroci v zgibanki upodabljajo motive, ki izhajajo iz njihovega doživljajskega sveta (npr. predstavijo svojo družino, poskusijo upodobiti nek za njih pomemben dogodek). Izdelek, ki nastane, je pravzaprav zelo preprosta slikanica brez besedila, ob kateri lahko zatem pripovedujejo zgodbo.

Zaključek

Pomembno je opozoriti, da se v praksi še vedno pogosto pojavlja likovno izražanje po prebranjem, ki je zgolj posnemanje ilustracij, celo prerisovanje in otrokom ne omogoča ustrezne reakcije oziroma kakovostnega odziva na umetniško delo. Če želimo, da se otroci postavijo v vlogo ilustratorja_ke ter likovno upodobijo nek dogodek ali lik iz književnega dela, potem je smiselno, da izberemo delo, ki ni ilustrirano. Branje slikanice pomeni celostno branje oz. branje besedila in ilustracij ter raziskovanje, kako ilustracije spreminjajo pomen besedila in obratno. Načrtovanje likovnega odziva na prebrano (in videno) naj bo usmerjeno v spodbujanje otrokove ustvarjalnosti.

Literatura

- Christian Hans ANDERSEN, Suzi BRICELJ (ilustr.), 2003: *Cesarjeva nova oblačila*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Matjaž DUH, Tomaž ZUPANČIČ, 2013: Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. *Revija za elementarno izobraževanje* 6 (4), 71–86.
- Leo LIONNI, 2015: *Mali modri in mali rumeni*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Miha MAZZINI, Mojca OSOJNIK (ilustr.), 1999: *Čas je velika smetanova torta*. Ljubljana: Založba Kres.

Vloga jezika v glasbenih dejavnostih

OLGA DENAC IN KLAVDIJA ZORJAN ŠKORJANEC

Povzetek Povezava med jezikom in glasbo se kaže v različnih oblikah vokalnega in instrumentalnega poustvarjanja in ustvarjanja ter poslušanja glasbe. Pri petju pesmi spodbujamo oblikovanje glasu in pravilno izreko glasov (soglasniki /sičniki, šumevci/, samoglasniki, rimana besedila). S poslušanjem glasbe vplivamo na sposobnost besednega izražanja glasbenih doživetij in predstav, na usvajanje strokovnega besednjaka in na doživljanje književnih vsebin. Glasbeno in jezikovno ustvarjanje se izraža v oblikovanju besedil za glasbene vsebine ter v ustvarjanju besedil in melodij.

Ključne besede: • jezik • glasba • besedno izražanje • glasbene dejavnosti • petje pesmi •

NASLOV AVTORIC: dr. Olga Denac, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: olga.denac@um.si, Klavdija Zorjan Škorjanec, Zasebna glasbena šola na Ptuj, Minoritski trg 1, 2250 Ptuj, Slovenija, e-pošta: klavdija.zskorjanec@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.8>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Uvod

Tako jezik kot glasba uporabljata zvok kot sredstvo komuniciranja. Glasovi pri jeziku in zvoki pri glasbi se razlikujejo med seboj in hkrati tudi povezujejo v različnih elementih: višina, trajanje, barva, jakost. Kot pravi Oblakova (1987), sta jezik in glasba vezana na zvočne elemente: glasba se uresničuje skozi tone in druge zvočne oblike, govor pa skozi vokale in konzonante. Spodbujanje jezikovnih zmožnosti (artikulacija, besednjak, besedila, odkrivanje jezikovnih struktur), spoznavanje in doživljanje književnih vsebin so cilji, ki jim lahko sledimo na različnih predmetnih področjih, prav tako tudi na področju glasbe. Sloboda (1997) meni, da jezik in glasba ponujata možnosti ustvarjalnega izražanja, pri čemer pisatelji_ice pišejo nove zgodbe, skladatelji_ice pa skladajo nove skladbe.

Cilje, zapisane v učnih načrtih za glasbo in slovenščino, lahko uresničujemo v okviru naslednjih glasbenih dejavnosti: glasbenega izvajanja (petje in igranje na glasbila), poslušanja glasbe in ustvarjanja v in ob glasbi. V nadaljevanju bomo predstavili vlogo jezika pri petju pesmi, poslušanju in ustvarjanju glasbe.

Jezik in petje pesmi

Povezanost med besedo in glasbo sega v davno preteklost. Beseda v glasbi je tudi njeno izrazno sredstvo. V glasbenem oblikovanju besedila je razmerje med besedilom in glasbo različno: enkrat je v ospredju besedilo (v melodijo vstavljeni govorni deli), drugič melodija, ki zvočno ponazori dogajanje (onomatopoetični izrazi), večinoma pa zasledimo enakomeren odnos med besedilom in melodijo.

Pesem, ki jo želimo otrokom predstaviti, mora ustrezati estetskim kriterijem. Preden izberemo primerno pesem, moramo opraviti tako besedno kot glasbeno analizo pesemskega gradiva. Pri tem smo pozorni na naslednje elemente pesmi:

- vsebino pesmi, ki naj bi zrcalila otrokov svet, naravo, igrače, njegove predstave, čustva,
- besedilo pesmi, ki lahko vključuje ponavljanje besed, zaporedne rime, onomatopoetične izraze (glasovno slikanje, posnemanje naravnih glasov),
- obliko pesmi (enodelna, dvodelna in trodelna pesemska oblika, kitična, pri kateri ima več kitic besedila eno melodijo, in prekomponirana, pri kateri ima vsaka kitica svojo melodijo),
- melodijo pesmi (razpon melodije, intervali, tonaliteta),
- ritem pesmi (mera – takt, ritmične vrednosti, ritmične posebnosti, ponavljajoči se ritem),
- tempo pesmi (zmerno, živahno, počasi, gibko, razgibano, hitro, pohitevanje in zadrževanje v tempu),
- dinamiko pesmi (srednje glasno, tiho, glasno, naraščanje in pojevanje v glasnosti),
- značaj pesmi (prisrčno, nežno, ljubko, spevno, šaljivo, odločno, korakoma ...).

Izbrati moramo otrokom in času primerno pesem. Prednost dajemo pesmim z enostavnimi, otrokom razumljivimi besedili, ki imajo umetniško vrednost. Umetniško vrednost pesmi določa tudi skladnost med besedno in glasbeno vsebino. Pri oblikovanju melodije pesmi in metriki besedila mora skladatelj_ica upoštevati spremembe v izraznosti in zvočnosti besedila. Kot pravi Borota (2015), je metrika besedila in glasbe skladna takrat, ko sta na istem mestu poudarjena beseda/zlog in ton oziroma ko sta v ustrezno izbranem taktovskem načinu. Sprva posegamo po pesmih, pri katerih glasbeni ritem temelji na besednem ritmu. Glede na ritmične danosti pesmi lahko zvočno izpostavimo npr. pavze ali ponavljanje ritmičnih ali melodičnih motivov. Istovetnost besednega in glasbenega ritma spodbuja k hitrejši zapomnitvi pesmi. Ob vsebini in besedilu pesmi pa moramo biti pozorni tudi na njene glasbene posebnosti (melodijo, ritem, tempo, dinamiko). Ugotoviti moramo, ali je obseg melodije pesmi primeren glasovnemu obsegu otrok. Pri učenju pesmi besedilo oziroma vsebino pesmi vključimo v krajšo pripoved, razgovor, igro. Pozorni smo tudi na posamezne elemente estetske interpretacije pesmi, kot npr. na izraznost, fraziranje, dinamiko, tempo, dihanje, dikcijo. V ta namen izvajamo vaje za pravilno izgovarjavo glasov in dihanje. Za izgovarjavo glasov izvajamo temu namenjene vaje. Vaje oblikujemo za gibljivost jezika, ustnic in spodnje čeljusti. Posvetimo se tudi pravilni izgovarjavi samoglasnikov in soglasnikov. Za pravilno dihanje izvajamo vaje za vdih, krepitev trebušne prepone in izdih.

Vsaka pesem nam ponuja možnosti izvajanja vaj za sproščanje, izgovarjavo glasov in dihanje. Naloga pedagoškega delavca_ke v vrtcu ali šoli je, da sistematično izbira pesmi z določenimi posebnostmi, npr. izgovarjavo glasov (rime). Vsekakor pa izbiramo med vsebinami, ki spodbujajo nadaljnje razvijanje na jezikovnem, pevskem oziroma glasbenem področju.

Jezik in poslušanje glasbe

V splošni strokovni literaturi je poslušanje opredeljeno kot temeljna jezikovnokomunikacijska sposobnost. Na področju glasbe je poslušanje sestavni del različnih glasbenih dejavnosti. Otrok že v predšolskem obdobju eksperimentira, raziskuje zvoke različne barve, glasnosti, trajanja, višine, ustvarja na glasbila in si pridobiva prve izkušnje na področju poslušanja glasbe. Otrok lahko posluša vokalno (pesmi, ki jih otroci pojejo, pesmi, ki so otrokom pevsko prezahtevne, po vsebini in besedilu pa primerne, izmišljarije), instrumentalno (instrumentalne izvedbe otroških pesmi, instrumentalne skladbe) ali vokalno-instrumentalno glasbo. V okviru instrumentalne glasbe posluša absolutno glasbo (glasba, ki ima svojo lastno glasbeno vsebino, kar izraža z obliko in specifičnimi izraznimi sredstvi; glasba, ki je oblikovana brez kakršnih koli predstavniških asociacij – učinkuje zgolj s tonsko obliko, ki je neposreden izraz določenih občutij) in programsko glasbo (glasba, ki izraža konkretno zunajglasbeno vsebino, ki je lahko omejena na izražanje osnovnega razpoloženja, nakazanega v naslovu, ali pa točno sledi programu; glasba, ki je v zvezi z literarnim delom ali likovno umetnino). Otroke privlačijo glasbena dela, ki vzbujajo različna razpoloženja (veselje, žalost, strah, presenečenje ...) ali so vsebinsko zanimiva (glasba nekaj pripoveduje). Tudi izrazito ritmična glasbena dela, ki otroke spodbujajo h gibanju (plesna glasba, koračnice ...), in glasbena dela, ki jih spodbujajo k prepevanju melodije, so jim zanimiva. Otroci pri poslušanju glasbe doživljajo in zaznavajo zvočne kontraste v glasbi (tiho – glasno, počasi – hitro, dolgo –

kratko, visoko – nizko, navzgor – navzdol) in izražajo navdušenje nad različnimi zvočnimi dražljaji. Zanima jih tudi, kdo je skladbo napisal, kdo je izvajalec_ka, spoznavajo pomen pojmov, npr. solist_ka, zbor, dirigent_ka, orkester ...

V procesu glasbene percepcije se mišljenje in čustvovanje prepletata ter dopolnjujeta, njuna globina in delež pa sta odvisna od občutljivosti, doživljajske moči in glasbene osveščenosti poslušalca_ke. Otrok na osnovi doživljajskih in zaznavnih sposobnosti poustvari lastno predstavo glasbenega dela v svojem spominu ter svoja doživetja glasbenega dela ali zvočne predstave tudi izrazi. Glasbene izkušnje lahko izrazi gibalno, likovno in besedno.

Besedno izražanje je odvisno od razvitosti otrokovih sposobnosti izražanja in bogatosti besednega zaklada (obvladanje strokovnih glasbenih izrazov). Mollenhauer (1996) meni, da vsak otrok in odrasli poznata težave pri ubesedovanju lastnega estetskega doživetja. »Šibkost našega besednega zaklada oziroma besedišča ni posledica intelektualne nesposobnosti. Pravi razlog se skriva v težavi, kako jezikovno izraziti zavestna občutja v trenutku estetskega zaznavanja z institucionaliziranimi besednimi igrami, ki so nam na voljo.« (Mollenhauer 1996: 14) Otroci lahko z besedo izražajo vsebino pesmi, programske skladbe, čustva in razpoloženja v skladbi ali pa določene glasbene elemente (barva, glasnost, višina, trajanje, tempo). Svoja glasbena doživetja sprva izražajo s posameznimi izrazi, ki se nanašajo na značaj glasbenega dela (glasba je lepa, vesela, otožna) ali na izrazne elemente (glasba je glasna, tiha, hitra, počasna), kasneje pa že oblikujejo stavke z različnimi sopomenkami. Otroci si prek opisovanja, pripovedovanja, pojasnjevanja o glasbi razvijajo sposobnost besednega izražanja glasbenih doživetij in predstav glasbenega dela, usvajajo različne strokovne glasbene izraze in pojme ter širijo besedni zaklad.

Poslušanje glasbe pa lahko povežemo tudi s spoznavanjem in doživljanjem književnih vsebin, kot npr. s pripovedovanjem pravljic, zgodb in z izvajanjem dramatizacije. Pri povezovanju področij dejavnosti je lahko delež glasbe različen. Glasba ima lahko npr. pri pripovedovanju pravljice zgolj dopolnilno vlogo (zvočna kulisa). V primeru, da je glasba v enakovrednem odnosu z besedilom oz. vsebino, govorimo o glasbeni pravljici.

Glasbena pravljica je skupek treh enakovrednih komponent – vsebine, besede in glasbe. Beseda in glasba izražata pravljичno vsebino, vsaka s svojimi izraznimi zmožnostmi. Glasba izraža notranja dogajanja, naravo oseb in čustvena stanja, pogloblja in bogati predstave, misli in čustva, ki jih je v otroku zbudila z besedami izražena vsebina. Glasba otroku omogoča, da intenzivneje doživi vsebino zgodbe. »Glasbena pravljica ima torej zraven glasbene tudi besedno vsebino, ki je najpogosteje oblikovana kot pripovedna literarna oblika, ki temelji na domišljjskih dogodkih in junakih.« (Borota 2015: 199)

Jezik in vokalno ustvarjanje

Jezikovne in glasbene dejavnosti omogočajo razvijanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem raziskovanju in spoznavanju sveta. Prve oblike glasbene ustvarjalnosti lahko pri otroku zaznamo že v predšolskem obdobju (otrok zapoje izmišljarijo). Vokalna produkcija je na začetku vezana na besedilo in šele pozneje otrok

vokalno ustvarja brez besedila po določenih glasovih, zlogih samo na osnovi melodičnih predstav. Z razvojem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanja se povečujejo zmožnosti za glasbeno ustvarjalnost. Otrok pri razvoju glasbene ustvarjalnosti razpolaga z melodijo, ritmom, obliko, besedo in ekspresivnimi kvalitetai (z zvočno barvo, s tempom, z dinamiko).

Otrok lahko ustvarja v glasbi (izmišljanje in oblikovanje glasbenih vsebin) in ob glasbi v okviru gibalno-plesne, likovne ali besedne ustvarjalnosti.

Cilj ustvarjanja v glasbi ni v ustvarjalnem produktu oz. izdelku, ki ima določeno umetniško vrednost, temveč v samem procesu ustvarjanja. Glasbeno ustvarjalnost v predšolskem in šolskem obdobju razvijamo z raziskovanjem sveta zvokov, z vokalnim in instrumentalnim eksperimentiranjem, z ustvarjanjem instrumentalnih spremljav pesmim, zgodbam, dramatizacijam, z ustvarjanjem lastnih instrumentalnih vsebin, lastnih vokalnih vsebin (izmišljanje besedila in melodije, izmišljanje melodije na znano besedilo, izmišljanje besedila na znano melodijo), z nadaljevanjem pesmic, ki niso končane in otrokom omogočajo, da ustvarijo melodijo in besedilo, z ustvarjanjem zvočnih slik, melodičnih in ritmičnih vprašanj in odgovorov ... Otrok pri ustvarjanju spoznava skladnost besednih in glasbenih fraz, tonov, ritmov, zlogov, poudarkov. Izmišlja si rime, izštevanke, onomatopoeične izraze, besedila in zloge na dano melodijo, glasovne igre z vokali. Lastna besedila tudi uglasbi in oblikuje spremljavo.

Ustvarjanje ob glasbi otroku omogoča, da lahko ustvarjalno izraža glasbena doživetja ali zvočne predstave preko gibalnih, likovnih in besednih dejavnosti. Ustvarjanje ob glasbi pomeni v bistvu povratno informacijo o doživljanju in zaznavanju določenega glasbenega dela.

Glasbena ustvarjalnost lahko izhaja iz pesništva oziroma književnosti; obe sta pomembni izhodišči za glasbeno ustvarjalnost in obratno – besedna ustvarjalnost ima izhodišče v glasbi (npr. mnogi pesniki_ice so ustvarjali_e pod vplivom glasbe, ustvarjanje novih besedil na dane ljudske melodije).

Zaključek

Beseda in glasba sta lahko izrazito povezani. »Besedne vsebine razkrivajo najrazličnejša občutja, situacije in okolja, glasba pa stopnjuje izraznost in doživljanje.« (Oblak 1987: 78) Književna dela, v prozi, poeziji ali dramskih besedilih, pomenijo za ustvarjalce velikokrat vir glasbenega ustvarjanja. Poezija v svoji igri besed, glasov in ritmov spodbuja muzikalnost posameznika.

Kako starejšim otrokom v vrtcu ali učencem prvega triletja v osnovni šoli približati besedo v glasbi, si lahko pogledamo ob naslednjem primeru:

- izberemo enoto, ki vključuje poslušanje pesmi Otona Župančiča, poslušanje vokalno-instrumentalnih skladb na besedila Otona Župančiča (Ciril Pregelj: *Ciciban – cicifuj*, Aleksander Lajovic: *Dedek Samonog*, Blaž Arnič: *Na kolenu*, Borut Lesjak: *Zlato v Blatni vasi*)²¹ in izmišljanje melodije na besedilo pesmi Otona Župančiča: *Kadar se ciciban joče*,
- pri izvajanju metodičnih korakov sledimo naslednjim *splošnim ciljem na področju* umetnosti: doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti, razvijanje estetskega zaznavanja in umetniške predstavljalnosti, razmišljujoče in kritično sprejemanje umetnostnih besedil slovenskega avtorja_ice, razvijanje sposobnosti izražanja istih doživetij v različnih umetniških vrstah izražanja, razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti, in *jezikovno-glasbenim* predmetnim ciljem: otrok z veseljem prisluhne pesmim, doživlja zvočnost pesmi, izrazi svoje razumevanje pesmi, odziva se na čustvene sestavine besedila, razvija estetsko občutljivost in oblikuje pozitiven odnos do umetniško vrednih del, razvija namerno slušno pozornost, spozna in utrjuje pomen pojmov pesnik_ca, skladatelj_ica, ustvari melodijo na znano besedilo pesmi in oblikuje lastno spremljavo na glasbila, glasbeno doživetje in predstave glasbenega dela izrazi z gibalnim, likovnim in besednim ustvarjanjem, ob primernem vrednotenju izmišljarij razvija samozavest in oblikuje pozitiven odnos do ustvarjanja.

Otroci/učenci sodelujejo v razgovoru, primerjajo, ugotavljajo in pojasnjujejo razlike med pojmom pesnik_ca in skladatelj_ica. Nato pozorno prisluhnejo pesmim Otona Župančiča in glasbenim delom, se vživijo v vlogo skladatelja_ice in uglašbijo besedilo pesmi *Kadar se ciciban joče*. Izberejo ritmična glasbila in ob izmišljanju melodije na znano besedilo oblikujejo lastno spremljavo. Posnamejo ustvarjalne domislice, si ogledajo posnetek in sodelujejo pri vrednotenju izmišljarij. Ob ponovnem poslušanju uglasbenih pesmi izražajo doživetja in predstave z gibalno, likovno ali besedno ustvarjalno komunikacijo.

Literatura

- Bogdana BOROTA, 2015: *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Breda OBLAK, 1987: *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- John A. SLOBODA, 1997: *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Klaus MOLLENHAUER, 1996: *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim/München: Juventa.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

²¹ Število izbranih pesmi je odvisno od starosti otrok.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2011: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja, 2011: Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Obogatitev otrokovega gibalnega zaklada kot osnova za plesno izražanje

MARTINA KRAMER IN OLIVERA ILIĆ

Povzetek Predšolski otrok pogosto lažje izrazi svoja notranja doživetja z gibom oziroma s plesom kot preko besede. Zato je zelo pomembno, da na predšolski stopnji spodbujamo zavedanje lastnega telesa in njegove uporabe v različnih situacijah. Otrokovo telo je njegovo sredstvo izražanja in naloga plesne vzgoje je, da omogoči optimalni razvoj gibalnih sposobnosti, gibalni spomin in obogati otrokov gibalni zaklad. Povezava med plesom in jezikom se odraža tudi v plesnih vsebinah, kjer preko besedne spodbude omogočamo otroku gibalno izražanje njegovih doživetij.

Ključne besede: • ples • jezik • plesna vzgoja • plesne dejavnosti • didaktične igre •

NASLOV AVTORICE: Martina Kramer, Konservatorij za glasbo in balet Maribor, Mladinska ulica 12, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: martina.kramer@konservatorij-maribor.si, mag. Olivera Ilić, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: olivera.ilic9@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.9>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Uvod

Vsaka umetniška zvrst ima svoj jezik izražanja, tako tudi plesna. Ni vsako gibanje ples in ni vsak ples umetnost. Telo kot plesalčev glavni instrument izražanja je pri večini plesnih umetniških zvrsti treba pričeti razvijati že v rani mladosti, da bi lahko pozneje doseglo in razvilo estetske norme, kot jih zahteva plesna umetnost. S primerno oblikovanimi plesnimi dejavnostmi v vrtcu ne popestrimo samo otrokovega vsakdana, temveč postavljamo temelje za njegovo bodoče razumevanje plesa kot umetnosti in hkrati bogatimo njegov besedni zaklad. Jezik, ki ga otrok razvija preko plesnih aktivnosti, razvija njegovo razumevanje, da se je tudi skozi gib, ki pozneje lahko postane ples, moč izražati. Kako in na kakšen način že na predšolski stopnji spodbujati ples, ki vodi v umetnost, bo govora v pričujočem članku. Plesni jezik je univerzalni jezik, saj je razumljiv vsem, ki ga želijo gledati.

Plesna vzgoja predšolskih otrok

Ko govorimo o plesni vzgoji predšolskih otrok, najprej pomislimo na spontano gibanje otrok, rajanje in posnemanje plesov odraslih (videoposnetki). Plesna vzgoja predšolskih otrok sicer temelji na naravnem gibanju, vendar je njena naloga predvsem vzgoja v estetski tenkočutnosti in omogočanju otrokovega celostnega osebnošnega razvoja. Ta cilj je nazorno združila plesna pedagoginja Breda Kroflič (Kroflič in Gobec 1995), ko je izpostavila misel, da je plesna vzgoja vzgoja srca in razuma. Izjavo razumemo kot enakovredno skrb za nemoteni čustveni, socialni in duhovni razvoj, ki z roko v roki z načrtovanim pristopom pripravlja otrokovo telo, da postane instrument izražanja. Tudi plesni pedagog in koreograf Iko Otrin (2006) je poudarjal ti dve plati plesne vzgoje oziroma plesnega izobraževanja, ki združeno vodita v umetnost. *Kurikulum za vrtce* (1999) jasno opredeljuje ples kot del umetniškega področja skupaj s področji glasbe, likovne in filmske umetnosti.

Zgornji uvod je potreben zaradi jasnega razločevanja med plesom kot gibanjem, ki je prisoten v vsakdanjiku in deluje kot dopolnitev ali popestritev drugih dogajanj v vrtcu, ter plesom, ki je načrtno in sistematično načrtovan z zastavljenimi cilji, ki omogočajo uresničitev celostnega otrokovega razvoja.

Iz razloga, da bi čim bolje opredelili ples kot del estetskega področja, v prvem delu poglavja govorimo o plesu na sploh in zakaj ga v *Kurikulumu* uvrščamo na področje umetnosti in ne na področje gibanja. V nadaljevanju opisujemo in podajamo primere plesnih dejavnosti, s katerimi razvijamo otrokov gibalni zaklad. Tako se nam zastavlja vprašanje, katere pristope in vsebine uporabiti, da na predšolski stopnji pripravimo otrokovo telo kot instrument izražanja, ki vodi ples v področje umetnosti.

O plesu

Gibanje predstavlja temeljni del človekovega življenja. Potreba po gibanju je človeku prirojena, saj je naše telo ustvarjeno zanj. Je neprecenljivi del osebnošnega razvoja

slehernega otroka, saj se prav skozi gibanje otrok uči ter spoznava sebe in svet, ki ga obdaja.

Kadar gibanje preraste v posredovanje čustvenih idej, »postane svobodna simbolična oblika – plesna kretnja« (Koban Dobnik 2005: 30), pri čemer se Koban Dobnik sklicuje na koreografa Petra Sladeta, ki opredeljuje razliko med gibanjem in plesom tako, da označuje gibanje kot aktivnost samo po sebi. Ko pa različna gibanja povežemo v ritem in jim dodamo intelektualno in emocionalno kvaliteto, govorimo o plesu.

Prve zametke plesa lahko iščemo že pri živalih. Ko primerjamo, na kakšen način ljudje in živali doživljamo različna čustva, lahko opazimo podobnosti. Človek mnogokrat reagira na podoben način kot žival – od strahu otrpne, se napne, ježijo se mu lasje oz. dlaka, od razburjenja tepeta z nogami, v hudi jezi kaže zobe, od veselja ali nestrpnosti ploska z rokami. Take reakcije imenujemo simptomatske reakcije, saj so gibi znaki oz. simptomi, ki spremljajo pojavljajoča se čustva. Ker se v plesu izražamo s pomočjo gibov, te oblikujemo v izrazno celoto. Prve, namensko podane izrazne celote, zasledimo v t. i. imitativnih plesih pri paleolitskem človeku. Ta ples ni več samo goli odsev čustvenih stanj, temveč mu je človek pripisal prav posebno moč in vanj vnesel posebno simboliko. Prav s simbolizacijo si ples pridobi povsem novo dimenzijo, saj plesalec_ka ne izraža več samega sebe, tudi v tistih primerih, ko simbolična transformacija v času izvajanja v njem ponovno izzove intimno doživljanje podlage svojega dela. Skozi simbolizacijo plesna izpoved preraste v medčloveško sporočilo, ki postane lastnina vsakega gledalca_ke s tem, ko budi v njem_j spomin na podobne doživljanje. Tako se človekov ples za vselej loči od živalskega, čeprav oba izhajata iz iste osnove (Ilić 2010).

Ples kot umetnost

Nadaljnji razvoj plesa vodi v umetnost. Susanne Langer (1990), filozofinja, postavlja simbolizacijo kot izhodiščno točko predstav o nastanku umetniških del. Njena teorija o umetniškem ustvarjanju temelji na znanstveno dokazani sposobnosti človekovega uma, da iz vtisov, iz tvarine, s katero ga oskrbuje, čuti in ustvarja simbole. Proces pretvarjanja izkustvenih in doživljajskih podatkov v simbole je pri človeku neprestano v teku. Um je neprekinjen izvor misli in idej, naj so racionalne ali domišljjske, nore ali modre, povprečne ali genialne. Ker umetnik_ca ustvarja dela tudi na temelju idej, ki jih ustvarjajo vtisi, rezultat njegovega_njenega ustvarjanja niso spontane reakcije na dobljene vtise od zunaj, temveč njihov simbolično oblikovani prikaz. Z umetniškim plesom upravljajo namišljena čustva in ne resnična. Tako geste plesa niso realne, temveč simbolične. Medtem ko se spontane psihomotorične reakcije ne morejo pomniti, se ples na višjem nivoju lahko ponavlja, ker se zavestne storitve človekovega uma lažje pomnijo.

Telo je plesalčev_kin instrument, gib pa njegovo_njeno sredstvo izražanja. Pred kratim je znanost odkrila še šesti človeški čut – čut za ravnovesje in lego, v kateri se nahaja telo. Čuti za gib niso identični s samimi telesnimi gibi, temveč so rezultat lastnega premika v zavesti in se razvijajo kot drugi čut skozi življenje z izkušnjami. Razvoj teh čutov doseže maksimum prav pri aktivnostih, ki potrebujejo veliko koncentracijo in kontrolo nad telesnimi gibi, kot so poklici mornarjev_k, padalcev_k, gradbenih delavcev_k in

športnikov_c. Umetniška vzgoja in izobraževanje, med katere spada tudi gibalno-plesna vzgoja, razvija nekatere čute na poseben način: poudarek je na estetskem videzu v polni povezavi z emocijami in intelektom (Kroflič in Gobec 1995). Skozi gibalno-plesne aktivnosti otrok prebujajo v sebi interes in ljubezen do plesnega izražanja, s tem pa ne razvija samo svojega gibalnega aparata – telesa, temveč poleg ustvarjalnosti pridobiva in spoznava občutek za lepo (estetsko tenkočutnost). Že Platon je estetsko vzgojo pojmoval kot sestavni in nepogrešljiv del vzgoje svobodnega človeka, Herbart pa opozarjal, da je z estetsko kulturo moč ohraniti harmonijo in ravnotežje otrokove celostne osebnosti (Gilbert/Kuhn 1967; povz. po Denac 2001).

S primerno zasnovanimi in vodenimi gibalno-plesnimi aktivnostmi pripomoremo k celostnemu razvoju otroka, spodbujamo njegov psihofizični razvoj, krepimo estetsko tenkočutnost in umetniško ustvarjalnost. Vendar, preden začnemo vzgajati s plesom, je treba ples spoznati v njegovi najširši razsežnosti.

Plesne dejavnosti, s katerimi bogatimo gibalni zaklad predšolskega otroka

Razlikujemo dve veliki skupini plesnih aktivnosti v vrtcu. V prvi skupini aktivnosti je ples, ki je umeščen v igro. Gibanje otrok spremlja vsakdanje aktivnosti in ga lahko poimenujemo gibalni izraz. Pojavlja se kot spremljevalec petja, pripovedovanja, rajanja, trenutnih razpoloženskih stanj in praviloma ne preide v zaokroženo plesno celoto. V drugi skupini plesnih aktivnosti so tiste plesne dejavnosti, ki jih načrtuje pedagoški delavec_ka. Ta usmerja otroka v prihodnost zastavljen cilj, tj. plesno ustvarjanje oziroma plesna umetnost. Pedagoški delavec_ka postavlja temelje bodočega umetnika_ce plesalca_ke ali bodočega osveščenega gledalca_ke, ki bo znal_a zavzeti odnos do plesne umetnosti, zabave ali kiča v plesu (Kroflič in Gobec 1995).

Na področju plesne vzgoje so plesni strokovnjaki_inje zaradi večje preglednosti razdelili plesne dejavnosti v več skupin, ki jih povezuje skupni imenovalec. Tako rajalne igre predstavljajo otroško ljudsko izročilo, plesno-didaktične igre omogočajo razvoj gibalnih sposobnosti in pridobivanje novih znanj, ples ali plesno izražanje omogoča otroku individualno doživetje različnih vsebin, plesna dramatizacija pa kot sinteza prej omenjenih dejavnosti omogoča otroku delo v skupinah, in sicer s ciljem oblikovanja končnega otrokovega plesa.

Okvir pričujočega poglavja je osredotočen na plesno-didaktične igre kot poti, s katerimi bogatimo otrokov *gibalni zaklad*, zato bomo v nadaljevanju podali osnovni vpogled v to vrsto plesne dejavnosti.

Značilnost plesno-didaktičnih iger je, da potekajo po določenih pravilih. Pravila lahko ponudi pedagoški delavec_ka, cilj plesne vzgoje pa je, da tudi otroci ob poteku didaktične igre prispevajo svoje lastno gibanje. Tako z metodo vodenja bogatimo otrokov gibalni zaklad, razvijamo njegove motorične spretnosti in mu omogočamo pridobivanje novih znanj; po drugi strani, če upoštevamo otrokove zamisli, pa spodbujamo tudi njegovo ustvarjalnost. Menimo, da imajo vse plesne dejavnosti didaktične elemente in brez njihovega upoštevanja otroški plesni izdelki delujejo površno, nedorečeno ter predvsem

neizkoriščeno. Za otroka so plesno-didaktične igre pomembne tudi s socialno-vzgojnega stališča. Otrok se mora podrežati skupini, skupno dogovorjenim pravilom, ustvarja pozitivne medsebojne odnose, s tem pa se usmerja otrokov socialni razvoj in razvoj otrokovega značaja. Z ritmično-gibalnimi didaktičnimi igrami si otroci razvijajo ritmični posluš in gibalne sposobnosti, pridobivajo gibalne spretnosti in znanje. Tudi v glasbeno-didaktičnih igrah se marsikaj odvija skozi gibanje. Gibanje služi kot sredstvo spodbujanja glasbenih sposobnosti, glasba kot sredstvo spodbujanja gibalnih in plesnih sposobnosti. Plesno-didaktične igre se prepletajo z glasbeno-didaktičnimi in z didaktičnimi igrami telesne vzgoje. S temi otrok pridobiva izhodiščno osnovo za spretnosti za funkcionalno vsakdanje in športno gibanje ter osnovo za izrazno in ustvarjalno gibanje. Pedagoški delavec_ka mora vedeti, katere cilje predšolske vzgoje želi uresničevati ali katere otrokove sposobnosti želi razviti (Kroflič in Gobec 1995).

Pojem plesno-didaktičnih iger izhaja iz učenja Ika Otrina (2006), ki te dejavnosti deli na vaje, ki spodbujajo telesni ali težnostni ritem, in vaje, ki spodbujajo glasbeni oz. muzikalni ritem. V plesni vzgoji je ta sistem znan kot sistem la-la-bum. Otrin meni, da ni dovolj, če se vsebina, čustva in občutki občutijo, temveč je občutke treba znati izraziti s svojim telesom. Naše telo je instrument izražanja. Pri otroku moramo ta izrazni instrument razviti in izdelati do te mere, da bo znal svoja občutja povedati sebi in drugim, v različnih načinih in veliko odtenkih. Kot najpomembnejši element gibanja našega telesa Otrin izpostavlja gravitacijo oz. težnost, ki nas vleče k tlorisu in nas sili, da s svojo voljo ukazujemo telesu, da vzpostavi ravnotežje med našo voljo in težnostjo. Trditev, da je ples igra z ravnotežjem, je po njegovem mnenju pravilna (prav tam: 4). Z gravitacijo se najprej učim, kaj je težkost, s tem pa tudi lahkost. Ker si lahkost in težkost stojita nasproti, dobimo nov element – ritem. Ritem je osnovni fenomen človekovega izražanja, je osnovni in skupni regulator izražanja skozi gibanje, glasbo in govor, kar nam kaže na njegovo integracijsko vlogo.

Bistvo ritmično-gibalnih iger na področju plesa poteka v nedeljivi celoti s plesnim ustvarjanjem, ki po svoji strukturi narekuje pot od improvizacije k vodenju.

Postopek plesnega ustvarjanja je po učenju Rudolfa Labana podala sodobna plesalka druge polovice 20. stol. in plesna pedagoginja Ana Maletić (1983), ki navaja, da se ustvarjalnost začne z improvizacijo, ki je prva faza v sodobnem plesnem izražanju. Pobudo za ustvarjanje ponudi pedagoški delavec_ka s ciljem, da čim bolj psihično in fizično sprosti otroke. Glasba kot spodbuda za spontano ritmično in dinamično dogajanje je enkratna spodbuda za ustvarjanje novih gibalnih motivov. Zelo pomembno je, da damo otrokom dovolj časa, da se sprostijo in najdejo svoj plesni izraz. Pri delu na predšolski stopnji se največkrat ustavimo pri fazi improvizacije. Plesno-gibalna improvizacija ponuja otrokom široko podlago poznejšim, zrelejšim stvaritvam. Določene vsebine gibalno-ritmičnih izdelkov ponujajo možnost nadaljnjega razvijanja v smeri oblikovanja plesa kot končnega produkta skupnega ustvarjanja.

V drugi, izbirni fazi je naloga pedagoškega delavca_ke, da iz obilice ponujenih spontan gibov prve faze izbere tiste, ki vsebinsko ustrezajo zadani nalogi in jih prenese na ostale otroke. Faza obsega skupinsko spremljanje individualnega ustvarjanja oz. skupni

dogovor, kako reševati posamezne dele plesne naloge. V tej fazi je bistveno, da otrok sodeluje, se dogovarja in upošteva dogovor skupine.

Tretja faza, faza fiksacije, prispeva k dinamičnemu oblikovanju plesnega izdelka. V tej fazi uresničujemo gibalne cilje: razvijanje motorike, utrjevanje telesne sheme, krepitev mišic, pridobivanje splošne kondicije. Če imajo otroci oblikovan skupni cilj, ki mu bodo sledili v prijetnem vzdušju, bo faza fiksacije oz. urjenja potekala v obliki igre in ne prisile.

Oblikovanje končnega izdelka je četrta faza v sodobnem plesnem izražanju. Ni nujno, da to fazo izpeljemo pri delu s predšolskimi otroki. Uporabimo jo kot zaključek določene teme. Tako dobi otrok na določenem področju izkušnjo, ki mu pomeni izhodiščno točko pri nadaljnji zahtevnejši plesni nalogi. V tej fazi ni pomembno, da otrok prenese naučeni gibalni motiv v nove plesne teme, temveč da si razvija zavest o lastnem gibanju in voljo za raziskovanje novih plesnih vsebin.

Iko Otrin ni utegnil objaviti drugi del svojega didaktičnega gradiva (prvi je izšel v priročniku *La la bum*, 2006), zato koristiva priložnost, da kot njegovi učenki preko tega poglavja prenašava in razvija njegovo učenje z današnjimi generacijami otrok. V nadaljevanju predstavljamo primer didaktično-plesnega poteka ure plesa, izhajajoč iz Otrinovega učenja. Učenje temelji na obogatitvi otrokovega gibalnega zaklada. Velikokrat je primerjal otrokov besedni zaklad z gibalnim zakladom. Otroka skozi ples vodimo z gibom in besedo. Torej tisto, kar povemo, pokažemo gibalno in obratno, tisto, kar gibalno pokažemo, tudi ubesedimo. Na ta način otrok dobiva informacije po dveh kanalih: vidnih in slušnih. Specifika plesnega gibanja v času in prostoru vsebuje bogastvo jezikovnih pojmov (omenili jih bomo pri razlagi »škatile presenečenja«), ki jih otrok z večkratnim ponavljanjem utrjuje in s tem pridobiva novo znanje.

Potek plesne urice

Plesne ure se po pravilu začinjajo s pozdravom – z besedo in gibom. *Dober dan*. lahko otrok z gibom izrazi na različne načine (veselo, sramežljivo, jezno, odločno, šaljivo ...).

Sledi ogrevanje v prostoru s hojo in tekom, po navadi v ta namen uporabimo prostorsko linijo krog. Pri hoji otroci spoznavajo različne vrste hoje in njihovo poimenovanje: hodimo, stopamo, korakamo, sprehajamo se. Pri teku usvajamo pojme teči, poditi, bežati ipd.

Nadaljnji korak pri plesni urici so razgibalne vaje, ki potekajo v zaporedju, ki upošteva sistematičnost izvajanja gibov. Za razliko od športa se pri plesnem razgibavanju trudimo, da vaje izvajamo v povezavi z določeno vsebino, torej otroka spodbujamo z besedo. Tukaj imamo možnost pripovedovanja najrazličnejših zgodb, ki jih ponazarjamo z gibom. Eden od primerov za začetek razgibavanja je naslednji:

Palček je šel na obisk k drugim prstom na roki. Ko je prišel do prvega, ga je pozdravil »dober dan, kazalček«, nadaljeval je do drugega in pozdravil »dober dan, sredinček« in tretjega »dober dan, prstanček« in na koncu »dober dan, mezinček«.

V tem sklopu gibanj smo imeli poudarek na motoriki prstov (dotiki med dvema prstoma, hitrost, moč ...) in besednim poimenovanjem prstov na roki.

Na zgoraj navedeni način razgibamo celo telo. V začetku primere govori pedagoški delavec_ka, pri nadaljnjih urah pa povabi otroke, da prispevajo s svojimi zgodbami, ki so seveda v povezavi z razgibavanjem.

Osrednji del ure je »škatla presenečenja«. Cilji dela so usmerjeni na obvladovanje različnih vrst skokov, zato iz različnih škatel na različne načine skočijo najrazličnejši rekviziti:

- Iz prve škatle skoči možiček Kopitljaček. Kopitljaček je v škatli stisnjen v počep in ko se škatla odpre, skoči v svoji značilni drži in se hitro skrije nazaj v škatlo. Z gibalnega vidika želimo, da otrok usvoji občutek za zaprt in odprt položaj telesa, z jezikovnega vidika pa gib opišemo z novimi pojmi, kot so *zaprt, odprt, stisnjen, sproščen ...*
- V drugi škatli so urice z velikim nihalom. Naše noge so nihalo, ki izmenično prevzemajo nihavno nalogo – gibati se iz leve proti desni ali obratno. Gibalni cilj v tem primeru je prenos teže z noge na drugo nogo in razvijanje ravnotežja. Jezikovno usvajamo pojem *nihanje*.
- Iz tretje škatle skoči žogica, ki jo vsakokrat, ko je v zraku, udarimo z dlanmi. Gibalni cilj so enakomerni skoki s skrčenimi koleni in ploski dlani na kolenih. V navodilih uporabljamo besede *enakomerno, ritmično, poudarek ...*
- V četrti škatli je skrita marioneta, ki, ko skoči iz škatle, ves čas ploska s dlanmi po kolenih in petah. Tukaj razvijamo otrokovo hitrost in zavedanje delov telesa v povezavi z ritmičnim gibanjem. Otroke seznanimo s pojmom marionetne lutke.
- Iz pete škatle skoči zvezdica, ki poleti in zažari visoko v nebo ter se skrije za oblake. Gibalni cilj je osredotočen na visoke skoke z odročenjem nog in rok. Otrokov besedni zaklad obogatimo z besedami *odročenje, zažareti ...*
- Šesta škatla skriva škarjice, ki začnejo rezati takoj, ko se škatla odpre. Režejo z rokami in z nogami, so nabrušene, ostre in natančne. Ti izrazi so za marsikaterega otroka novi, zato jih še posebej poudarjamo. Z gibalnega vidika pa urimo koordinacijo nog in rok, hitrost in napetost.

Zgoraj omenjene vaje obogatimo z novimi gibi, ki jih ustvarijo otroci. Torej, iz naslednje škatle vedno skoči kaj drugega (vsak otrok si izmisli svoje presenečenje). Otroke spodbujamo k izvirnosti, nenavadnim vsebinam, ki jih ob gibanju tudi poimenujejo. Obravnavana tematika lahko otrokom že zelo zgodaj na zabaven in poučen način približa ples, ki vsestransko vzgaja tako srce kot razum.

Literatura

- Olga DENAC, 2001: Estetska vzgoja kot integralni del vzgojno-izobraževalnega procesa. *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta, Maribor, 22. in 23. november 2001.* Ur. Martin Kramer in Matjaž Duh. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo. 505–509.
- Olivera ILIĆ, 2010: *Nekateri družbeni vidiki baleta in poklica baletnega plesalca.* Magistrsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za sociologijo.
- Mojca KOBAN DOBNIK, 2005: *Glasba in gib.* Nova Gorica: Založba Educa.
- Breda KROFLIČ in Dora GOBEC, 1995: *Igra, gib, ustvarjanje, učenje: metodični priručnik za usmerjene ustvarjalne gibno-plesne dejavnosti.* Novo Mesto: Pedagoška obzorja.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih,* 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Suzanne LANGER, 1990: *Problemi umetnosti.* Niš: DIGP "Prosveta".
- Ana MALETIĆ, 1983: *Pokret i ples. Teorija, praksa i metodika suvremene umjetnosti pokreta.* Zagreb: Nišro Varaždin.
- Iko OTRIN, 2006: *La la bum: plesna abeceda za začetnike.* Ljubljana: Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.

Pripovedovanje z lutkami za razvoj pismenosti v predšolskem obdobju

SABINA ŠINKO

Povzetek Razvoj pismenosti v predšolskem obdobju je možno spodbujati skozi dejavnosti pri kurikularnem medpodročnem povezovanju. Pripoved z lutkami je ena izmed takih medpodročnih povezav estetskega področja jezika in lutkovne umetnosti. Lutke so otrokom zaradi njihovega animističnega pogleda na svet posebej blizu. Pritegnejo, zabavajo, z njimi se otrok uči. Pedagoškemu delavcu_ki so lahko učinkovit pripomoček oziroma medij za posredovanje literature. Pripovedovanje z lutkami ni lutkovna predstava, saj uporabimo le nekaj ključnih junakov – lutk, ki z otroki vzpostavijo dialog, v primerjavi s pripovedovanjem brez lutk pa pomeni še obogatitev in razjasnitev. Za pripovedovanje z lutkami lahko uporabimo najrazličnejše lutkovne tehnike, preprosto scenografijo, zanimive rekvizite ter specialne efekte. Zaželeno je, da imajo po taki dejavnosti otroci priložnost, da pripovedovano zgodbo poustvarjajo v lutkovnem kotičku ali vodeni lutkovni zaposlitvi.

Ključne besede: • medpodročna povezava • lutke • pripovedovanje • zgodbe • pravljice •

NASLOV AVTORICE: Sabina Šinko, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: sabina.sinko@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.10>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN xxxxyyzzz

Uvod

V vzgojnem procesu predšolskega obdobja je estetsko vzgojno področje lutkovno-gledališke vzgoje izjemno učinkovita metoda za doseganje raznih kurikularnih ciljev. Različne preproste lutkovne tehnike so lahko motivacijsko sredstvo za spoznavanje novih pojmov, za pogovor ipd. ali pa so zaposlitev otrok, kjer otroci lutke izdelujejo in se potem z njimi igrajo, preko njih komunicirajo, vzpostavljajo socialne vezi ter se celostno učijo.

Lutke pričarajo v vrtcu prav posebno vzdušje. So zabavne, smešne, pisane, radovedne, sočutne. Otroci so nad njimi navdušeni, pedagoškim delavcem_kam pa olajšajo komuniciranje z otroki.

Lutka s svojo prefinjeno in posebno stimulacijo vodi otroka v stanje vznemirjenosti, navdušenja in razigranosti. Poganja njegov miselni, domišljjski in čustveni svet ter omogoča, da verbalno in neverbalno izraža svoje vedno bolj bogato in zapleteno intimno doživljanje sveta (Pokrivka 1985: 21).

V poglavju se bomo osredotočili na metodo pripovedovanja z lutkami kot eno izmed učinkovitejših metod, ki pripomore k zgodnjemu opismenjevanju.

Vloga in vpliv lutke

Vuković-Žunič in Delaš (2006: 51) menita, da ima redko kateri predmet tako raznovrstno in pomembno vlogo v življenju otroka, kot jo ima lutka. Lutka razvija in bogati domišljijo, vpliva na psihofizične lastnosti, koordinacijo gibanja, spodbuja razvoj govora, razvija smisel za življenje in delo v skupnosti ter neguje občutek odgovornosti. S svojim poučnim sugestivnim in neposrednim pristopom postaja vse bolj predmet pedagogike in psihologije. Pogosto prehaja iz rok igralca_ke – animatorja_ke v roke terapevta_ke, psihologa_inje ali pedagoškega delavca_ke in postaja zanimivo učno sredstvo.

Otrokom so lutke blizu zaradi njihovega animističnega pogleda na svet. Verjamejo, da lahko predmet živi, ima dušo, da se lahko pogovarjajo z njo. Kar jim bo lutka naročila, bodo raje naredili kot tisto, kar jim naroči pedagoški delavec_ka, lutke jih najlažje odpeljejo v svet pravljič, zgodbic in pesmic, v svet domišljije.

Lutka je lahko odlična in koristna pomočnica pedagoškemu delavcu_ki pri posredovanju vzgojno-izobraževalnih vsebin. Otroci imajo pedagoškega delavca_ko radi in mu_ji zaupajo, a vendar v njem_j vidijo avtoriteto. Lutko pa vidijo kot sebi enako, kot nekoga, ki ima enake težave, strahove, željo po igri (Korošec 2010: 108).

Pripovedovanje z lutkami

Davies (2007: 3) definira pripovedovanje zgodb kot sredstvo za posredovanje informacij, način izmenjave, pojasnjevanja in sredstvo za oblikovanje vezi znotraj družbe. S pripovedovanjem izobrazimo, ponudimo modrost in znanje tistim, ki so manj izkušeni. Pripovedovanje zgodb je večina, ki jo lahko razvijamo in uporabimo pri vzgoji in

izobraževanju z izjemnimi rezultati. S pripovedovanjem oživimo napisane besede, jim vdahnemo življenje.

Zupančič in Marjanovič Umek (2003: 27–28) navajata, da poleg doživljanja varnosti, zadovoljevanja potreb po skupni pozornosti in skupnem doživljanju prijetnih čustev ob poslušanju zgodbe, ki mu jo odrasli pripoveduje, otrok uri spretnost usmerjene pozornosti. Vsebina, ne glede na to, da jo že dobro pozna, mu služi kot tema za simbolno igro. V njej ponovno preigrava vsebino zgodbe, ki se mu zdi še posebno privlačna, tisto, ki ga je morda vznemirila in je v realnosti ne more obvladati (predelava čustvenih doživetij v simbolni igri). Ali pa v igri preigrava različne vloge, ki jih imajo glavni junaki. Tako v simbolni igri postopno razvija sposobnost, da se vživlja v položaj druge osebe in kot se ta vede.

Pravljica in zgodba sta otroku izjemno blizu in otroci ju imajo radi zlasti v dramatizirani obliki. Tu gre za veččutno izkušnjo, ki temelji na otrokovi veri v lutke, v njihovo čarobnost in presenečenja.

Pripovedovati zgodbo, predstaviti pesem ali deliti vsebino knjige s pomočjo lutk je morda eno največjih bogastev, ki nam jih lutke nudijo. Pedagoškemu delavcu ki ponujajo možnost za kreativno interpretacijo in čas za ustvarjanje magičnega sveta, kjer se vzpostavlja posebna vez z otroki. Pripovedovanje z lutkami ni uprizoritev predstave ali nastop za občinstvo, ampak gre za neformalno predstavitev in delitev literature (Hunt in Renfro 1982: 51).

Pripoved z lutkami vsebuje več umetniških področij, to je na eni strani literatura, na drugi dramatizacija – spreminjanje besed v zgodbe, ter animacija mrtvega predmeta, ki oživi v pripovedovalčevih rokah. Vizualnost se združi z avdio področjem in rezultat je veččutna izkušnja, ki v otrocih pusti globok vtis.

Champlin (1998: 5–6) meni, da je največja prednost pripovedovanja z lutkami ta, da postane zgodba popolnoma in pomembno življenjska. Kadar vtakemo animirane lutke v tkanino zgodbe, postane učinek zgodbe in njenih karakterjev na otroka učinkovita veččutna izkušnja. Ob uporabi lutke dobi pripovedovalec določeno stopnjo anonimnosti, ki ni možna v običajnih okoliščinah pripovedovanja, saj lutka pritegne skoraj vso pozornost otrok. Lutka tako služi otroku in tudi odraslemu kot ščit. Zaviralni dejavniki in bojzljivost so pozabljeni, kadar se otrok ob uporabi lutke fokusira na to, kar lutka počne in govori, namesto na hromeči strah zaradi njegovega občutka vključenosti v proces. Malček verjame v lutko, njene besede in dejanja. Napaka, ki jo stori lutka, se pripiše lutki namesto otroku oziroma pripovedovalcu ki, ki je samo njen prinašalec ka. Na ta način je za otroka veliko lažje in psihološko veliko varneje izražati določena občutja ali strahove. Otrok, ki je kot udeleženec vključen v pripovedovanje zgodbe z lutkami, hitro občuti olajšanje ter razvije razumevanje jezika, delovanja, čustvovanja in karakterizacije. Naslednja korist vključitve lutke v predstavljanje zgodbe je, da povečuje otrokovo uporabo čutil za tip, vid in sluh. To multimedijsko posredovanje kliče vsa čutila k orkestraciji užitka in pomena zgodbe za otroka. Tako je učenje za otroka pogosto dvodimenzionalna izkušnja, v katero je vključenih nekaj čutilnih dražljajev. S hkratno mobilizacijo več njegovih čutov imamo priložnost popeljati otroka na globlje ravni. Otrok

prebrane ali izgovorjene besede ne le sliši, ampak jo tudi vidi, saj je sporočilo podprto z lutkinimi dejanji. Končno pa lutka omogoča neposredno interakcijo med pripovedovalcem in otrokom, ki je brez uporabe lutk ne dosežemo zlahka. Dodatek lutk dopolni izkušnjo pripovedovanja ne le z verbalno, ampak tudi s fizično navzočnostjo, ki je rezultat tesne vezi med otrokom in zgodbo.

Avtorici Hunt in Renfro (1982: 51–52) izpostavljata 3 dejavnike, ki jih nudi pripoved z lutkami: **Obogatitev**. Lutke in zgodbe predstavljajo vidika pripovedovanja, ob katerih otroci najbolj uživajo. Ta kombinacija obogati jezikovne izkušnje, saj lutke dajejo barvo, teksturo in dimenzionalnost literarnim osebam kot tudi dogajanju in kraju zgodbe. Lahko si že predstavljamo veselje otrok, ko se pred njihovimi očmi nenadoma pojavi literarna oseba, ki pa se je lahko tudi dotaknejo.

Razlaga oziroma pojasnitev. Kar ilustracije naredijo za slikanice, lahko lutke dosežejo za zgodbe. Otrokom nudijo vizualne informacije, ki jih še niso pridobili zaradi svoje starosti in pomanjkanja izkušenj. Zgodba o nepoznani živali postane bolj smiselna, ko lahko otrok vizualno poveže besedo s konkretno podobo živali, ki je predstavljena z ustrežno lutko. Tako pripovedovanje zgodb z lutko postane popolna senzorična izkušnja, ki združuje vizualne in zvočne elemente z dejanji.

Dialog. Spodbuda za vzpostavitev pristnega dialoga med otrokom in lutko. Tamara Hunt (Hunt in Renfro 1982) pripoveduje, kako jo je njen sin tiho poslušal, ko mu je noč za nočjo brala njegovo najljubšo slikanico Lea Lionnija *Švigec* (org. Swimmy). Neke noči ga je presenetila s prstno lutko Švigca, ki se je nenadoma pojavila izza knjige. Njegova reakcija je bila takojšnja: »Švigec! Kako si prišel sem!?! je veselo vzklikal. Na dolgo in široko sta se razgovorila o oceanu, o drugih ribah in o tem, kakšen je občutek, ko se bojiš. Število tem za pogovor se je zdelo neskončno. Ker se prej ni nikoli pogovarjal z ilustracijami, je bila zagotovo lutka Švigca tista, ki je to spremenila.« (Hunt in Renfro 1982)

Kako pripovedovati z lutkami?

Ko izbiramo material za pripovedovanje zgodb z lutkami, izbiramo zgodbe ali pesmi z omejenim številom oseb ali vsaj z osebami, s katerimi lahko manipuliramo z eno roko ali z obema hkrati.

Dobri lutkovni igralci_ke (ali pedagogi_nje, ki igrajo z lutko) morajo vedeti vse, kar vedo sicer igralci_ke, le da morajo znati tudi vdahnuti življenje lutki, ki je najpomembnejši protagonist lutkovne predstave. Igralec_ka mora vedeti, kako se lutka lahko izrazi, kako se obnaša do drugih lutk, kako iz delov nastane celota in kje ima v tej celoti svoje mesto. Lutke predstavljajo most med igralcem_ko – animatorjem_ko in gledalci_kami (Šinko 2008). Vsekakor pa je izjemnega pomena ponotranjenje zgodbe pripovedovalca_ke – animatorja_ke in dejstvo, da pri svojem delu tudi uživa. Le tako bodo z odprtim srcem sprejemali njegovo_no pripoved tudi otroci.

Pri pripovedovanju ne gre samo za učenje zgodbe, ampak je v ospredju njeno ponotranjenje. Pripovedovanje zgodbe mora biti spontano in neprisiljeno, saj se bo le tako

med pripovedovalcem_ko in otroki vzpostavilo zaupanje in naklonjenost. Čim večji bo medsebojni telesni in duhovni stik, tem bolj se bodo otroci počutili varni, njihova pozornost in koncentracija pa bosta na vrhuncu (Zalokar Divjak 2002: 111). Pri pripovedi z lutko je zelo pomemben očesni stik, in sicer kadar smo v pripovednem slogu, gledamo otroke naravnost v oči, kadar pa igramo z lutkami, gledamo lutke in te gledajo otroke.

Trefalt (1993: 73) pravi, da pripovedovalec_ka predstavlja komunikacijski most med občinstvom in lutko. Ni le razlagalec_ka zgodbe, ampak je aktivno vključen_a v dogajanje s tem, da se prelevi v določen lik, si nadene masko, predstavlja opozicijo lutki in podobno. Zelo so pomembne njegove_ne komunikacijske, gibalne in verbalne sposobnosti, še posebno takrat, kadar želi otroke umiriti ali jih spodbuditi k sodelovanju.

Pri pripovedovanju z lutkami je zelo pomemben dialog, ki ga pripovedovalec_ka vzpostavlja z občinstvom – otroki. Tako imajo otroci možnost spraševati, če jim kaj ni jasno, obenem pa tesno sodelujejo predvsem z glavnim junakom_injo, ki ga_jo spodbujajo na njegovi_ni poti. Pot glavnega junaka_inje doživljajo kot svojo pot. Po premaganih ovirah sledi olajšanje, očiščenje.



Slika 1: Smehljajoče se jabolko/Lutkovno gledališče Pupilla

Pripovedovanje deluje, ker vanj vključimo tudi občinstvo (slika 1). Občinstvo se poveže z našo zgodbo in si jo v mislih predstavlja s svojimi očmi. Da je to sposobno narediti, se mora najprej povezati s pripovedovalcem_ko, ki je glasnik_ca zgodbe, prvi stik z občinstvom, zato je zelo pomembno, kako zgodbo predstavi. Davies (2007) meni, da so

najpomembnejša "orodja" pripovedovalca_ke: glas, gibanje, telesna drža ter izraz na obrazu. Tu dodajamo, da je pri pripovedovanju z lutkami izjemno pomemben prenos energije, zanosa z igralca_ke na lutko, oziroma spretno krmarjenje med pripovedjo pripovedovalca_ke ter animacijo lutke. Champlinova (1982: 10) je mnenja, da mora pripovedovanje z lutkami temeljiti na kar največji interakciji med otroki in pripovedovalcem_ko zgodbe oz. lutkami, saj tako uspe pripovedovalec_ka dalj časa zadrževati koncentracijo skupine. Zavedati se moramo, da se otroci ne počutijo dobro, če so predolgo v pasivni vlogi. Zato moramo otrokom ponuditi možnost sodelovanja, priložnost za povezovanje in vzpostavitev določenega stika s pripovedovalcem_ko in lutkami.

Pripovedovalec_ka zgodb mora spretno obvladovati modulacijo govornice, in sicer dinamično modulacijo, ki pomeni obvladuje prehodov od tihega h glasnemu, modulacijo tempa, počasnega in hitrega, modulacijo barve glasu in modulacijo čustvenega izraza. Govor mora biti razumljiv, jasen, slovnično pravilen (razen kadar namenoma uporabljamo dialekt, sleng ali pogovorni jezik), logičen in melodičen (Trefalt 1993: 42–43).

Pri pripovedovanju z lutkami je element gledališča samo korak stran od resničnosti, kjer se lahko – in pogosto tudi se – vse zgodi. Obstajajo neskončne možnosti za burjenje otroške domišljije (Champlin 1998: 5).

Lutke, kulise, rekviziti

Lutke. Igramo s tolikimi, kolikor jih lahko obvladamo. Navadno izberemo glavnega junaka_injo in še ključnega protagonista_ko. Uporabimo lahko veliko lutkovnih tehnik:

- **Prstne lutke** so primerne za manjše intimnejše uprizoritve. Kadar želimo naenkrat igrati s skupino oseb, so lahko zelo uporabne lutke rokavice, saj imamo lahko naenkrat na prstih kar deset lutk.
- **Ročne lutke** (slika 2) so zelo dinamične, zaradi svoje trodimenzionalnosti zelo blizu otrokom. Zlahka igrajo z rekviziti, kar je njihova velika prednost.
- **Mimične lutke** (slika 3) so nekaj posebnega, saj lahko odpirajo usta in spreminjajo tudi obrazno mimiko. Za zelo zgovornega junaka_injo je mimična lutka prava izbira.
- **Lutke na palici** (slika 4) lahko izdelamo iz zelo preprostih materialov, npr. iz papirnatih vrečk, plastelina, gline, plastičnih ali papirnatih lončkov, iz žogic, škatel, zmečkanega papirja, ki jih pritrdimo na palice, zato seveda naenkrat ne moremo igrati več kot z dvema lutkama. Z lutkami na palici igramo največkrat za paravanom, zato je omejen tudi prostor gibanja.



Slika 2: Ročna lutka iz predstave Dani Prekla (Lutkovno gledališče Pupilla)



Slika 3: Mimični lutki (arhiv S. Šinko)

- **Marionete**, preproste različice te drugače kar kompleksne lutkovne tehnike lahko uporabimo tudi za pripovedovanje v vrtcu. Lahko so majhne namizne marionete ali pa večje, z njimi igramo kar na tleh in se gibamo z njimi po prostoru. Tudi letijo lahko.



Slika 4: Lutka na palici (arhiv S. Šinko)



Slika 5: Marionete – izdelki

- **Ploske lutke** (slika 6) izdelamo zelo hitro, vendar moramo paziti na njihovo animacijo, saj jih ne smemo obračati, ker nimajo stranskega volumna. Igra s ploskimi lutkami zahteva več vaje, najbolje je vaditi pred ogledalom.



Slika 6: Ploska lutka iz predstave Papirnati vojak (Lutkovno gledališče Pupilla)



Slika 7: Senčni lutki iz predstave Žaba (Lutkovno gledališče Pupilla)

- **Senčne lutke** (slika 7) so najbolj primerne, da bi pričarali fantazijo, sanjske slike. Potrebujemo le nekaj ploskih lutk z zanimivim profilom, izvor svetlobe, npr. reflektor ali grafoskop ter zatemnjen prostor.
- **Telesne lutke** (slika 8) so prava izbira, kadar želimo zgodbo predstaviti z zares veliko lutko, saj ta lutka omogoča enostavno rokovanje in z njo se zlahka gibamo po prostoru.



Slika 8: Telesna lutka (arhiv S. Šinko)

- **Namizne lutke** (slika 9) velikokrat uporabimo pri pripovedovanju, saj omogočajo enostavno rokovanje, zaželeno je, da same stojijo, kajti tako jih lahko za pripoved uporabimo kar nekaj. Lahko jih pustimo postavljene na mizi.



Slika 9: Namizne lutke iz predstave Mala kokoška peče kruh (Lutkovno gledališče Pupilla)

Glede na vsebino zgodbe lahko kombiniramo različne tehnike. Pogoste so kombinacije prstnih in ročnih lutk (npr. Sneguljčica je ročna lutka, palčki so prstne lutke). Po navadi kombiniramo lutke glede na plastičnost, tako kombiniramo ploske in senčne, ročne in prstne, marionete in lutke na palici. Treba je le natanko vedeti, zakaj se za določeno kombinacijo odločimo.

Rekviziti. Zabavajmo se z rekviziti. Rekviziti so zelo pomembni, saj z njimi ujamemo zanimanje otrok. Kljub temu pa moramo število rekvizitov omejiti na minimum in uporabiti tiste, ki so bistvenega pomena za predstavitev zgodbe. Prekomerna uporaba rekvizitov lahko zmanjša vpliv in prispeva k neobvladljivi predstavitvi zgodbe.

Kulise. Uporabimo enostavne kulise, ki so lahko kakršnih koli oblik: v ozadju je lahko kulisa naslikana na karton, pravljični predpasnik ali ploščo. Kulise so lahko samostojne, lahko jih postavimo na mizo ali v naročje. Prav tako jih lahko pritrdimo na škatle. Taka ozadja z dodajanjem razpoloženja in tona prinesejo v zgodbe poseben čar.

Zvočni efekti. Oblikovani so lahko glasovno oz. vokalno, s posneto glasbo, z instrumenti ali z improviziranimi zvoki (npr. z uporabo pokrovov, lesenih paličic in drugih predmetov). Otroci uživajo ob poslušanju novih zvokov, še posebno tistih, ki so drugačni in pokrivajo širok tonski razpon.

Specialni efekti. Z dodajanjem enostavnih, vendar zanimivih efektov lahko vzbudimo še večje zanimanje za zgodbo. Z belimi konfeti pričaramo sneg, s stiskanjem plastične steklenice pudra lahko uprizorimo dim, če v zgodbi dežuje, otroke malo poškopimo.

Sklep

Po skrbni pripravi napoči trenutek, ko bomo pred otroki začarali posebno doživetje zgodbe. Začetno nelagodje bo izginilo, če bomo doma vadili pred ogledalom. Otroci niso zelo zahtevna publika, so pa toliko bolj hvaležna in če bomo obvladali osnovne animacijske tehnike in verjeli v svojo pripoved, bodo tudi oni. Trud bo poplačan, ko bomo videli, kako očke sijejo od navdušenja. Po pripovedi z lutkami je smiselno, da otrokom damo možnost za poustvarjanje zgodbe bodisi z lutkami, ki jih ob tej priložnosti sami izdelajo, ali lutkami iz lutkovnega kotička. Ugotovitve avtorice Bredikyte (2002) dokazujejo, da je zanimanje otrok odvisno od pozornosti, ki mu jo izkazuje pedagoški delavec_ka v vrtcu ali šoli in od uporabe širokega razpona izraznih sredstev, ki otroku pomagajo razumeti zaplet in tok dogodkov. Zaigrana pravljičnica lahko vzbudi otrokovo zanimanje do najvišje možne mere. Ko otrok gleda zaigrano pravljičnico in v njej aktivno sodeluje, se uči igrati. Dramska igra z lutkami predšolskemu otroku pomaga, da s pomočjo gibljivih lutk izrazi in pokaže tisto, česar ne more samo z besedami. Lutke postanejo dodatno sredstvo samoizražanja.

Literatura

- Milda BREDIKYTE, 2002: Dialoška dramska igra z lutkami/DDIL kot metoda spodbujanja otrokove verbalne ustvarjalnosti. *Lutka iz vrtca v solo: zbornik prispevkov iz teorije in prakse*. Ur. Helena Korošec in Edi Majaron. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 9–31.
- Connie CHAMPLIN, 1998: *Storytelling with puppets*. Chicago and London: American Library Association.
- Alison DAVIES, 2007: *Storytelling in the classroom: enhancing oral and traditional skills for teachers*. London: Paul Chapman Publishing.
- Susan ENGEL, 1995: *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Dora GOBEC, 2000: Iz take smo snovi kot sanje ... projektno delo z *lutko* – pedagoški model milanskih vrtcev. *Lutka: revija za lutkovno kulturo* 56, 36–43.
- Alenka GOLJEVŠČEK, 1991. *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tamara HUNT, Nancy RENFRO, 1982. *Puppetry in Early Childhood Education*. Austin: Nancy Renfro Studios.
- Helena KOROŠEC, (b. l.). *Komunikacija v gledališki in lutkovni dejavnosti*. <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-komunikacija.pdf>. (Dostopno 10. 4. 2014).
- –, 2002: Neverbalna komunikacija. *Lutka iz vrtca v šolo: zbornik prispevkov iz teorije in prakse*. Ur. Helena Korošec in Edi Majaron. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 31–55.
- –, 2010: *Gledališko-lutkovno ustvarjanje: izmenjave idej med vzgojiteljem in otrokom. Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ur. Tamara Divjak, Marcela Batistič Zorec, Janez Vogrinc, Darija Skubic in Sanja Berčnik. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 307–323.
- Edi MAJARON, 2002: Lutka pri oblikovanju mladega človeka. *Lutka iz vrtca v šolo: zbornik prispevkov iz teorije in prakse*. Ur. Helena Korošec in Edi Majaron. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 5–8
- Edi MAJARON, 2000: Lutka – idealna povezava didaktičnih smotrov. *Lutka: revija za lutkovno kulturo*, 56, 33–35.
- Odrasli in vzgojitelji kreirajo osebnost otroka preko igre*.
<http://druzina.ena.com/Otroci/Igra/Odrasli-in-vzgojitelji-kreirajo-osebnost-otroka-preko-igre.html>. (Dostopno 7. 8. 2014).
- Vlasta POKRIVKA, 1985: *Dijete i scenska lutka: priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sabina ŠINKO, 2008: Vloga lutkovnega gledališča pri kulturni vzgoji otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1 (3/4). 131–138.
- Jasna VUKOVIĆ-ŽUNIČ, Božena DELAŠ, 2006: *Lutkarski medij u školi: priručnik za učitelje i voditelje lutkarskih družina*. Zagreb: Šolska knjiga, d.d.
- Zdenka ZALOKAR DIVJAK, 2002: *Brez pravljice ni otroštva*. Krško: Gora.

DRUŽBA

Kako spodbujati družinsko pismenost na kurikularnem področju družba

MARTA LICARDO

Povzetek V poglavju je predstavljeno, kaj je področje družbe, kako to povezati z družinsko pismenostjo, kako v družini vzpostaviti medgeneracijske bralne aktivnosti in zakaj so te pomembne. Dostopnost bralnih gradiv je v razvoju družinske pismenosti ključnega pomena, zato smo izbrali nabor tem za področje družba, metod in strategij za delo z otroki v prvem in drugem starostnem obdobju in na koncu poglavja dodali še seznam naslovov otroških knjig, ki jih družinski člani_ce in pedagoški delavci_ke v vrtcu lahko uporabljajo za branje z otrokom o nekaterih družboslovnih temah.

Ključne besede: • družba • predšolska vzgoja • družinska pismenost • medgeneracijske bralne aktivnosti • otroške knjige •

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

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.11>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Uvod oz. kaj je to področje družbe, če smo v vrtcu?

Področje družbe in s tem uvajanje otroka v družbeno okolje je definirano kot del kurikuluma v slovenskih (javnih) vrtcih pa tudi v večini kurikulumov za predšolsko vzgojo v drugih državah. Znanje in veščine, naučene na področju družbe, lahko pripravijo otroke, da postanejo poučeni, vključeni in aktivni člani_ce družbe v svojem lokalnem okolju ali tudi širše. Vključevanje družbenih vsebin v kurikulum v zgodnjem otroštvu je priložnost za odrasle (pedagoške delavce_ke, starše in druge pomembne odrasle v otrokovem življenju), da učijo in spodbujajo otrokovo zavedanje samega sebe, družine in skupnosti, saj vsakodnevne izkušnje v predšolskem obdobju zagotavljajo ogromno priložnosti za razvijanje veščin in pridobivanje znanja, vezanega na področje družbe. Področje družbe oz. družboslovja je izjemno pomembno, saj je vsak izmed nas član_ica družbe in odvisen od delovanja družbe, v kateri je, zato je že v predšolskem obdobju treba otroke seznaniti s temeljnimi spoznanji o družbi, njenimi mehanizmi, značilnostmi in sistemi za preživetje. Družinska pismenost je s sociološkega vidika ena izmed strategij za preživetje in blagostanje posameznika_ce in družbe.

Ko se otroci vključijo v vrtec, se njihov svet razširi. Otroci se preko rasti in razvoja skozi predšolska leta začnejo zavedati, da kot posamezniki_ce ne obstajajo le v družini, temveč tudi v vrtcu, v šoli in v širšem okolju, kot sta soseska in skupnost. Začnejo se zavedati, da imajo pomembno vlogo v vsakem od teh okolij: so sin ali hči, sestra ali brat, sošolec ali prijatelj, sosed ali pripadnik neke skupnosti. Otroci se naučijo vedenja v vsaki od teh širših skupnosti. Naučijo se biti ljubeči, nuditi pomoč, spoštovati in širiti dobro, če jih k temu spodbujamo.

Hkrati skladno z razvojem pridobivajo zavedanje, da obstajajo tudi drugi člani_ce družbe, ki se prav tako trudijo za svoje dobro in dobro drugih članov_ic. Npr. ko jih prvič seznanimo s temami in spoznanji o javnih ustanovah, neke pri dveh ali treh letih, so očarani nad policisti_kami in gasilci_kami ter radi posnemajo zdravnike_ce, medicinske sestre/tehnike, prodajalce_ke, gasilce_ke, učitelje_ice ipd. Pedagoški delavci_ke v vrtcu in drugi odrasli_e jih lahko vodijo tako, da raziskujejo teme znotraj svojih skupnosti, npr. poklice, podjetja, storitve in odgovornosti odraslih. Tovrstno raziskovanje otrokom omogoča razvoj kognitivnih veščin, predvsem preko predbralnih in predpismenjevalnih sposobnosti, učijo se preoblikovati radovednost v vprašanja ter predstaviti, kaj so se naučili z uporabo spretnosti jezika, likovne umetnosti in igre.

S spoznavanjem družbenega okolja in njihovih članov_ic se širi tudi otrokov občutek za geografijo, zgodovino, ekonomijo. Zavedajo se, da obstajajo tudi druge skupnosti, druga mesta in druge države. Spoznajo tudi, da se lahko različne lokacije in prostori opisujejo, raziskujejo s pomočjo zemljevidov, slik in diagramov, da ima vse svojo preteklost, da obstaja časovno sosledje (preteklost, sedanjost, prihodnost), da v različnih družbah veljajo sistemi menjav (oz. ekonomski sistemi), da obstajajo druge kulture v drugih okoljih, ki ne živijo enako kot mi ipd. Učenje in raziskovanje družbenega okolja omogoča razvijati veselje in zaupanje v iskanje odgovorov na mnoga vprašanja, ki jih raziskujemo praktično vse življenje.

Pri otrokovem uvajanju v družbeno okolje se vzpostavljajo tudi temelji za demokracijo, ki predšolskim otrokom pomagajo razvijati veščine za skupinsko sodelovanje in timsko delo, npr. veščine pogajanja in reševanja problemov, komuniciranja o svojih potrebah in sprejemanja odločitve kot skupina. Gre za tako izjemno pomembne socialno-emocionalne veščine, ki so v slovenskem kurikulumu del področja družba (*Kurikulum* 1999). Otroci se naučijo tudi, da izkušnje v družbi zagotavljajo temelje za veščine, ki so potrebne, da otrok postane aktiven, ozaveščen in produktiven posameznik, ki je vpet v družbo in njeno okolje in ga ta vpetost nenazadnje tudi osrečuje, in to vse življenje.

Osnovne smernice za razvijanje družinske pismenosti za področje družbe

Družinska pismenost kot medgeneracijska bralna aktivnost je idealna priložnost za spoznavanje tem s področja družbe in uvajanja otroka v družbeno okolje. Medgeneracijsko branje pomeni, da otroku oz. z otrokom v predšolskem obdobju berejo različne generacije odraslih. To niso le starši, babice in dedki, temveč lahko tudi starejši bratje ali sestre, drugi družinski člani ce različnih generacij (mladostniki, mlajši odrasli_e, pa tudi najstarejši člani ce družine, morda prababica, pradedek). Ob različnih priložnostih lahko posamezni družinski člani ce govorijo o temah, ki so jih prebiral_i e z otrokom in spodbujajo navdušenje, motivacijo do branja in spoznavanja novih zgodb, spoznanj, pridobivanja informacij. Ker živimo v informacijski družbi, kjer so se v zadnjih desetletjih zgodile ogromne spremembe na področju dostopnosti informacij in znanj, že dolgo več ne velja, da najstarejši člani ce družine o neki temi največ vedo, temveč danes najbrž največ vedo tisti člani ce družine (in družbe), ki največ berejo. Rezultati metaanalize (Bus, Ijzendoorn in Pellegrini 1995) o učinkih medgeneracijskega branja, ki je vključevala 29 študij, kažejo, da medgeneracijsko družinsko branje različnih gradiv otrokom v predšolskem obdobju vpliva na razvoj otrokovega jezika, opismenjevanja in na otrokove bralne sposobnosti. Izmerjeni učinki pri medgeneracijskem branju knjižnih del v predšolskem obdobju (slikanice, kartonke, pravljice ipd.) kažejo največji učinek na razvoj jezika (npr. besedišče, tvorjenje povedi), temu sledi učinek na otrokove bralne sposobnosti in nato učinek na opismenjevanje, vsi učinki so zmerni do visoki. Raziskava je pokazala tudi, da se učinki medgeneracijskega branja na razvoj otroka kažejo tudi v družinah z nižjim socialno-ekonomskim statusom, kjer je pogostost medgeneracijskega branja praviloma nižja, zato je spodbujanje družinske pismenosti pri tej populaciji izjemno pomembno.

Pri medgeneracijskem branju v družini lahko za področje družbe izbiramo vsebine različnih zgodovinskih obdobj, ki so morda bližje starejšim generacijam, ki znajo s svojimi bogatimi izkušnjami in spomini pritegniti otroka k prebiranju knjig ali ogledovanju slikanic, kadar te prikazujejo vsebine iz preteklosti ali vsebine, vezane na različne kraje, kulture, ki so jih starejši družinski člani ce morda sami obiskali. Branje, obogateno z osebnimi izkušnjami odrasle_ga in pripovedovanjem, je lahko za otroka velika motivacija. Ni pa vedno potrebno, da je prenos znanja pri medgeneracijskem branju z odrasle_ga na otroka. Branje in spodbujanje bralne pismenosti lahko v družini izvajamo tudi obratno, da otrok bere in pripoveduje dedku, babici, staršem. Pri tem lahko gre za branje ali pripovedovanje ob slikah, žepni zgodbici, prebiranje e-gradiv in drugih vrst zapisov, pri katerih je otrok spreten že do te mere, da lahko vsebine predstavi drugim. Otroku lahko npr. odraslemu_i predstavi, katero pravljico so brali v vrtcu, kaj ima najraje

oblečeno, kam gre rad na izlet, kaj se najraje igra, kateri poklic mu je najbolj všeč, na prehodu lahko pokaže, katere prometne znake že pozna, katere barve je kaj, kako poimenujemo različne predmete in pojave v družbenem okolju, v branje lahko vpletemo besedne igre ipd. Da bi otrok to lahko povedal/prebral, je seveda potrebno, da ga odrasli spodbujajo s primernimi vprašanji.

Medgeneracijske vodene dejavnosti pa lahko izvajamo tudi v vrtcu, organiziramo lahko branje, ki ga izvedejo babice ali dedki, obisk ustanov, ki skrbijo za starejše, kjer vključimo bralne aktivnosti. Raziskava o medgeneracijskih vodenih dejavnostih v vrtcih pri nas je pokazala, da pedagoški delavci ke ocenjujejo, da medgeneracijske dejavnosti spodbujajo razvoj socialnih veščin in povečajo motivacijo za učenje in sodelovanje otrok pri vodenih dejavnostih. Otroci pri medgeneracijskih dejavnostih v primerjavi z običajnimi dejavnostmi kažejo kompleksnejša čustva, razvijajo odnos do starejše generacije in bolj intenzivno sodelujejo. Rezultati so pokazali, da ima medgeneracijsko sodelovanje in učenje pomembno vlogo pri razvoju otrok in bi ga bilo smiselno večkrat vključiti v vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu (Šnajder 2016).

Bralna gradiva in vsebine za področje družbe

V pričujočem modelu družinske pismenosti razumemo *proces branja kot branje vseh vrst gradiv*. To dejansko pomeni, da nenehno beremo (npr. na pošti, v trgovini, pri zdravniku_ci, na cesti). V vseh omenjenih situacijah gre za vsebine s področja družbe, zato jih lahko premišljeno uporabimo, da otroka »mimogrede« v naravnih in realnih situacijah učimo o družbi in družbenih pojavih. Ko gremo s štiriletnikom na pošto, ga vprašajmo, ali ve, kako bo prišlo to pismo do babice. Ob tem mu lahko pojasnimo/preberemo še kopico drugih pomembnih informacij, kot npr. kaj je naslov, kam nalepimo znamko, zakaj moramo napisati, kdo je pismo poslal, zakaj imamo pošto, kdo je poštar ipd. Kadar gremo na banko, lahko otroka spodbudimo z vprašanjem, če ve, zakaj imamo banko. In ponovno imamo možnosti za branje/prepoznavanje znakov in simbolov v javni ustanovi, možnosti za razgovor o različnih poklicih in razumevanju družbenih pojavov. V vsakodnevnih situacijah smo nenehno obkroženi z bralnim gradivom, kažimo otroku te možnosti in bodimo model odrasle_ga, ki bere in se z otrokom pogovarja ter otroka uvaja v družbeno okolje, saj tak odrasli_a ve, da je vsak pogovor ali prebrana beseda, odgovor na vprašanje, še en kamenček na poti do otrokovega razvoja jezika, branja in pismenosti ter nenazadnje delovanje posameznika_ce v informacijski družbi.

Naslednji pomemben vidik modela družinske pismenosti je *dostopnost do bralnih gradiv*. Kaj so bralna gradiva za področje družbe in kako jih lahko naredimo dostopna otroku?

Bralna gradiva za področje družbe lahko vsebinsko razvrstimo v večje sklope, ki so sestavljeni iz posameznih tem in jih predstavljamo v tabeli 1. V zaključku poglavja pa navajamo krajši seznam literature za predšolske otroke za področje družbe.

Tabela 1: Sklopi in teme kurikularnega področja družbe.

Sklop	Teme	Vsebine
Sklop 1 Otrok v družbi	Vsakdanje življenje	Navade, prosti čas, igrače, življenjski cikli, rojstvo, smrt, obstoj.
	Družinsko življenje	Vrste družin, vloge članov_ic družin, družinsko drevo, predniki_ice, poimenovanje sorodnikov_ice.
	Kulturno življenje	Navade, običaji, tradicija, prazniki dominantne kulture in drugih kultur.
	Zgodovina	Primerjava družbenih pojavov, predmetov, procesov nekoč in danes, kulturna dediščina, družbene in zgodovinske spremembe v svetu.
	Čas	Ura, vrste ur, koledar, letni časi – družbeni vidik, npr. kako se oblačimo ali katera opravila, navade so značilna za letne čase.
Sklop 2 Družbeno okolje	Dom	Otrokov prostor doma, prostori v hiši (spalnica, kopalnica, kuhinja ...) bivanjski načini (blok, hiša, naselje ...).
	Vrtec , šola	Igralnica, učilnica, knjižnica, igrišče.
	Domači kraj	Značilnosti domačega okolja, domači kraj nekoč, kulturna dediščina domačega kraja.
	Geografija	Spoznavanje osnov orientacije na zemljevidu, lega Slovenije, osnovne družbene in kulturne značilnosti RS, spoznavanje drugih držav, kultur, narodov in njihovih značilnosti.
	Javno življenje	Ustanove: pošta, banka, knjižnica, gasilski dom, policijska postaja, bolnišnica, šola ...; storitvene dejavnosti: frizer, avtomehanic, čistilni servis, pokopališče ...; kulturne ustanove: knjižnica, gledališče, galerija, kino, muzej ... Pravila vedenja in norme v posameznih ustanovah.
	Delo	Delovna okolja in poklici vseh vrst.
	Komunikacija v družbi	Telefon, radio, e-pošta, internet kot vir informacij in sredstvo komunikacije, socialna omrežja, televizija, oglaševanje ...
Sklop 3 Socialne veščine in družabnost	Pravila vedenja	Pravila vedenja, bonton, dogovori, posledice kršenja pravil, kazni, nagrada, pohvala, pravice, dolžnosti, odgovornost, moje/tvoje, odnos do lastnine, odnos do intimnosti ...
	Socialno področje	Komunikacija v različnih socialnih situacijah, reševanje problemov, pogajanje, stališča, pozitivno vedenje, prilagojeno vedenje v skupini, igra v skupini, pravila igre,

		zaznavanje sebe, odnosi z odraslimi/vrstniki, razvoj identitete in pripadnosti ...
	Emocionalno področje	Poimenovanje osnovnih čustev (ljubezen, jeza, strah, žalost, veselje ...), izražanje čustev, razumevanje čustev, čustvena regulacija, integracija čustev v vsakodnevem življenju.
	Vrednote	Spoznavanje pomembnih vrednot: poštenost, iskrenost, spoštovanje, prijaznost, hvaležnost, iskrenost, pravičnost, potrpežljivost ... etično odločanje (prav/narobe).
	Sprejemanje drugačnosti	Strpnost, predsodki, stereotipi, razlike med ljudmi, ljudje s posebnimi potrebami, begunci, otroci drugih držav, revni, bogati, homoseksualci, druge rase in kulture, subkulture ...
	Družabnost in druženje	Praznovanje rojstnih dni in praznikov, prosta igra, prosti čas, odnosi s prijatelji, skrb za druge ...
Sklop 4 Vzgojna področja družbe	Prometna vzgoja	Promet, vrste prometa, prevozna sredstva, osnovni prometni znaki, pravila varnosti pri igri, v športu, zabavah, ogledih ...
	Okoljska vzgoja	Družbeni vidik okoljske vzgoje, etična vprašanja, družbena odgovornost, reklame, moda, trendi, strahovi, razvoj kritičnega mišljenja do družbenih pojavov ...
	Kulturna vzgoja	Obiskovanje muzejev, galerij, razstav, predstav, pravila vedenja v kulturnih ustanovah ...
	Vzgoja za zdravje	Zdrava prehrana, večšine telesne nege, kultura prehranjevanja, skrb za duševno zdravje ...
	Vzgoja za medije	Vpliv medijev na otroka, prednosti, izzivi, pasti, odvisnosti, družabnost v medijih, kritičen odnos do medijev in vsebin v medijih, IKT in družba ...

Za večino omenjenih tem so na voljo bralna gradiva za predšolske otroke, dostopna v knjižnicah. Dostopna otroku jih lahko naredimo tako, da v otrokovem okolju uredimo bralni kotiček ali polico, kjer so knjige v otrokovi višini in na dosegu roke, da lahko kadarkoli poseže po njih, ob tem ne pozabimo na udobno in prijetno okolje, ki bo omogočalo skupno branje. Gradiva z omenjenimi vsebinami niso le knjige, to so lahko tudi spletne strani ali e-gradiva, kjer otrok prek igre pridobiva znanja o družbi. Vsebine za področje družbe lahko zasledimo v informativnem otroškem gradivu, velikokrat pa se prepletajo tudi v leposlovni otroški literaturi, kjer lahko preko kratkih realističnih zgodb, basni in pravljic otrok spoznava značilnosti drugih kultur, zgodovinskih obdobij, običajev, pravil vedenja ipd. Ko izbiramo gradivo za področje družbe, moramo vedno

upoštevati starost otroka, saj je precej informativnega gradiva primerne predvsem za otroke drugega starostnega obdobja.

Vloga odrasle_ga, strategije in metode

Odrasli_a, ki bere otroku, je naslednji pomemben vidik modela družinske pismenosti. Kako naj odrasli_a bere otroku, kadar gre za vsebine, vezane na področje družbe?

Odrasli_a pri uvajanju otroka v družbeno okolje na otroka prenaša eksplicitna in tudi implicitna znanja. Implicitna znanja so tista, ki niso zelo jasno in strukturirano opredeljena, največkrat jih prenašamo nezavedno, s svojim zgledom, z dejanji, neverbalno komunikacijo, odnosom do stvari, pojavov, dogodkov. Družinska pismenost je prepletena z obojim. Da bi bil prenos vseh vrst znanj optimalen, je treba ozavestiti vlogo odrasle_ga. Pomembno je, da odrasli_a pri branju ali pogovoru o vsebinah, vezanih na področje družbe, upošteva starost otroka, individualne posebnosti, interese, značilnosti družine in domačega okolja, kognitivne sposobnosti otroka in izbiro teme, ki naj bo usmerjena v otrokove interese.

Kadar odrasli beremo otroku, je pomembno, da smo pozorni na ustrezen tempo, glasnost, izgovarjavo in intonacijo ter pomen prebranega. Pomembno je, da se zavedamo, da otrok ob našem glasnem branju pridobiva prve izkušnje z besedili, spoznava glasove, črke in druge simbole, razvija spretnosti rabe jezika in jezik sam, pridobiva nova znanja. Navdušenje oz. odnos do učenja novih spoznanj in branja samega, odrasli prenašamo na otroka in ob pogovoru o prebranem poglobljamo razumevanje prebranega besedila. Otrokov doživljanje skupnega branja in časa, ki ga preživimo povezani ob bralnih aktivnostih, je odvisno od vzdušja in odnosa, ki ga ob branju vzpostavimo z otrokom. Vzdušje naj bo prijetno, varno, svobodno, igrivo in usmerjeno v otrokove interese. Z glasovi, besedami, zgodbami se lahko igramo. Z otroki drugega starostnega obdobja se lahko že veliko pogovarjamo o prebranem.

Kako se z otrokom pogovarjamo in katere strategije lahko pri tem uporabljamo, predstavljamo v nadaljevanju, kjer navajamo nekatere razvojne značilnosti otrok, ki jih povzemamo po knjigi *Razvojni mejniki* (Petty 2016) ter nekatere splošne predlagane metode in strategije, ki jih lahko uporabimo za razvijanje družinske pismenosti in predopismenjevalnih veščin in jih povzemamo po *Vodniku po pedagoških področjih kakovosti ISSA* (Tankersley idr. 2013) ter *Vodniku za starše* (Illinois State Board of Education 2014).

Malčke lahko ob branju, gledanju slikanic vključimo v interakcijo s preprostimi besedami in dejanji.

Strategije in metode, ki jih odrasli lahko uporabljamo v 1. starostnem obdobju (od 1. do 3. leta):

- Poimenujemo predmete v otrokovem okolju.
- Uporabljamo besede, ki so v otrokovem kontekstu in del njegove kulture.

- Premišljeno se odzivamo na poskuse interakcije; npr. fizično se približamo otroku in mu prikramamo, ko iztegne roko, se smeje in ploska z rokami.
- Zagotovimo možnosti, da otroci komunicirajo drug z drugim.
- Sodelujemo v pogovorih z otrokom vsak dan; otroku smo vzor primerne izmenjave komuniciranja.
- Pazljivo poslušamo otroka in sledimo njegovemu vodstvu pri komuniciranju.
- Izbiramo teme pogovora, ki so pomembne za otroka. Npr. opišemo otrokovo igro: *Avtomobil potiskaš zelo hitro. Kam se šoferju tako mudi?*
- Uporabljamo odprta vprašanja ter vzdržujemo vzajemno komunikacijo z otrokom.
- Poimenujemo otroku znane osebe in vsakodnevne predmete z uporabno verbalno in neverbalno komunikacijo, npr. verbalno povemo, neverbalno pokažemo, se dotaknemo poimenovanega predmeta.
- Kvalitetno preživljamo čas z otrokom, s pogostim prebiranjem otroške literature, slikanic, uporabljamo vprašanja za pogovor o prebranem.
- Z otrokom se aktivno igramo, uporabljamo didaktične igre. Igramo se igre, kjer lahko otrok pokaže in poimenuje predmete, pojme, pojave in njihove značilnosti, npr. *Kje je skodelica?, Je rdeča?, Je majhna?* Spodbujamo otroka, da med igro sledi preprostim navodilom (v enem ali dveh korakih).
- Pojemo in prepevamo otroške pesmi, ki otroka spodbujajo, da nam sledi.
- V dnevni interakciji dajemo navodila v dveh korakih, npr. *Prosim, daj skodelico v pomivalno korito in si nato umij roke.*
- Spodbujamo otroka, da poimenuje svoje najljubše igrače, knjige, igre ter poimenovanja uporabljamo za razvoj predbralnih in komunikacijskih veščin.
- Potrjujemo in se odzivamo na otrokove poskuse komunikacije.
- Uporabimo metodo razširjanja govora, npr. *Mleko? Rad bi pil mleko?*
- Otroka pohvalimo, če uporabi nove besede.
- Uporabimo besede in knjige, ki vsebujejo teme domačega okolja.
- Z otrokom se pogosto pogovarjamo o njemu pomembnih temah.
- Otrokovo ime uporabimo za označevanje njegovih stvari v skupini.
- Spodbujamo otroka pri govornem izražanju in ga dopolnjujemo v izražanju na primeren način. Smo govorni model, otroka ne popravljamo.
- Pripoznamo in verbalno razširimo otrokovo izražanje, npr. kadar otrok reče *Luka jest*, odvrnemo: *Da, Luka gre zdaj jest kosilo.*
- Uporabljamo preproste povedi, kadar komuniciramo z otrokom.
- Pri igri z otrokom uporabljamo rime in pesmi.
- Otroka spodbujamo, da poimenuje ali pokaže znane predmete v slikanicah, revijah, knjigah.
- Dnevno preživljamo z otrokom kakovosten čas, ko je v ospredju branje, v katerem dopustimo, da otrok vodi, če želi.
- Z otrokom izdelamo posebno knjigo z njegovimi slikami, v kateri je razvidna otrokova individualnost. Ko knjiga nastaja skozi čas, jo skupaj z otrokom pogosto prebiramo ali mu omogočimo, da jo prebira sam.

V drugem starostnem obdobju je otrok že zmožen uporabljati povedi, ki so sestavljene do deset ali celo več besed. Razvije se že otrokova pripoved preprostih vsebin ali zgodb v sosledju. Otrok že razume preteklik in prihodnjik, uporablja predloge, prav tako razume osnovne kognitivne koncepte ter različna deklarativna znanja o pojavih in družbenem dogajanju. Otrok postavlja veliko vprašanj, na katera želi odgovore.

Strategije in metode, ki jih lahko uporabljamo v drugem starostnem obdobju (od 3. do 6. leta):

- Odrasli dejavno vključujemo otroka v smiselne pogovore z in med odraslimi in otroki.
- Med različnimi dejavnostmi otroka spodbujamo, da opazuje, raziskuje, eksperimentira, sklepa, sporoča svoje misli.
- Otroka vključujemo v skupino, v skupinsko igro, kjer utrjuje svoje komunikacijske veščine.
- Otroka spodbujamo, da sprašuje, da izraža svoje misli, občutja, ideje, opažanja.
- Otroku v komuniciranju omogočimo, da tvega, da dela napake, saj je to naravni način učenja.
- Pri komuniciranju z otrokom smo odrasli_e model, dajemo povratno informacijo, ustrezno podporo in širimo otrokovo izražanje.
- V komuniciranju sprožamo mišljenje in izražanje na višji ravni in spodbujamo reševanje problemov.
- V komuniciranje vključujemo tudi primerne tehnologije, ki podpirajo otrokovo učenje in so mu v pomoč pri komunikaciji v informacijski družbi.
- Pri branju kažemo besede s prstom, medtem ko beremo, s tem se otrok uči, da branje poteka od leve proti desni ter da posamezne skupine črk/glasov tvorijo besede.
- Igramo se, da nam otrok »prebere« svojo najljubšo zgodbo tako, da jo pripoveduje na pamet. Spodbujamo otroka, da si zgodbe izmišlja, te si izmišljamo tudi sami.
- Otroka spodbujamo, da »bere« že znane napise v vsakodnevni situacijah, npr. stop znak.
- V domišljjsko igro vključimo pisanje s pisali, tipkanje, pošiljanje SMS-sporočil ipd.
- Otrokove zamisli zapišemo v različnih situacijah (ideje, naslovi ilustracij ipd.), otroku velikokrat predložimo tiskana besedila v slovenskem ali maternem jeziku, če slovenski jezik ni materni jezik za otroka.
- Skupaj z otrokom merimo njegovo višino, težo in se pogovarjamo o drugih značilnostih (barva oči, las, kože). Opazujemo značilnosti drugih ljudi s pomočjo literature ali vizualnega materiala.
- Z otrokom se pogovarjamo o identiteti, individualnosti, o njegovih različnih vlogah doma, v vrtcu. Pogovarjamo se tudi o identiteti in individualnosti drugih.
- Pri dejavnostih smo pozorni, da se izogibamo stereotipom in predsodkom, ki so vezani na socialne odnose, spolne vloge, etnično pripadnost ipd.

- Pogovarjamo se o različnostih med ljudmi, kulturah, etničnih skupinah in vseh drugih vrstah drugačnosti (posebne potrebe, homoseksualnost, subkulture).
- Z otrokom se pogovarjamo o njegovem imenu, kje in kdaj se je rodil, o družini.
- Otrokovo ime uporabimo za označevanje njegovih stvari v skupini. Spodbujamo otroka, da upošteva tudi individualnost drugih, npr. da spoštuje lastnino drugih, da kliče pomembne odrasle po imenu ali nazivu oz. družbeni vlogi.
- Otroka vključimo v določanje skupinske odgovornosti, pravil, rutin in postopkov, ki jih po potrebi zapišemo in opremimo s slikovnim gradivom.
- Otroku predstavimo različne socialne situacije in ga spodbujamo, da samostojno vstopa v interakcije, naj pripoveduje o svojih izkušnjah in občutjih.
- Od otroka ne pričakujemo popolnosti, temveč cenimo njegove individualne dosežke v procesu učenja. Naša pričakovanja so lahko visoka, vendar naj bodo realna in usklajena z otrokovo individualnostjo.
- Spodbujamo in podpiramo želeno vedenje, samoregulacijo čustev, telesno samoregulacijo in samoregulacijo vedenja.
- Otroka spodbujamo, da razvija notranji nadzor, notranji dialog ter občutek odgovornosti do sebe in drugih. Npr. poiščemo primere osrednjih in drugih likov otroške literature, ki kažejo večšine notranjega nadzora in dialoga ter tako povežemo socialno-emocionalni razvoj z bralno pismenostjo. Uporabimo lahko tudi sociodramsko igro.
- Beremo zgodbe s književnimi liki, ki izražajo pozitivno vedenje s samoregulacijo (samonadzorom).
- Otroku omogočimo raznovrstna izražanja v socialnih interakcijah v obliki monologa, dialoga, izmenjevanje branja ipd.
- Spodbujamo in negujemo prijateljske odnose med vrstniki.
- Ustvarimo priložnosti, da se otrok druži tudi z vrstniki, ki jih sicer sam ne bi izbral.
- Otroke učimo prepoznati konfliktne situacije, prepoznati občutke in čustva vseh vpletenih, jim omogočimo primerno izražanje čustev in mnenj ter smo otrokom v oporo pri reševanju medsebojnih konfliktov. Učimo jih različnih metod, npr. jaz sporočila, izražanje čustev, uporabo asertivne komunikacije, tj. komunikacije, v kateri s pravo mero odločnosti, samozavesti, odgovornosti in spoštovanja tvorimo sporočila.
- Izogibamo se spodbujanju spolnih stereotipov, npr. pri igri se izogibamo delitev v skupine po spolu, uporabimo raje druge značilnosti. Pri predstavljanju poklicev premišljeno uporabimo oba spola za različne poklice. Spodbujamo igro deklic v konstrukcijskem kotičku ali igro dečkov v kuhinjskem kotičku.
- Z otrokom se pogovarjamo o vrednotah, ki so pomembne za razvoj socialnih in emocionalnih veščin, npr. skrb za druge, sodelovanje, pogum, pravičnost, iskrenost, spoštovanje in odgovornost.

Vloga pedagoških delavcev_k je pri razvoju družinske pismenosti izjemno pomembna. Pedagoški delavci_ke v vrtcih so ključni akter pri ozaveščanju staršev o njihovi vlogi. V vrtcu je prav tako treba stalno skrbeti za vodene dejavnosti, vezane na razvoj predbralnih

in predopismenjevalnih veščin preko vsebin, ki so vezane na področje družbe, ker se to področje pogosto in zlahkoto povezuje s področjem jezika.

Pedagoški delavci_ke naj spodbujajo starše, da organizirajo domače okolje v smeri razvoja družinske pismenosti (npr. smiselno opremijo otroško sobo ali kotiček v ta namen, otroku nudijo knjižno gradivo na dosegu roke, berejo ob dogovorjenem času ipd.). Starši naj bodo aktivni partnerji_ke s knjižničarji_kami (otroka vpišejo v knjižnico in jo skupaj redno obiskujejo), s pedagoškimi delavci_kami v vrtcu (se vključijo v vrtčevske dejavnosti in projekte, vezane na razvoj predopismenjevalnih veščin) in tudi sami zgled oz. model pismenosti. Tako s svojim delovanjem vsem članom_icam družine sporočajo, da je branje prijetna, pozitivna, zaželena, sproščujoča aktivnost, ki bogati posameznika_co in družino, ki zahteva čas ter pozornost.

Literatura

- Adriana G. BUS, Marinus H. van IJZENDOORN in Anthony D. PELLEGRINI, 1995: Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* 56/1, 1–21.
- Illinois State Board of Education, 2014: *Standards Starts at Home. A Guide to Early Learning for Parents and Families*. Illinois: The Academic Development Institute.
- Karen PETTY, 2016: *Developmental Milestones of Young Children*. St. Paul: Redleaf.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjana ŠNAJDER, 2016: Medgeneracijsko učenje in sodelovanje v predšolski vzgoji. *Diplomsko delo*. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Dawn TANKERSLEY, Sanja BRAJKOVIĆ, Sanja HADŽAR, Regina RIMKIENE, Regina SABALIAUSKIENE, Zorica TRIKIĆ in Tatjana VONTA, 2013: *Od teorije k praksi. Vodnik po pedagoških področjih ISSA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

NARAVOSLOVJE

Fizikalni sistemi – »peskovnik« razvoja funkcionalne pismenosti pri otrocih

VLADIMIR GRUBELNIK, RENE MARKOVIČ, MARKO GOSAK IN MARKO MARHL

Povzetek Sistemsko mišljenje vključuje prepletanje socialnih, čustvenih in intelektualnih sposobnosti, ki so v 21. stoletju ključne za uspešen razvoj otroka, kar predstavlja ključ do bolj poglobljenega in vzročnega razumevanja procesov in sprememb, ki se dogajajo v času. V tem poglavju pokažemo, da pristopi systemskega mišljenja niso le uporabni za preučevanje fizikalnih problemov, pač pa se izkažejo za zelo koristne pri obravnavi družbenih sistemov. Pravzaprav so sistemi v družboslovju in humanistiki v splošnem še bolj zapleteni kot tisti v svetu nežive narave. V tem prispevku na podlagi pristopov systemskega mišljenja pokažemo na podobnost organiziranosti in obnašanja fizikalnih in jezikoslovnih sistemov. Celovita obravnava preprostih fizikalnih in naravnih sistemov je zato lahko dobro izhodišče ne la za vpeljavo systemskega načina razmišljanja pri otrocih, temveč tudi za njihov razvoj funkcionalne pismenosti.

Ključne besede: • sistemsko mišljenje • kompleksni sistemi • analiza besedila • samoorganizacija • Zipfov zakon •

NASLOV AVTORJEV: dr. Vladimir Grubelnik, docent Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko, Smetanova ulica 17, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: vlado.grubelnik@um.si, dr. Rene Markovič, asistent, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: rene.markovic@um.si, dr. Marko Gosak, docent Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marko.gosak@um.si, dr. Marko Marhl, redni profesor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: marko.marhl@um.si.

Uvod

Ljudje že od nekdaj proučujemo najrazličnejše pojave v naravi. Zanima nas, zakaj pada dež, zakaj so nevihte z gromom in strelami, zakaj imamo dan in noč, menjavo letnih časov, zakaj oblaki ne padejo z neba in podobno. S proučevanjem narave se ukvarja strokovna javnost na različnih področjih. Pri tem velja izpostaviti fiziko kot vedo, ki se v svoji osnovi ukvarja s proučevanjem nežive narave, s svojimi univerzalnimi metodami proučevanja sistemov pa posega tudi na druga naravoslovna in družboslovna področja. Tako danes uporabljamo metode, ki smo jih razvili pri proučevanju fizikalnih sistemov tudi na področju bioloških, ekonomskih, socioloških in drugih sistemov, ki jih srečujemo v vsakdanjem življenju (Auyang 1998, Galam 2012).

Sistemi so funkcionalne celote, ki jih tvorijo vzajemno delujoči in medsebojno povezani deli. Pri njihovi obravnavi velja izpostaviti t. i. sistemsko mišljenje, ki nam pomaga razumeti zapletene vzorce vzrokov in posledic v svetu okoli nas (Grubelnik idr. 2005). Veliko odkritje na področju systemske teorije je bilo spoznanje, da se vzorci, ki jih zasledimo pri obravnavi sistemov na enem področju, lahko pojavijo tudi na drugem področju. Tako se danes različnih področij na podoben način proučuje, analizira in napoveduje obnašanje sistemov.

Poklicno se npr. v zdravstvu ukvarjajo z zelo kompleksnim sistemom, to je naše telo. Z matematičnim modeliranjem, ki temelji na sistemskem mišljenju in je podprto z eksperimentalnim delom, proučujejo različne vplive, s katerimi poskušajo napovedovati posledice za naše zdravje (Hargrove 1998). Podobno na področju ekonomije proučujejo dejavnike, ki vplivajo na ekonomsko stanje posameznika_ ce, organizacije oziroma družbe (Ruth idr. 1997). Z enakimi metodami dela se srečujejo tudi na področjih meteorologije (Robinson 2001), okoljearstva (Deation 2000), biologije (Hannon in Ruth 1997, Ruth in Lindholm 2002), politologije, sociologije, urbanistike (Forrester 1971) in še bi lahko naštevali.

Matematično modeliranje se v smislu systemskega mišljenja vse močneje uveljavlja tudi na področju izobraževanja, še posebej pri poučevanju naravoslovja v izobraževalnih sistemih ZDA, Nemčije in Avstrije. Poudarja se prenos primerov iz vsakdanjega življenja v pouk, kar zmanjšuje razkorak med teorijo in realnim eksperimentom, ki je v izobraževanju velikokrat prisoten. Že na nižji stopnji izobraževanja oziroma v predšolskem izobraževanju se poudarja kvalitativni opis naravnih pojavov v smislu proučevanja vzrokov in posledic, kar je temeljnega pomena za razvijanje systemskega mišljenja (Ossimitz 2000a, 2000b). S tem naučimo predšolskega otroka ali učenca_ ko v prvem triletju razgradnje problema in smiselne sestave posameznih členov v ustrezno celoto – sistem, ki ima določen namen.²⁶

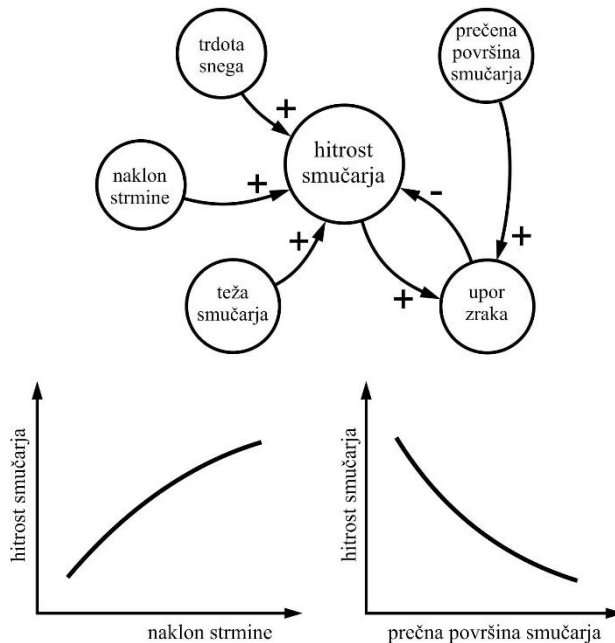
²⁶ V naših prejšnjih prispevkih smo analizirali nekatere primere take obravnave v osnovni šoli. Izpostavil smo kroženje vode v naravi (Grubelnik idr. 2003a), padanje teles z upoštevanjem zračnega upora (Marhl in Grubelnik 2001, Grubelnik idr. 2003b) ter populacijske modele (Grubelnik idr. 2004, 2005).

V tem prispevku opozorimo na uporabnost systemskega pristopa na področju jezikoslovja. Na primeru analize pravljčnih besedil pokažemo zakonitosti, ki so splošne (fizikalne) zakonitosti, in jih najdemo v kompleksnih sistemih na različnih področjih, kjer velja težnja po samoorganizaciji strukture in dinamike sistema. V besedilih lahko z orodji iz teorije grafov proučimo tudi odnose med ključnimi osebami v pravljčici, s čimer pokažemo, da pravljčice predstavljajo sisteme, katerih obravnava je primerna že v vrtcu. S tem pri otrocih razvijamo zmožnost razumevanja sistemov, ki jih obravnavajo pisni viri, in s tem prispevamo k boljši funkcionalni pismenosti otrok.

Proučevanje odnosov med deli sistemov

Za proučevanje odnosov med deli sistema je na nižji stopnji izobraževanja primeren kvalitativni modelni opis sistema. Ponazorimo ga z uporabo t. i. vzročno-posledičnih diagramov, ki nakazujejo odnose med posameznimi členi znotraj sistema. Z diagrami jasno opredelimo posamezne dele sistema ter s puščicami in znaki (+, -) označimo vplive posameznega člena na druge člene znotraj sistema. S tem dajemo otrokom ustrezno vizualizacijo obravnavanega sistema v okviru systemskega mišljenja.

Fizikalni sistem



Slika 1: Vpliv različnih dejavnikov na hitrost smučarja

Kot primer obravnave poenostavljenega fizikalnega sistema si oglejmo sistem, ki napoveduje vpliv različnih dejavnikov na hitrost smučarja (slika 1). V sistemu je

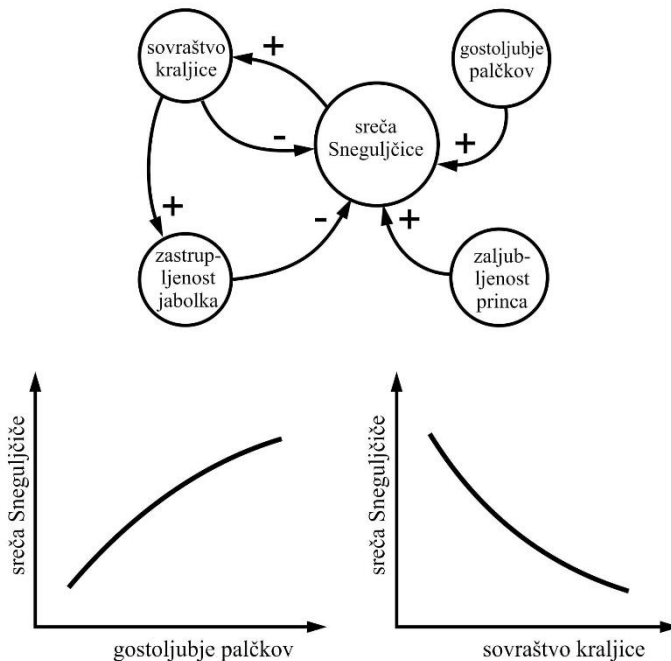
upoštevano, da trdota snega, naklon strmine in teža smučarja v pozitivnem smislu vplivajo na njegovo hitrost. Če npr. povečamo velikost strmine, se hitrost smučarja poveča in obratno. V pozitivnem smislu vpliva tudi prečna površina smučarja na upor zraka, ki pa nadalje negativno vpliva na hitrost smučarja. Če se smučar zravna iz skrčene drže, se poveča njegova prečna površina, kar povzroči povečanje upora in s tem zmanjšanje hitrosti.

V sistemu na sliki 1 lahko vidimo povratno vezavo med hitrostjo smučarja in uporom zraka. V tem primeru imamo opravka z negativno povratno vezavo. Povečanje hitrosti povzroči povečanje upora, kar pa zaradi negativnega povratnega vpliva privede do zmanjšanja hitrosti, ki se je prvotno povečala. Take negativne povratne vezave so lahko povsod v naravi in so zelo pomembne, še posebej v bioloških sistemih. Omogočajo nam oscilacije in hkrati skrbijo, da ob spremembah posameznih količin te ostajajo v določenem območju.

Prikazani fizikalni sistem je načeloma še vedno dovolj preprost, da ga lahko z manjšimi poenostavitvami opišemo z enačbami in kvantitativno napovedujemo rezultate za različne parametre, kot so različna strmina klanca, različni prečni preseki smučarja itd.

Odnosi med osebami v pravljici

Na podoben način, kot smo obravnavali prej omenjeni fizikalni sistem, lahko obravnavamo tudi odnose med osebami v pravljici. Na sliki 2 je prikazan vzročno-posledični diagram, ki ponazarja odnose med ključnimi osebami v pravljici *Sneguljčica*. Namen sistema je proučiti dejavnike, ki vplivajo na srečo Sneguljčice. Sistem vključuje gostoljubje palčkov in zaljubljenost princa, ki vplivata na srečo Sneguljčice v pozitivnem smislu, medtem ko ima sovraštvo kraljice negativen vpliv.



Slika 2: Vpliv različnih dejavnikov na srečo Sneguljčice

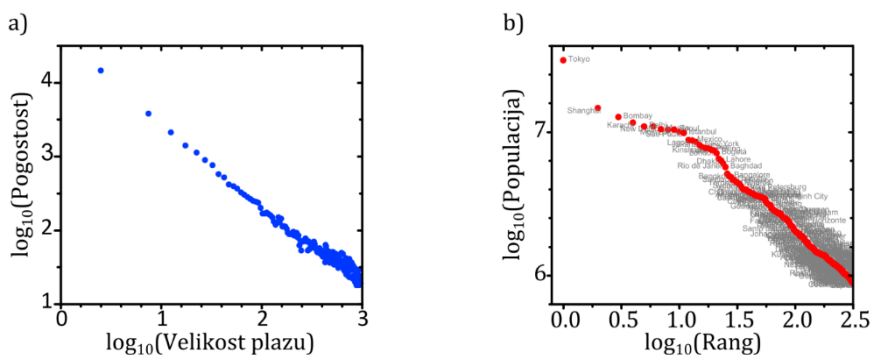
Podobno kot pri sistemih v naravi so tudi pri odnosih med osebami pomembne povratne veze. V primeru omenjene pravljice lahko izpostavimo odnos med Sneguljčico in kraljico. Bolj je Sneguljčica srečna, bolj jo kraljica sovraži, kar privede do tega, da je Sneguljčica ponovno nesrečna. Na podoben način bi lahko obravnavali odnos med Pepelko in njenima ljubosumnima polsestrama ter povezali lakoto volka z ogroženostjo Rdeče kapice, ogroženostjo sedmih kozličkov ali pa ogroženostjo treh pujskov. Take povratne veze so običajno pogoste med pozitivnimi in negativnimi liki v pravljicah in so ključnega pomena za zaplet raznih situacij, kar dela pravljice privlačnejše.

Kompleksni sistemi

Običajno so v naravi in družbi sistemi še veliko bolj kompleksni, kot smo jih opisali. Predvsem je v realnih sistemih zelo veliko interakcij, ki jih je težko uvideti na prvi pogled, sploh v družbenih sistemih, kot npr. v političnih sistemih, gospodarskih ali pravnih sistemih. Tudi procesi v naravoslovnih sistemih so lahko zelo kompleksni, kot je npr. globalno segrevanje Zemljinega ozračja. Čeprav so procesi večinoma deterministični, je tudi brez upoštevanja spremenljive vloge človeštva zelo težko napovedati, kako hitro in za koliko se bo Zemlja segrela v prihodnjih letih, desetletjih ali stoletjih.

Tipični primeri kompleksnih sistemov, s katerimi so se na področju fizike intenzivno ukvarjali že v preteklosti, so mnogodelčne interakcije med molekulami plina ali tekočin

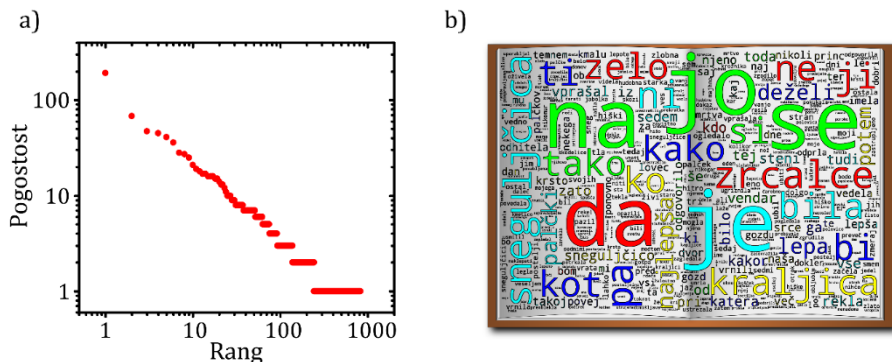
ter ugotovili, da jih lahko približno opišemo z makroskopskimi količinami, kot so tlak in temperatura. Še veliko bolj kompleksni so sistemi, kjer gre za interakcije živih celic ali organizmov, kot npr. delovanje populacij živali – mravelj, termitov itd. (Detrain in Deneubourg 2006). In še posebej kompleksni so sistemi v naši družbi, kjer je zelo težko napovedovati, kako se bo odvijala časovna dinamika teh sistemov. Težava z napovedovanjem dinamike kompleksnih sistemov je v velikem številu mnogodelčnih interakcijah, ki jih ne moremo vseh opisati; sistemi postajajo nepregledni in zdi se, da se organizirajo sami; govorimo o *samoorganizaciji* sistemov. Čeprav se zdi, da se sistemi pri velikem številu interakcij organizirajo sami, to vendarle ni tako, temveč je njihova dinamika posledica dobro definiranih lokalnih interakcij, ki pa jih lahko na veliki skali, torej makroskopsko prepoznamo le po določenih statističnih merah. Ker osnovni (fizikalni) princip samoorganizacije velja za mnogodelčne sisteme, ne glede na to, ali so naravoslovni ali družboslovni, so statistične mere enake za oboje. Na sliki 3 sta prikazana dva primera makroskopske porazdelitve plazov in prebivalstva v mestih. Vidimo, da v obeh primerih velja zelo podobna porazdelitev pogostosti pojavljanja plazov v odvisnosti od velikosti plazov kakor tudi velikost populacije prebivalstva glede na rang velikosti mesta. Poenostavljeno bi lahko rekli, da velja skorajda matematična zveza med tem, da se v statističnem povprečju mali plazovi pojavljajo večkrat kot veliki. Enako velja, da se npr. v neki državi ali na določenem kontinentu samoorganizacijsko pojavljajo in razvijajo mesta tako, da je malo velikih mest in veliko manjših mest, in to v relaciji, ki je zelo podobna tisti s plazovi iz nežive narave. Enako velja ta zakonitost še za številne druge procese v naravi in družbi (Bak idr. 1987, Bak 1996). Kot enega bolj zanimivih primerov bomo v nadaljevanju pokazali porazdelitev besed v tekstu. Namreč tudi jezik je kompleksen sistem, katerega evolucijo usmerja samoorganizacija (Petersen 2012).



Slika 3: a) Pogostost pojavljanja plazov v odvisnosti od velikosti plazov. b) Velikost populacije prebivalstva glede na velikost mesta.

Jezik kot kompleksen dinamični sistem

Govorjena in zapisana besedila so produkt mnogodelčnih interakcij, saj se jezik razvija na osnovi interakcij med ljudmi. Pravzaprav je tako, da so vsi ti procesi del naravnih procesov, saj smo ljudje in naše delovanje del naravnih procesov, le da smo veliko bolj



Slika 5: Statistične lastnosti besedila pravljice *Sneguljčica*. Prikaz pogostosti določene besede glede na njen rang (a) ter prikaz besednega oblaka, kjer velikost zapisa besede odraža njeno pogostost (b).

Iz besednega oblaka (glej sliko 4b in 5b) vidimo, da so v splošnem funkcijske besede (vezniki, zaimki, pomožni glagol biti, členki, prislovi) prikazane z večjo pisavo in polnompenske besede (samostalniki, glagoli, pridevniki) z manjšo pisavo, kar pomeni, da so polnompenske besede manj pogoste v besedilu, medtem ko so funkcijske besede pogostejše. Opazimo lahko tudi, da se v obeh besedilih pogostokrat pojavijo podobne besede (da, je, jo, se ...), to so besede, ki vzpostavljajo razmerja med besedilnimi enotami. To je v osnovi mogoče razložiti s hitrostjo pretoka informacij, ki je vodilo samoorganizacijskega procesa evolucije in s tem optimizacije sporočilnega jezika; da bi torej govor bil sporočilno čim bolj učinkovit, so večkrat uporabljene funkcijske besede (Piantadosi 2014).

Zaključek in priporočilo pedagoškim delavcem_kam

Sistemi so del našega življenja in mi smo del sistemov. Sistemi so v naravi in družbi, osnovo pa jim dajejo osnovne fizikalne zakonitosti. Zato ni presenetljivo, da določene pojavne lastnosti prepoznamo v na videz zelo različnih sistemih, kot so npr. plazovi, velikost mest ali besede v knjigah. Preprosti sistemi nežive narave, ki jih obravnava fizika, so zato odlična priložnost, da jih uporabimo kot učni poligon, ali »peskovnik«, kot smo ga imenovali v tem prispevku, na katerem se bomo naučili prepoznavanja delov sistema in njihovih medsebojnih vplivov in povezav.

S preprostimi primeri nežive narave lahko naučimo otroka razumevanja delovanja sistemov. Pomembno je znati opazovati sisteme, jih analizirati, razumeti delovanje in na osnovi tega napovedovati dinamiko in iskati refleksijo, da bi našo predstavo o dinamiki sistemov še izboljšali. Običajno je to samoiniciativno otrokovo dejanje, ki pa je redko dovolj, da bi sisteme dobro razumel. Zato mu pomagamo z razlago, torej s pogovarjanjem, običajno pa o delovanju sistemov kasneje tudi veliko beremo. Pomembno je branje z razumevanjem, to je branje tako tekstov kakor tudi grafičnih prikazov. Z razumevanjem sistemov, ki jih kot preproste modele obravnava fizika, dajemo otrokom trdno osnovo za študij kompleksnejših sistemov v kasnejšem življenju, predvsem ko se odločajo za svoje

poklice. V vsakem poklicu se bodo ukvarjali s sistemi, in to z veliko bolj kompleksnimi sistemi, kot jih spoznajo pri elementarnem naravoslovju, eni z naravnimi, drugi z družbenimi ali humanističnimi sistemi, pa vendar vsi s proučevanjem, z razumevanjem relacij med posameznimi deli sistema in z napovedovanjem odzivov pri določenih vhodnih parametrih. Dobri in uspešni bodo tisti, ki bodo dobro razumeli delovanje sistemov, s katerimi se bodo v življenju ukvarjali, ter na osnovi razumevanja znali napovedovati dogodke in morda celo vplivati na njih, da se bodo dogodki odvijali tako, kot si bodo sami najbolj želeli.

Literatura

- Kristijan ARMENI, 2015: Rojstvo jezika "in vivo"? *Črna škatla, spletna revija za kognitivno znanost*. Dostopno na: <http://www.crnaskatla.si/2015/02/rojstvo-jezika-in-vivo/> [1. 3. 2017].
- Sunny Y. AU YANG, 1998: *Foundations of Complex-system Theories In Economics, Evolutionary Biology, and Statistical Physics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Per BAK, 1996: *How Nature Works*. New York: Springer.
- Per BAK, Chao TANG in Kurt WIESENFELD, 1987: Self-organized criticality: An explanation of 1/f noise. *Phys. Rev. Lett.* 59/4, 381–384.
- Michael L. DEATON in James J. WINEBRAKE, 2000: *Dynamic Modeling of Environmental Systems*. New York: Springer.
- Claire DETRAIN, Jean Louis DENEUBOURG, 2006: Self-organized structures in a superorganism: do ants "behave" like molecules?, *Physics of Life Reviews* 3, 162–187.
- Jay W. FORRESTER, 1971: *World Dynamics*. Cambridge: Wright-Allen Press.
- Serge GALAM, 2012: *Sociophysics: A Physicist's Modeling of Psycho-political Phenomena*. New York: Springer.
- Vladimir GRUBELNIK, Samo FOŠNARIČ in Marko MARHL, 2003a: Concepts of system thinking and modelling. *Društvo i tehnologija 2003*. Ur. Juraj Plenković. Zagreb: Hrvatsko komunikološko društvo (The 10th International Scientific Conference). 36–40.
- –, 2003b: Modeliranje kot usmerjena idaktična dejavnost pri pouku. *Pedagoška obzorja* 18/1, 35–45.
- –, 2004: System thinking and modelling in the concept of constructivism. *Informatologia* 37/3, 259–263.
- –, 2005: Razvijanje systemskega mišljenja. *Pedagoška obzorja* 20/3-4, 51–57.
- Bruce HANNON in Matthias RUTH, 1997. *Modeling Dynamic Biological Systems*. New York: Springer.
- James L. HARGROVE, 1998: *Dynamic Modeling in the Health Sciences*. New York: Springer.
- Marko MARHL in Vladimir GRUBELNIK, 2001: Modeliranje pri pouku naravoslovja. *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja*. Ur. Martin Kramar in Matjaž Duh. Maribor: Pedagoška fakulteta (knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta). 381–387.
- Günther OSSIMITZ, 2000a: *Entwicklung systemischen Denkens, Theoretische Konzepte und empirische Untersuchungen*. Klagenfurt: University of Klagenfurt.
- –, 2000b: Teaching System Dynamics and Systems Thinking in Austria and Germany. *Sustainability in the Third Millennium*. Ur. Pål I. Davidsen. Bergen: The System Dynamics Society (18th International Conference of the System Dynamics Society). 161–178. Dostopno na: <http://www.systemdynamics.org/conferences/2000/PDFs/ossimitz.pdf> [27. 2. 2017].

- Alexander M. PETERSEN, Joel N. TENENBAUM, Shlomo HAVLIN, Eugene STANLEY in Matjaž PERC, 2012: Languages cool as they expand: Allometric scaling and the decreasing need for new words. *Scientific Reports* 2/943, 1–10.
- Steven T. PIANTADOSI, 2014: Zipf's word frequency law in natural language: A critical review and future directions. *Psychon Bull Rev.* 21(5), 1112–1130.
- Russell RICHIE, Charles YANG in Marie COPPOLA, 2014: Modeling the Emergence of Lexicons in Homesign Systems. *Topics in Cognitive Science* 6 (2014), 183–195.
- Walter A. ROBINSON, 2001: *Modeling Dynamic Climate Systems*. New York: Springer.
- Matthias RUTH, Bruce HANNON in Jay W. FORRESTER, 1997: *Modeling Dynamic Economic Systems*. New York: Springer.
- Matthias RUTH in James LINDHOLM, 2002: *Dynamic Modeling for Marine Conservation*. New York: Springer.
- Elizabet SPAEPEN, Marie COPPOLA, Elizabeth S. SPELKE, Susan E. CAREY in Susan G. MEADOW, 2011: Number without a language model. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 108, 3163–3168.

Spočetje, nosečnost in rojstvo – spolna vzgoja v objemu besed

JANA AMBROŽIČ-DOLINŠEK

Povzetek V poglavju predstavljamo, kako lahko otrok s pomočjo slikanice začne spoznavati spolnost, ki se pri otrocih začne z zanimanjem za spočetje, nosečnost in rojstvo. Predstavljamo izbor slikanic za otroke, ki na strokoven in neizkrivljen način predstavljajo te teme z besedami, ki so razumljive in hkrati vsakdanje ter primerne času, ko otrok postavlja tovrstna vprašanja. Pri tem morajo slikanice ustrezati vsem kakovostnim kriterijem za dobro slikanico, in sicer morajo vsebovati kakovostne ilustracije, besedilo ter vsebino. Predstavljen izbor je namenjen otrokom v najzgodnejšem predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju. Otroška literatura, ki dosegata te kriterije, lahko služi razvoju bralne pismenosti in pripomore h kasnejšemu ustreznemu odnosu otrok do spolnosti in do odnosov med spoloma.

Ključne besede: • spolna vzgoja • spolnost • slikanica • bralna pismenost
• odnosi med spoloma • izbor kakovostnih slikanic •

NASLOV AVTORICE: dr. Jana Ambrožič-Dolinšek, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Fakulteta za naravoslovje in matematiko, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: jana.ambrozic@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.13>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Uvod

Izpostavljanje informacijam o spolnosti se v današnjem času začne veliko prej, kot si predstavljamo. Otroci se s spolnostjo že zelo zgodaj srečajo preko medijev, velikokrat zelo površno in enostransko. Realistične upodobitve vsebin, povezanih s spolnostjo, so redke in pogosto prikazane brez vsakega konteksta, čustev in medsebojnih odnosov. Izpostavljanje otrok samo informacijam preko medijev lahko izkrivi predstave o spolnosti in odnosih med spoloma.

Zgodnja in postopna komunikacija je najprimernejša strategija izobraževanja o spolnosti in je nikakor ne bi smeli zanemarjati. Spolna vzgoja je vzgojni proces, ki se ga ne da skrčiti na en sam pogovor (Haffner 2000), potekati mora korak za korakom, vse življenje (Rost 1991). Zato se moramo o spolnosti začeti pogovarjati že v najzgodnejšem otroštvu (Sears 2004). Čeprav je najzgodnejša spolna vzgoja najprej naloga staršev, so lahko pedagoški delavci_ke pomemben del te vzgoje (Haffner 2000). Taka spolna vzgoja praviloma ne vodi v promiskuitetno vedenje in redkeje vodi v tvegane spolne prakse. Razumevanje spolnosti in prave informacije bodo otroka varovale pred tveganim obnašanjem v odraslosti.

Študiji Ivančičeve (2011) in Vitasoviceve (2016) med pedagoškimi delavci_kami sta pokazali, da je spolnost do neke mere še vedno tabu tema v vrtcu in da marsikateremu pedagoškemu delavcu_ki na tem področju primanjkuje dodatnega znanja. Pedagoški delavci_ke so sicer potrdili_e, da je taka vzgoja v predšolskem obdobju potrebna, le manjšina pa otroke spodbuja k razgovoru o spolnosti. Večina je potrdila, da zgodnja in redna komunikacija o spolnosti nikakor ne bi smela biti izpuščena iz vzgojnega procesa. Študija Vitasoviceve (2016) kaže, da se pedagoški delavci_ke celo izogibajo spolnim temam in da spolne vzgoje ne vključujejo v učni načrt. Skoraj polovica pedagoških delavcev_k (Ivančič 2011) tako meni, da so cilji in dejavnosti s področja spolne vzgoje premalo zastopani v *Kurikulumu za vrtce* (1999), nekateri_e pa so prepričani_e, da jih *Kurikulum* sploh ne vključuje.

Kurikulum za vrtce (1999) zelo ohlapno in samo posredno vključuje cilje in dejavnosti s področja spolne vzgoje v področji narava in družba. Ta odprtost kurikula pedagoškim delavcem_kam dopušča veliko svobode, če spolno vzgojo razumemo kot proces, to ni nujno slabo. Spolne vzgoje namreč ne smemo vsiljevati, tako kot je ne ignorirati (Ortner 1997). Ipavčeva (2011) meni, da *Kurikulum za vrtce* (1999) vsebuje vse potrebne nastavke za vključevanje spolne vzgoje, vendar pa pedagoškim delavcem_kam primanjkuje pravih smernic za spolno vzgojo. V njenem diplomskem in delu Vitasoviceve (2016) je zbranih več napotkov, kako reagirati in odgovarjati na otrokova vprašanja, povezana s spolnostjo.

Najzgodnejša spolna vzgoja naj bo primerna starosti otrok. Radovednost, povezana s spolnostjo, je naravno nadaljevanje učenja o svojem telesu. Spolna vzgoja pomaga otrokom razumeti delovanje svojega telesa in je del spoznavanja telesa. Pri tem malčke najprej zanima, kako so nastali in kako so prišli na svet, šele nato jih začnejo zanimati ostali vidiki spolnosti. Najlažje je zato spolno vzgojo povezovati z življenjskimi izkušnjami, kot je opazovanje noseče ženske ali dojenčka.

Kdaj naj se začne in kaj naj vključuje spolna vzgoja?

Predstavljamo nekaj v osnovi zelo podobnih pogledov na razvoj spolnega vedenja otrok.

Pregled, povzet po dveh spletnih straneh *About kids health* in *Sexual health access* (2017), opisuje razvoj spolnosti do starosti osmih let.

Otroci v starosti **dveh let** že znajo naštetih vse dele telesa, vključno s spolovili, ter razlikujejo moške in ženske.

V starosti **od dveh do petih let** lahko otroci že razumejo osnove razmnoževanja človeka: ženska in moški skupaj naredita otroka, ki nato raste v maminem trebuhu, natančneje v delu, ki ga imenujemo maternica. Otroci naj bi razumeli, da je njihovo telo samo njihovo, kateri dotiki drugih ljudi so sprejemljivi in kateri ne.

V starosti **od petih do osmih let** naj bi že razumeli, da so nekateri ljudje heteroseksualni, homoseksualni ali biseksualni. Poznali naj bi vlogo spolnosti v medsebojnih odnosih. Poznali naj bi osnovna družbena pravila o zasebnosti, goloti, spoštovanju do odnosov drugih. Na koncu tega obdobja naj vedo nekaj o prihajajoči puberteti.

Arnold Lucius Gesell, ameriški psiholog, pionir v raziskavah fizičnega in mentalnega razvoja otrok, je v okviru raziskav spolnega vedenja otrok pojasnil posamezne stopnje razvoja, povezane s spolnostjo pri otrocih (povzeto po Ivančič 2011).

V času **pred drugim letom** starosti se otrok rad slači do golega. Vse, kar je povezano s telesom, mu je lepo in naravno, tudi opravljanje telesne potrebe.

Po drugem letu starosti začenja otrok razlikovati otroke in odrasle po spolu. Pričenja se zavedati lastnega spola. Zanimati ga začnejo fiziološke razlike med spoloma in zato opazuje gole ljudi.

Po tretjem letu sprašuje za nekatere značilnosti spolov in razlike med njima. Otrok že postavlja prva vprašanja o tem, od kod pridejo dojenčki. V tej fazi je otroku dovolj čim bolj preprost odgovor (npr. rodila te je mamica).

Po četrtem letu se otrokova radovednost še stopnjuje, bolj ga zanimajo razlike med spoloma, zanima ga, od kod pridejo otroci. Zdaj že lažje razume, da zraste v maminem trebuhu, in že vpraša, kako potem otrok pride ven.

Po petem letu nastopa večja sramežljivost, zaradi katere se otrok ne mara več razkazovati pred drugimi, lahko pa prikriva svojo radovednost za spolnost. Še vedno se rad pogovarja o dojenčkih, pogosto si želi dojenčka pri hiši.

Po šestem letu otroci vedno pogosteje sprašujejo o razlikah med spoloma, o nosečnosti, porodu in samem spočetju. V tem obdobju tudi niso redke spolne igre (medsebojno raziskovanje in razkrivanje), v katerih je otrok pasiven ali aktiven sodelovalec_ka.

Po sedmem letu že zahteva podrobnejša pojasnila o nastajanju človeka, nosečnosti, porodu, sposoben je dojeti preprosto resnico o vsem dogajanju. Spolna poučitev je lahko že sistematična. V tem obdobju nastajajo močna prijateljstva med vrstniki nasprotnega spola.

Otroška literatura in spolna vzgoja v vrtcu

Ena izmed strategij zgodnje spolne vzgoje je branje slikanic, ki obravnavajo vsebine, povezane s spolnostjo (preglednica 1). V prispevku predstavljamo izbor slikanic za otroke, katerih vsebina na strokoven in neizkrivljen način predstavlja te teme z besedami, ki so razumljive in hkrati vsakdanje ter primerne starosti otrok. V otroških slikanicah lahko otrok najde odgovore na vprašanja, povezana s spolnostjo, včasih pa otroka tudi spodbudi, da o tem spregovori (Žagar 2012). Pomemben kriterij za izbiro slikanice je, da ustreza vsem kakovostnim kriterijem za dobro slikanico, in sicer vsebuje kakovostne ilustracije in besedilo (Zupančič 2012; Haramija in Batič 2013). Dobra slikanica bo prispevala h kakovostnemu razvoju besedišča, spodbujala bo bralne navade in posledično tudi bralno pismenost (Lotrič 2014). Slikanica, ki vključuje najzgodnejšo spolno vzgojo in pomaga otrokom razumeti delovanje telesa, bo prispevala k razvoju naravoslovne pismenosti. Branje kakovostnih naravoslovnih slikanic v vrtcu zato lahko pozitivno vpliva na kasnejše zanimanje za naravoslovje. Dobra zgodba na to temo lahko vsebino naredi še bolj življenjsko, včasih duhovito in zabavno, privlačno ne samo za otroke, ampak tudi za mladostnika in odraslega. Lepa primera takih slikanic sta slikanici Babette Colo: *Mama je znesla jajce!* (preglednica 1) za malčke in otroke in Eckerta Horsta (Janoscha): *Povej no, mama, kdo dela otroke!* (preglednica 1) za otroke od treh let. Prva je pisana z vidika otroka, ki pravilno in podrobno z uporabo slikovitega besednjaka razlaga staršem, kako potekata spočetje in rojstvo, druga pa je pisana z vidika živalskih (mišjih) posameznikov, ki prav tako podrobno z več besedila, zelo duhovito razpravljajo o spolnosti človeka, rastlin in živali. Obe sta pisani odprto ter dopuščata veliko prostora za razgovore med otrokom in bralcem_ko slikanice.

Preglednica 1: Slikanice in spolna vzgoja v vrtcu

Avtorji_ice besedila	Avtor_ice ilustracij	Naslov	Opis dela
Starostno obdobje 1–3 let			
Babette COLE	Babette COLE	Mama je znesla jajce!	Duhovita slikanica o spočetju in rojstvu potomcev.
Carlo A. MICHELINI, Giovanna MANTAGAZZA	Anna CURTI	Pričakujemo dojenčka	Informativna slikanica o spočetju.
Nataša KONC LORENZUTTI	Ana ZAVADLAV	Ravno prav velik	Slikanica o odraščanju.
Max VELTHUIJS	Max VELTHUIJS	Zaljubljeni žabec	Slikanica o ljubezni.
Aline de PETIGNY	Clara SUETENS	Matevž dobi sestrico	Slikanica o prihodu sorojenca.

Mácia HONORA		Darilo staršev	Slikanica o prihodu sorojenca.
Gerda WAGNER	Marie-Jose SACRE	Bratec za Jožefino	Slikanica o prihodu sorojenca.
Eric HILL	Eric HILL	Piki dobi sestrico	Slikanica o prihodu sorojenca.
Starostno obdobje 3–6 let			
Jana MILIČINSKI	Marjanca JEMEC-BOŽIČ	Lukec dobi sestrico	Leposlovje, ilustrirane zgodbe o spočetju in prihodu sorojenca.
Cvetka SOKOLOV	Ana ZAVADLAV	Moj dojenček	Leposlovna zbirka ilustriranih kratkih zgodb o prihodu sorojenca.
Eckert HORST (JANOSCH)	JANOSCH	Povej no, mama, kdo dela otroke!	Duhovita ilustrirana zgodba o tem, kako se dela otroke.
Pilar Migallón LOPESZOSA, Mercedes Palop BOTTELA, Caterina Marassi CANDIA, José R. Díaz MORFA	VANE	Le od kod se je vzel ta dojenček	Priročnik z informacijami o spolnosti in z njo povezanimi odnosi med ljudmi.
Caterina Marassi CANDIA, Mercedes Palop BOTTELA, Pilar Migallón LOPESZOSA, José R. Díaz MORFA	VANE	Zakaj smo fantki in punčke O, kakšna zmeda ...! Kaj počneta mama in očka?	Priročnik z informacijami o spolnosti in z njo povezanimi odnosi med ljudmi.
Roberta GIOMMI, Marcello PERROTTA	Giulia ORECCHIA	Učimo se ljubezni	Priročnik z informacijami o spolnosti in z njo povezanimi odnosi med ljudmi.
Doris RÜBEL	Doris RÜBEL	Od kod prihajajo dojenčki?	Vprašanja in odgovori o spolnosti.
Emmanuelle LEPETIT	Francois DANIEL, Anne de CHAMBOURCY	Človeško telo	Priročnik o človeškem telesu, tudi z vprašanji in odgovori tudi o spolnosti.
Émilie BEAUMONT	Nathalie BÉLINEAU, Sylvie MICHELET, Ana Marija TOMAN	Dobili bomo dojenčka	Priročnik o spolnosti in z njo povezanimi odnosi med ljudmi.

Zaključek

Slikanica, ki vključuje najzgodnejšo spolno vzgojo in pomaga otroku razumeti delovanje telesa, omogoča vstopanje v bralno pismenost z dveh vidikov, in sicer z družbeno-socialnega in naravoslovnega. Spolnost ima pomembno vlogo v vzpostavljanju medsebojnih odnosov, zato bo spolna vzgoja prispevala k družbeno-socialnemu razvoju otroka v smislu zdravja in varnost, tako da se bo dobro počutil v svojem telesu. Ker bo prispevala k razvoju naravoslovne pismenosti, bo branje kakovostnih naravoslovnih slikanic v vrtcu pozitivno vplivalo tudi na kasnejše zanimanje za naravoslovje.

Literatura

- Dragica HARAMIJA in Janja BATIČ, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Nika IVANČIČ, 2011: *Spolnost kot tabu tema v vrtcu*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Debra HAFFNER, 2000: *Od plenice do zmenkov: vzgoja otrok in razvijanje zdravega odnosa do spolnosti*. Zbirka Vzgoja za življenje. Tržič: Učila.
- Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Kristina LOTRIČ, 2014: *S slikanico razvijamo otrokovo besedišče*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Gerlinde ORTNER, 1997: *Nove pravljice, ki so otrokom v pomoč*. Zbirka Za zdravo življenje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dietmar ROST, 1991: *Vzgajajmo za ljubezen*. Ljubljana: Katehetski center – Knjižnice.
- William in Martha SEARS, 2004: *Uspešen otrok*. Radovljica: Didaktika.
- Mojca VITASOVIČ, 2016: *Spolnost v predšolskem obdobju*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Tomaž ZUPANČIČ, 2012: Kakovostna književna ilustracija za otroke. *Otrok in knjiga* 39/85, 5–15.
- Anja ŽAGAR, 2012: *Obravnava slikanic s tabu temami v predšolskem obdobju*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Zdravstveni, izobraževalni in raziskovalni center za otroke, povezan z Univerzo v Torontu, Kanada. *About kids health: The Hospital for Sick Children (Sick Kids)*, <http://www.aboutkidshealth.ca/En/HealthAZ/FamilyandPeerRelations/Sexuality/Pages/default.aspx>. Pridobljeno 5. 5. 2017.
- It's Easier Than You Think!* Sexual health access: Sexual Health Access Alberta, Kanada. <https://www.interiorhealth.ca/YourHealth/SexualHealth/Documents/Parents%20Brochure%20-%20Talking%20to%20Your%20Children.pdf> Pridobljeno 5. 5. 2017.
- Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. *Vrste programov*. http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_pedsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/pedsolska_vzgoja/vrste_programov/ Pridobljeno 12. 3. 2015.

Literatura – slikanice v pomoč pri spolni vzgoji:

- Aline de PETIGNY, 2001: *Matevž dobi sestrico*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cvetka SOKOLOV, 2012: *Moj dojenček*. Dob pri Domžalah: MIŠ.
- Babette COLE, 1994: *Mama je znesla jajce!* Ljubljana: Kmečki glas.
- Carlo A. MICHELINI in Giovanna MANTAGAZZA, 1995: *Pričakujemo dojenčka*. Tržič: Učila.
- Caterina Marassi CANDIA, Mercedes Palop BOTTELA, Pilar Migallón LOPESZOSA, José R. Díaz MORFA, 1995: *Zakaj smo fantki in punčke*. Lesce: Oziris.

- , 1995: *O, kakšna zmeda ...!* Lesce: Oziris.
- , 1995: *Kaj počneta mama in očka?* Lesce: Oziris.
- Cvetka SOKOLOV, 2012: *Moj dojenček*. Dob pri Domžalah: MIŠ.
- Doris RÜBEL, 2005: *Od kod prihajajo dojenčki?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Eckert HORST (psevdonim Janosch), 1994: *Povej no, mama, kdo dela otroke!* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Émilie BEAUMONT, 2005: *Dobili bomo dojenčka*. Podobe za najmlajše. Ljubljana: Otroška knjiga OKA.
- Emmanuelle LEPETIT, 2015: *Človeško telo*. Zvedavčki. Ljubljana: Založba Okaši d.o.o.
- Eric HILL, 1994: *Piki dobi sestrico*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gerda WAGNER, 1996: *Bratec za Jožefino*. Ljubljana: Slovenska knjiga.
- Jana MILIČINSKI, 1987: *Lukey dobi sestrico*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Max VELTHUIJS, 2007: *Zaljubljeni žabec*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Márca HONORA, 2013: *Darilo staršev*. Jezero, Preserje: Morfem d. o. o.
- Nataša KONC LORENZUTTI, 2006: *Ravno prav velik*. Ljubljana: Družina.
- Pilar Migallón LOPESZOSA, Mercedes Palop BOTTELA, Caterina Marassi CANDIA, José R. Díaz MORFA, 1995: *Le od kod se je vzel ta dojenček*. Lesce: Oziris.
- Roberta GIOMMI, Marcello PERROTTA, 1993: *Učimo se ljubezni*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Razvijanje bralne pismenosti ob naravoslovnih dejavnostih

DARIJA PETEK

Povzetek V poglavju podajamo kratek teoretični pregled aktivnega učenja z raziskovalnim pristopom v predšolskem obdobju. V praktičnem delu skozi didaktično oblikovane dejavnosti prikažemo možnosti izvedbe aktivnega učenja z raziskovanjem v vrtcu.

Ključne besede: • naravoslovna pismenost • aktivno učenje • eksperimenti v vrtcu • naravoslovni kotiček • bralna pismenost •

NASLOV AVTORICE: mag. Darija Petek, višja predavateljica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: darija.petek@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.14>

ISBN 978-961-286-080-6

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

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

Aktivno učenje za razvoj bralne pismenosti, naravoslovnih sposobnosti in spretnosti ter vloga pedagoškega delavca_ke

Sodobno izobraževanje predpostavlja pridobivanje kakovostnega znanja v vrtcih, šolah in na univerzah. Kakovostno znanje (*Bela knjiga* 2011) je namreč za sodobno in hitro se razvijajočo informacijsko družbo temeljnega pomena, saj omogoča identifikacijo problemov, postavljanje vprašanj, pridobivanje ustreznih podatkov in njihovo razumevanje, interpretiranje ter uporabo. Seveda je za pridobitev znanja posebej pomemben proces usvajanja tega. Pomembno je, da vključuje otroka, učenca_ko kot aktivnega sooblikovalca_ko oz. soudeleženca_ko. Takšne možnosti daje aktivno učenje, katerega osrednji del je raziskovalni pristop.

Naravoslovje v vrtcu naj bi bilo organizirano kot živo (aktualno), zabavno, raziskovalno popotovanje, pri tem pa mora biti pozornost pedagoškega delavca_ke nujno usmerjena v zagotavljanje varnosti. Pomeni, da naj pedagoški delavec_ka predhodno sam_a razišče zunanje – naravno okolje, ki bi ga ponudil_a otrokom v raziskovanje, saj bo le-tako lahko otrokom ponudil_a učno okolje, kjer bodo lahko varno raziskovali in se tudi počutili varno. To je še posebej pomembno zato, ker se da v razgovorih s pedagoškim delavci_kam hitro prepoznati strah pred nevarnostjo raziskovanja, ki ga za otroke predpostavlja odrasli svet. Pedagoški delavec_ka namreč vidi veliko ovir in nepredvidljivih situacij, ki so lahko nevarne otroku, npr. strupene rastline, rovi in zakrite luknje, ubodi kloпов; plezanje po drevesih, hoja po rečnem nabrežju, nevarne snovi. Pred njimi jih odrasli želijo obvarovati, pedagoški delavci_ke največkrat tako, da dejavnosti, ki bi pomenile lastno aktivnost otrok v naravnem okolju ali z različnimi snovmi v igralnici, preprosto prepovedo oz. se zanje ne odločajo. Bistvo za take odločitve se skriva v pomanjkanju zaupanja pedagoškega delavca_ke samemu_i sebi in svoji strokovnosti, pa tudi pomanjkanju zaupanja staršev kompetentnosti pedagoškega delavca_ke. Zato se naravoslovje v vrtcih največkrat začne in konča pri sprehodu v bližnji park, sajenju fižola in presajanju zvončkov, gojenju paličnjakov ali ribic v akvariju ... (Petek 2011). Raziskovalnih-eksperimentalnih koticikov (pri tem mislim na koticike s fizikalnimi in kemijskimi pripomočki, različnimi snovmi in materiali ...) večina otrok v vrtcih za vsakodnevno raziskovanje in igro nima na voljo.

Z aktivnim raziskovalnim učenjem zunaj in znotraj igralnice dosegamo temeljna izhodišča sodobnega izobraževanja: ohranjati radovednost otrok in njihov trajen interes za znanje ter oblikovati sposobnosti in spretnosti, ki so potrebne za samostojno reševanje problemov. *Kurikulum za vrtce* (1999) poudarja, da je pedagoški delavec_ka tisti_a, ki naj otroka spodbuja k opisovanju lastnosti snovi, predmetov in živih bitij, k urejanju, razvrščanju in primerjanju, k uporabljanju lastnih meril in h komentiranju, utemeljevanju narejenih izbir. Predvsem pa je pedagoški delavec_ka kompetenten_a odrasli_a, ki otroka vodi, usmerja, koordinira reševanje zastavljene raziskovalne naloge/problema in mu_ji omogoča, da nalogo opravi ter razreši problem z lastno aktivnostjo in idejami.

Kako z otroki v predšolskem obdobju aktivno opazovati in doživljati?

Opazovanje je temeljna dejavnost v naravoslovju. Po *SSKJ* (2002) je opredeljeno kot »spretnost pridobivanja informacij« in pomeni »videti, zaznati, opaziti«.

Didaktično je opazovanje opredeljeno kot zavestno zaznavanje z uporabo vseh čutil in s kakršnim koli pripomočkom. V naravoslovju je to lahko neposredno srečanje z okoljem (direktno) ali pa posredno (indirektno preko medija, modelov, literature ...).

Ko otrok z vsemi petimi čuti opazuje naravno okolje, ga zelo aktivno doživlja in to doživljanje v njem prebujata vprašanja, prinaša odgovore, ga navdušuje, zbujata prijetne in manj prijetne občutke. Pri vsaki dejavnosti z uporabo čutil je zelo pomembno, da otrok ubesedi svoje občutke, doživetje.

Cilj vseh dejavnosti je razvijati pri otroku ljubezen do narave, spodbujati ga za odkrivanje sveta z vsemi čuti in mu pomagati pri razumevanju njegove vloge in vloge ostalih v okolju, oblikovati odnos do narave, temelječ na doživljanju, razumevanju in spoznavanju okolja. Predpostavimo, da smo z otroki na travniku, v gozdu ali ob robu gozdička, mirnejšem delu parka ... torej zunaj igralnice, v pretežno naravnem okolju.

Čutilo za sluh

1. Otroci se postavijo v krog in zaprejo oči. Pozorno prisluhnejo zvokom okolja. Na prste štejejo (tiho, samo z dvigovanjem prstov), koliko različnih zvokov slišijo.
2. Po primernem času odprejo oči in ubesedijo slišano: pojasnijo, kaj so slišali. Zvoke primerjajo in jih poskušajo ločiti na tiste, ki so naravni (npr. šumenje listov, ptičje petje, oglašanje race, kokoši, črička, šumenje reke ...), ali pa jih proizvaja človek ali stroji (npr. promet, žaganje lesa, govorjenje, petje, žvižganje, zabijanje žebeljev ...).
3. Otroci s preprosto skico na listu papirja prikažejo, od kod so prihajali zvoki, tako da na sredini označijo svoj položaj in nato narišejo, kateri zvok je prihajal z desne, leve, izpred njih, za njimi, nad njimi ...

Ob vseh leposlovnih slikanicah se lahko pogovarjamo o različnih zvokih, ki so včasih v zgodbah opisani, večinoma pa ne (npr. omenjeno je, da je ura odbila v zvoniku, da je mimo pripeljal avtobus, da je očka kihnil). Prav posebej lahko pogledamo informativne slikanice o instrumentih, oglašanju živali, prevoznih sredstvih, urah, ki bijejo, tiktakajo ...

Čutilo za vid je zelo pomembno čutilo za branje.

1. Otroci se razvrstijo v krog in (podobno kot pri sluhu) s pomočjo prstov preštevajo različne barve in barvne odtenke v okolju, odvisno od letnega časa (npr. barve lubja različnih drevesnih vrst; jeseni: barve jesenskega listja v krošnji izbranega drevesa; spomladi in poleti: barve cvetov rožnic, grmovja, mladih listov, iglic različnih drevesnih vrst).
2. Izberemo 10–15 metrov oddaljeno drevo ali grm, skalo, nepokošen del travnika ... Otrokova naloga je predvideti oddaljenost izbranega objekta. Otroke usmerjamo z vprašanji, npr. *Koliko tvojih prijateljev se mora postaviti v 'raztegnjeno' kolono, da bodo dosegli izbrani objekt?, Ali nas je dovolj,*

preveč, premalo? Zberemo predvidevanja in opravimo preizkus, s katerim potrdimo ali ovrzemo, kar smo predvideli.

Čutilo za tip: zaradi osredotočenja na eno čutilo je za prvi dve dejavnosti pri tipu zelo priporočljivo, da otroku prekrijemo oči. S tipom beremo brajico, pisavo za slepe: da bi si otroci znali predstavljati branje s prsti, bi lahko to preizkusili s slikanico Aksinje Kermauner in Zvonka Čoha *Žiga Špaget gre v širni svet*.

1. Otroka peljemo do izbranega drevesa in ga vodimo, da s tipanjem (od tal do svoje višine) prepozna drevesno deblo: debelo/tanko drevo, gladka/hrapava skorja, porasla/neporasla, mehka/razbrazdana, se lušči, je polna vdolbin in lukenj, izraščajo veje, vejice; se spotika preko korenin (lahko jih šteje na prste, opredeli kot mehke ali hrapave, porasle, neporasle ...). Otroku najprej pustimo, da v tišini nekaj časa s tipanjem prepozna drevo, nato svoje občutke ubesedi.
2. Otroku ponudimo liste različnih drevesnih vrst, iglice različnih iglavcev, v jeseni različne plodove dreves, da jih s tipanjem prepozna kot mehke, dlakave, nazobčane, trde, močno žilnate, gladke, dolge, kratke ...
3. Otroku omogočimo, da se plazi po travi in opazuje svet kot 'mravlja' (slika 1); uleže naj se pod krošnjo drevesa in se zazre navzgor – odpre se čisto drugačen svet, kot ga vidimo, ko stojimo.



Slika 1: Otroci ponazarjajo gibanje mravelj.



Slika 2: Otroci na travniku

4. Otroku naj s sprehodom po nepokošenem delu travnika ali po gozdni jasi, gozdnem robu, tipa ('boža') različne vrste trav in jih opredeljuje kot ostre, mehke, pikajoče, bodeče; primerja jih po barvi, velikosti, obliki cvetov (slika 2).

Ob teh dejavnostih lahko pedagoški delavec_ka uporablja tudi kakovostne otroške knjige z naravoslovnimi vsebinami.

Kako z otroki v predšolskem obdobju aktivno raziskovati in preizkušati?

Raziskovanje z eksperimentiranjem vključuje (Krncl 2007; Skribe-Dimec 2007; Petek, Grubelnik 2010):

1. doživljati naravno okolje, zaznavati probleme zunaj in znotraj igralnice;
2. postavljati vprašanja, oblikovati problem, prepoznati in razumeti bistvo problemske naloge;
3. oblikovati načrt reševanja problema, zastavljenega problemskega vprašanja;
4. izvesti načrt, raziskovati, eksperimentirati, opazovati;
5. oblikovati rešitev, analizirati delo, sklepati o rešitvi;
6. pripraviti poročilo, plakat, predstaviti opravljeno delo.

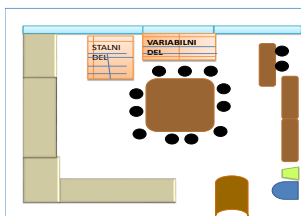
Raziskovanja ne gradimo na predpostavkah o otrokovem razumevanju, ampak to razumevanje vedno preverimo s postavljanjem dobrih vprašanj, npr. kako (veš, da ...) in zakaj (verjameš, misliš, da je ...). Zastavljena vprašanja naj bodo vodilo in usmerjevalec skozi samostojne dejavnosti in raziskovanje otroka. Uporabljamo odprta vprašanja, npr. vprašanja, ki usmerjajo pozornost (*Ali vidiš ...*, *Si opazil ...*); vprašanja za štetje in merjenje (*Koliko kapljic ...*, *Kako daleč/pogosto ...*); primerjalna vprašanja, ki otroka usmerjajo v iskanje razlik in skupnih značilnosti; akcijska vprašanja, ki jih uporabimo lahko le pri samostojnem eksperimentiranju (*Kaj se zgodi, če ...*); problemska vprašanja, ki so nasprotje akcijskim, saj je rezultat znan, do njega je treba le najti pot (*Kaj storiti, da bo ...*); miselna vprašanja, npr. *kako* in *zakaj* (Skribe - Dimec 2007).

Pomembno je zagotoviti ustrezne in dobre možnosti za pridobivanje konkretnih raziskovalnih in eksperimentalnih izkušenj, da bo otrokovo raziskovanje in eksperimentiranje učinkovito in bo vodilo do povezave preprostih, prvotnih otrokovih zamisli z bolj abstraktnimi znanstvenimi pojmi in razlagami. Zato je posebnega pomena vodenje razgovora med pedagoškim delavcem_ko in otrokom in med otroki samimi. Pomemben element vodenega razgovora v raziskovalnem didaktičnem pristopu je argumentiranje lastnih ugotovitev, spoznanj in ob tem izražanje učinkovitega nestrinjanja. Že pred začetkom oz. ob odločitvi za raziskovalni pristop je treba otroke seznaniti z dejstvom, da se v vseh svojih raziskavah (ali v stopnjah raziskovanja) najverjetneje ne bodo strinjali. Če se hočemo učiti eden od drugega in delati v skupini za doseganje istega cilja, se moramo pogovarjati o razlogih, zakaj se ne strinjamo (Petek 2012). Rossova, Fischer in Freyeva (2009) opredeljujejo jezikovni okvir za argumentiranje, ki sledi fazam raziskovalnega procesa: postavljanje trditve (*Opazil sem ..., ko; Primerjal sem ... in ...*), podajanje dokaza (*Vem, da je ..., ker ...; Verjamem /stališče/ ... zaradi ... /utemeljitev/*), spraševanje po dokazu (*Imam vprašanje o ...; Ali mi lahko poveš, kje si dobil te informacije*), postavljanje nasprotne trditve (*Razlika med mojo in tvojo trditvijo je ...*), izražanje ugibanj, doseganje soglasja. Isti avtorji opozarjajo, da se je v praksi izkazalo, da ni dovolj samo spodbujanje otrok, naj uporabljajo tak jezikovni okvir za argumentiranje, ampak je pomemben zgled pedagoškega delavca_ke v vrtcu in šoli: npr. njegovo razmišljanje naglas (*Opazil sem ..., Sprašujem se, če ..., Po mojem mnenju je ..., Verjamem, da bo ..., Ne morem se strinjati z ... ker ...*) in uporaba jezikovnega okvirja. Med procesom argumentiranja naj pedagoški delavec_ka uporablja 'jaz' stavke in v razgovoru aktivno sodeluje, saj je zgled zastavljanja vprašanj, izražanja

domnev, nestrinjanj in argumentiranja. Za uspešno argumentiranje pa je predpogoj pozitivno delovno okolje.

Raziskovalne in eksperimentalne dejavnosti lahko potekajo v različnih delih naravnega okolja, na vrtčevskem igrišču, v peskovniku in seveda v igralnici. Eksperimentiranje v predšolskem obdobju je enostavno in poteka od preproste igre z različnimi plastenkami, posodami z izlivom, kapalkami, epruvetami, plastičnimi lončki vseh volumnov do prepoznavanja lastnosti snovi vsakdanjih pojavov in procesov kot del kemije, fizike, biologije, gre za razvijanje ročnih spretnosti oz. rokovanja z laboratorijskim inventarjem, prenosa tehnoloških procesov v igralnico (bučno olje, sadni sok, priprava skute, kuhanje mila, priprava naravnih barvil ...).

Posebej se bomo osredotočili na raziskovanje z eksperimentiranjem v igralnici. Zato je treba ustrezno pripraviti prostor, najbolj priporočljivo pa je, da otrokom ponudimo stalni naravoslovni kotiček. Le tako bomo lahko zagotavljali stalno aktivno učenje in raziskovanje po otrokovi izbiri. V delo v naravoslovnem kotičku je potrebno otroke uvesti in jih navajati na upoštevanje določenih osnovnih pravil, ki zagotavljajo varnost. Zato je zelo priporočljivo, da poskušamo graditi in sestavljati kotiček skupaj z otroki ter seveda upoštevati tudi njihove zamisli in želje. Kotiček je lahko del igralnice, poseben prostor v vrtcu, del hodnika ali umivalnice, eden do dva poličnika na kolesih ... Za lažjo predstavbo je na sliki 3 tloris dela igralnice, ki je postal naravoslovni kotiček s stalnim in z variabilnim (s spremenljivim) delom.



Slika 3: Skica – tloris naravoslovnega kotička

V prikazanem naravoslovnem kotičku so v stalnem delu: plastične žličke, posodice različnih velikosti in oblik (za pretakanje, prelivanje in presipanje), večje plastične posode, kapalke, epruvete, stojala za epruvete, liji, sita, lupe, manjši papirnati krožniki (namesto urnih stekel) ali pokrovčki za vlaganje. V variabilnem delu pa se izmenjujejo snovi, ki jih otroci v nekem času raziskujejo oz. z njimi eksperimentirajo.

Pripomočke, materiale, sredstva in organizme, ki jih potrebujemo za opremljenost naravoslovno-raziskovalnega kotička, delimo v skupine:

- Splošni: ravnila, svinčniki, radirke, suhe in vodene barvice, črnilo, voščenke, škarje, lepilo, sponke za papir.

- Preprosti, zbrani kot odpadni materiali ali stvari, ki jih ne potrebujemo več: koščki blaga, časopisni papir, revije, razglednice, kozarci za vlaganje, plastenke, pločevinke z neostrim robom, pretisni omot (npr. Septolet), papirnate vrečke, škatle za čevlje, frnikole, žoge, kamni, vijaki ...
- Taki, ki se porabijo ali pokvarijo: hrana (različne kaše, semena in zrnje, različne sipke snovi iz kuhinje in kopalnice), pijača in druge tekoče snovi (jedilne barve, detergent ...), mivka, glina, papirnate brisače ...
- Taki, ki se kupijo ali pridobijo sponzorsko: preproste lupe, tehtnice, kapalke, epruvete, plastične čaše, merilni valji, merilni trakovi, termometer, štoparica, akvarij, magneti, posode za gojenje organizmov.
- Taki, ki se izposodijo: bralno gradivo (knjige, revije), okostnjak, mikroskop, otroško kolo.

V naravoslovno-raziskovalnem kotičku naj bo nekaj prostora namenjenega za opazovanje živali. Otroke in starše prosimo, da v skupino pridejo skupaj s svojim hišnim ljubljencem.



Sliki 4 a in 4 b: Primeri različnih stalnih naravoslovnih kotičkov z različnimi pripomočki

Podajamo nekaj primerov raziskovalnih in eksperimentalnih dejavnosti, ki potekajo v stalnem naravoslovnem kotičku (sliki 4 a in 4 b). Cilji: otrok razvija čutilo za tip in sluh; otrok razvija sposobnosti opazovanja, razvrščanja, primerjanja, uvrščanja ...; otrok prepoznava, spoznava različne vrste semen žitaric in oljarič (semen) po otipu, videzu, velikosti delcev, pridobivanju in uporabi; otrok razvija in uporablja pojme *majhen*, *velik*, *okrogel*, *ploščat* ... in jih uporablja v opisu – tvorjenju besednih zvez ob opisovanju tipanja; otrok prepoznava možnosti ločevanja posameznih sestavin zmesi žitaric po velikosti delcev (sejanje, prebiranje); otrok razvija sposobnost specifičnih spretnosti za naravoslovje: mešanje, mletje, prebiranje, sejanje ...

Dejavnost 1: Skrivnostne vrečke

Potrebščine, material: dve platneni vrečki, nekaj platnenih vrečic; posodica z mešanico semen (enako kot v vrečkah); semena žitaric: koruza, pšenica, oves, ajda, proso, ješprenj ...; semena oljarič: bučnice, sončnice, oljne repice.

Idejna zasnova izvedbe:

- V posodici na mizi (na začetku ne v otrokovem vidnem polju) imamo pripravljeno enako mešanico semen žitaric in/ali oljaric kot v platneni vrečki, ki jo ponudimo otroku: otrok seže z roko v vrečko in tipa, samostojno raziskuje vsebino vrečke s pomočjo tipa, brez odpiranja in seganja v vrečko; pri tem ga vodimo z vprašanji, kot so: *Kaj občutiš? Ali so v vrečki vsi delci enaki? Zakaj tako misliš? Po čem se razlikujejo? Ali jih prepoznaš? Bi posamezne delce našel v posodici na mizi?*
- Posamezne vrste semen imamo v posameznih vrečkah: otrok tipa posamezne vrečice in jih med seboj primerja po velikosti in obliki delcev. Usmerjamo ga z izjavami: *Ali so v vseh vrečkah enaki delci? V čem se razlikujejo delci v vrečkah A, B, C ...? Ali samo po velikosti? Potipaj delček z vseh strani, ali je okrogel, ploščat, morda trikoten ...? Kaj pa delček v sosednji vrečki? Poskušaj poiskati dve vrečki z enakimi semeni! Ali prepoznaš to vrsto semen? Ali jih imamo na naši mizi? Kako veš, da so prav ta semena (npr. koruze) in ne tista druga (npr. pšenice)? Tipanje vrečke, prepoznavanje posameznih žitaric, semen s pomočjo tipa ...*

Dejavnost 2: Iz vrečke na krožnik

Idejna zasnova izvedbe:

- Iz vrečk, kjer smo prej raziskovali po otipu, vsujemo zmes na krožnike in otroci samostojno pregledujejo in se igrajo – razvrščajo, prebirajo semena po lastnem notranjem kriteriju.
- V naslednjem koraku otroka vodimo ob razvrščanju z izjavami, kot so: *Ali so vsa semena enaka? Lahko izbereš tista, ki so: okrogla, rumena, ploščata, rjava, trikotna, so iz dveh enakih polovic ... Primerjaj obliki semen koruze in ajde. Ali lahko prepoznaš like na posameznih delih semen?*
- Otrok pripravi poljubno zaporedje – razvršča semena v vrsto. Nato ga vodimo z izjavami: *V vrsto enega za drugim postavi semena koruze in pšenice; ajde, bučnice, koruze; koruze, koruze in sončnice ipd. Ali lahko izbereš vsa semena enake barve? Ali so vsa enake vrste? Koliko različnih barv lahko prepoznaš pri semenih? Pripravi barvni vzorec po lastni izbiri. Sestavi polža (ali katero drugo vrtno, njivsko žival) iz semen.*
- Otroku v posamezne prazne plastične jajčke, npr. Kinder Surprise, vsuje nekaj semen posameznih vrst. Potresa in prepozna semena po zvoku. Preizkuša se v povezovanju, sestavljanju parov, ki jih sestavlja iz svojih plastičnih jajčk in jajčk, ki mu jih ponudi pedagoški delavec_ka in na katerih je označeno, kaj je v njih. Izdelamo ropotulje za zvočne kulise ob pripovedovanju različnih zgodb, ob predstavitvi našega dela ob plakatu, za predstavitev vremenskih pojavov ... Izdelane ropotulje postanejo sestavni del naših stalnih pripomočkov v igralnici.
- Pridobivanje semen žitaric: otrok preko fotografij (internet, lahko jih prinesejo tudi otroci in jih nato skupaj povežemo v knjigo), ki so nanizane v preprosto knjižico, spoznava potek rasti in pridelave žit: npr. koruzno zrno posejemo, vzkali, zraste v zeleno rastlinico, razvijejo se koreninski sistem, steblo in nato cvetovi, iz njih storži, ki jih žanjejo s kombajni in predelajo vse dele rastline

za svoj namen: krmo, steljo za živino in žito (mlin); koruzna zrna za zdrob, moko, zrnje (hrana za živali in ljudi).

- Otroci v manjših skupinah pripravljajo plakate iz reklamnega materiala za uporabnost posameznih vrst prepoznanih žitaric/oljaric. V plakat vključijo tudi vse ostale prepoznane lastnosti, ki so jih spoznavali v prejšnjih dejavnostih, npr. kaj so se naučili o pšenici ...

Dejavnost 3 (eksperimentalna): Prebiramo, meljemo, drobimo, sejemo

Potrebščine, materiali: zmes žitaric, posamezne vrste žitaric/oljaric, terilnica s pestilom ali možnar ali valjar in debelejša plastična ali papirnata vrečka; mlinček za kavo; sita z različno velikostjo luknjic iz domače kuhinje (nujno potrebujete zelo fino sito za sejanje moke ali posipavanje z mletim sladkorjem); pinceta; več krožnikov ali manjših posod.

Idejna zasnova izvedbe:

Problem: *Ali lahko ločiš zmes, ki je pred teboj? Kako se boš lotil dela?*

Otrok razmisli in razloži, kako bo ločil pripravljeno zmes:

- Zmes 1: različne žitarice – ločevanje 1: s prebiranjem, za pomoč je lahko pinceta (navežemo na Pepelko, ki je prebirala semena in pri tem so ji pomagale ptice, to lahko nadalje navežemo na izhodišče: ptičji kljunček, prehranjevanje z mešanico semen ...).
- Zmes 2: zmes koruze + koruzni zdrob + koruzna moka (pšenica + pšenični zdrob + pšenična moka; bučna zrna + rezane ali drobljene bučnice + mlete bučnice) – ločevanje 2: več postopkov: prebiranje, sejanje z različnimi siti.
- Zmes 3: ajda + ajdova moka – ločevanje 3: sejanje ali prebiranje s pinceto.

Dejavnost 4 (eksperimentalna): Kaj se dogaja z zrni in moko pri mešanju z vodo in segrevanju?

Cilj: otrok spoznava mešanje snovi in spremembe ob segrevanju posameznih snovi.

Idejna zasnova dejavnosti:

- Eksperiment 1: v dve čaši (lončka) vsujemo za pest zrn (kоруze, pšenice, ajde) in prelijemo z mrzlo vodo. Eno čašo pustimo stati 15 minut; drugo čašo pa segrevamo na kuhalniku ter kuhamo 5 minut, nato ohladimo. Primerjamo zrna obeh čaš po trdoti (razimo z nohtom) in nato poskušamo pregrizniti. Otroke usmerjamo z vprašanji: *Ali je v obeh primerih enaka trdota zrna? Kaj se je zgodilo pri segrevanju? Zakaj kuhamo zrna? Ali tudi živali (npr. ptice) jedo kuhana zrna?*
- Eksperiment 2: kuhanje zdroba (pšeničnega ali koruznega). Postopek vodimo z vprašanji: *Kaj mislite, da se bo zgodilo z zdrobom, ko ga bomo skuhal? Ali bo enak, kot je na začetku? Ali bo enake barve? Ali bo enak na otip? Ali bo enak po okusu? Ali ga bo enaka količina? Ali bi se enaka sprememba zgodila*

z zdrobom, če ga ne bi zmešali z vodo pri segrevanju, če bi ga npr. segrevali brez vode?

Prikazani primeri se med seboj lahko povezujejo. Kot eksperimentalne dejavnosti so zelo dobrodošle zelo preproste, npr. uporaba kapalke: brizganje s kapalko, kapljanje s kapalko, mešanje raznobarnih kapljic v blistrih ali epruветah; žličkanje: prenašanje sipkih ali tekočih snovi z žličkami (npr. od sirupov, zdravil, čajne in jedilne žlice), ki so različnih velikosti; plastenke, ki so različnih volumnov in širine vratov za prelivanje brez polivanja s pomočjo lija ali brez.

Seveda pa ne moremo zanemariti dejstva, da se pravo raziskovanje in eksperimentiranje začne doma: v domači kuhinji (ko mama pomiva posodo, pripravlja in odmerja sestavine za pripravo jedi in peciva, ko meša in ločuje sestavine ...), v kopalnici (ob uporabi mila, pralnih sredstev, spremembe temperature in vlažnosti, ki se pozna na orošenem ogledalu ...), na sprehodu ali na vrtu (ob zbiranju kamenčkov, igri v peskovniku, sejanju semen, primerjanju vrtnin po velikosti, barvi listov, plodov ...). To raziskovanje in eksperimentiranje pa seveda vodijo starši, najbolj tako, da otroku omogočijo, da je ob njih, da sodeluje v navedenih aktivnostih in da se ob tem tudi pogovarja in otroku omogočajo ubesediti lastne ugotovitve.

Raziskovanje in eksperimentiranje v vrtcu naj bo v prvi vrsti izziv za pedagoškega delavca_ko, njegovo_no navdušenje in dobro pripravljen material sta zagotovilo za doseganje ciljev aktivnega učenja ter s tem razvoj naravoslovnih kompetenc, hkrati pa ob tem, ko smo pozorni na dajanje navodil, zastavljanje dobrih vprašanj, navajamo otroke na iskanje naravoslovnih informacij ipd., razvijamo tudi otrokovo bralno pismenost in jezikovno sporazumevalno zmožnost.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011. Ur. Janez Krek in Mira Metljak. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dušan KRNEL, 1993: *Zgodnje učenje naravoslovja*. Ljubljana: DZS.
- –, 2007: Pouk z raziskovanjem. *Naravoslovna solnica* 11 (1/3), 8–11.
- Kurikulum za vrce: predšolska vzgoja v vrtcih*, 1999. Ur. Eva D. Bahovec idr. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Barica MARENTIČ – POŽARNIK, 1994: Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. *Človek in njegovo okolje*. Ljubljana: ZRŠŠ. 167–187.
- Darija PETEK, Vladimir GRUBELNIK, 2010: Pomen raziskovanja kot sistema učenja pri razvoju naravoslovnih sposobnosti in spretnosti v zgodnjem otroštvu. *Opredelitev naravoslovnih kompetenc*. Ur. Vladimir Grubelnik. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. 200–208.
- Darija PETEK, 2011. Raziskovanje kot sistem učenja pri razvoju naravoslovnih sposobnosti in spretnosti v zgodnjem otroštvu. *Strategije poučevanja za razvoj naravoslovnih kompetenc*. Ur. Vladimir Grubelnik. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko. 117–122.
- –, 2012: Zgodnje učenje in poučevanje naravoslovja z raziskovalnim pristopom. *Revija za elementarno izobraževanje* 5/4, 101–114.
- Donna ROSS, Douglas FISHER, Nancy FREY, 2009: The Art of argumentation. *Science&Children*, 47(3), 28–31.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. 2002. Ljubljana: DZS.

Darja SKRIBE – DIMEC, 2007: *Naravoslovne škatle*. Ljubljana: Modrijan.

V OBJEMU BESED: RAZVIJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI
D. Haramija



MATEMATIKA

Matematika v objemu besed

ALENKA LIPOVEC

Povzetek V poglavju predstavimo pojme matematika, matematična pismenost in odnos do matematike. V nadaljevanju opisno in na konkretnih primerih navedemo in ilustriramo štiri kriterije za kakovostno matematično leposlovno knjigo. Otroška literatura, ki dosega te dodatne kriterije, lahko služi razvoju bralne in matematične pismenosti ter pripomore k pozitivnem odnosu in stališču otrok do matematike v najzgodnejšem obdobju.

Ključne besede: • matematični pojmi • konceptualno znanje • reprezentacije • abstrakcija • leposlovne knjige •

NASLOV AVTORICE: dr. Alenka Lipovec, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: alenka.lipovec@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.15>

ISBN 978-961-286-080-6

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

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

Otroška literatura in matematika v vrtcu

Ugotovljeno je bilo, da je uporaba otroške literature pri poučevanju matematike med najučinkovitejšimi strategijami za izboljšanje odnosa do matematike in prepričanj o matematiki. Uporaba slikanic, ki so otrokom v pomoč v razvoju matematičnih pojmov, je v zadnjem desetletju postala vedno bolj popularna. Zgodbe in dodatna vizualna komponenta slikanic pokažejo matematiko otrokom v zanje smiselnem kontekstu in jim pomagajo pri vzpostavljanju povezave med osebno osmislitvijo matematičnega pojma in matematičnim objektom iz slikanice. Slikanice otrokom ponujajo tudi možnost za aktivno sodelovanje z zgodbo, saj jih pritegnejo kognitivno, emocionalno in fizično skozi postavljanje dodatnih vprašanj, pojasnjevanje in elemente presenečenja. Po branju slikanice je smiselno nadaljevati z aktivnostmi, v katerih se otroci igrajo z (matematičnimi) materiali, ki so povezani z zgodbo. Branje kakovostnih „matematičnih“ slikanic v vrtcu zato pozitivno vpliva na kasnejše matematične dosežke otrok (van den Heuvel-Panhuizen, Elia in Robitzsch 2016).

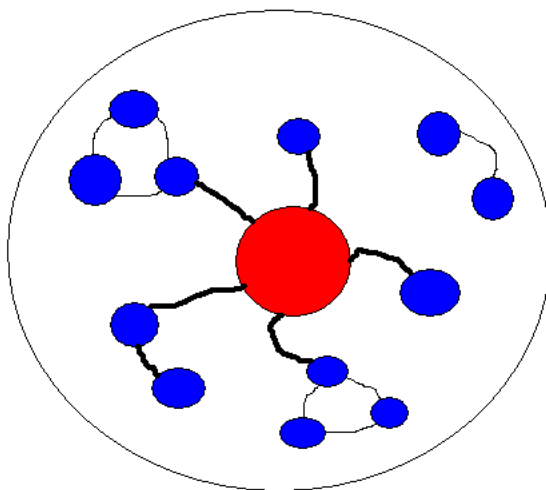
Primer: Aleksej Tolstoj, ilustr. Niamh Sharkey: Repa Velikanka

V slikanici zasledimo prepletanje kardinalnega in ordinalnega pomena števila. Kardinalni (glavni) števnik nastopajo kot število oseb oz. živali (dva prašička, tri črne muce ...), ordinalni (vrstilni) števnik pa opredeljujejo vrstni red, po katerem se te osebe oz. živali pojavijo v slikanici. Ker se kardinalni in ordinalni pomen števila ne prekrijeta (ena krava rjavka se ne pojavi prva, dva prašička se ne pojavita druga) je s tem otrokom omogočeno, da oba vidika števila razlikujejo in s tem poglobljajo svoje razumevanje enega izmed najpomembnejših konceptov v predšolskem obdobju – koncepta števila (Lipovec in Antolin Drešar 2012).

Seveda pa vsaka slikanica ni primerna za razvoj matematičnih pojmov. Zato bomo v nadaljevanju predstavili nekaj kriterijev, ki bodo v pomoč pri izbiranju otroške literature, ki razvija tudi matematično kompetenco.

Kriterij 1: Prisotnost matematičnega pojma

V tujini so sezname otroške literature, ki lahko služi pri razvoju matematičnega pojma, dostopni strokovni javnosti. V Sloveniji se taki sezname šele oblikujejo. Poglejmo si najprej, kaj mislimo, ko rečemo matematični pojem. Pojmi v matematiki so abstraktne ideje, ki se organizirajo v t. i. kognitivne sheme. Kognitivno shemo sestavljajo vozlišča (pojmi) in povezave (odnosi) med njimi. Slika 1 predstavlja že obstoječe ideje – modre pike. Črte, ki povezujejo ideje, predstavljajo logične povezave oz. odnose, ki so se razvili med temi idejami. Rdeča pika je vzhajajoč pojem, tisti, ki se konstruira.



Slika 1 Kognitivna shema

Primer: Koroška pripovedka, ilustr. Marjan Manček: *Mojca Pokrajculja*

Če želimo razvijati pojem števila, se lahko po branju te slikanice vprašamo, koliko živali nastopa. Zanimivo je, da kljub temu, da zgodbo poznamo, odgovora na to vprašanje običajno ne vemo, ne da živali preštejemo (volk, zajec, jelen, lisica in medved). Verjetno matematičnega pojma števila pet v tem kontekstu (znotraj te kognitivne sheme) nismo uzavestili in zato nanj tudi nismo bili pozorni. Ta slikanica lahko torej služi razvoju pojmov števil do šest (če dodamo še *Mojco Pokrajculjo*) v kontekstu, ki je otrokom blizu. Po branju je potrebno dodati le zelo preprosto vprašanje, koliko živali je v piskrčku. Pojem števila pet bo postal bogatejši za nov primer realistične situacije, iz katere bo izhajal, dodana/utrjena bo povezava s števili, ki so manjša od štiri in s številom šest.

Kriterij 2: Ustrezna reprezentacija

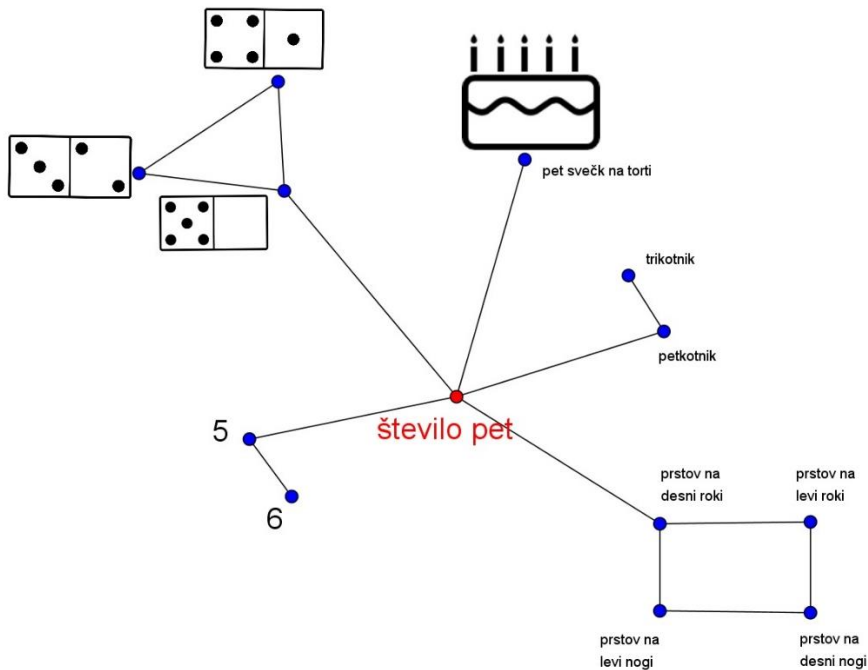
Matematične pojme lahko ponazarjamo na različne načine. Obstajajo mnoge različne reprezentacije matematičnih idej, kot so npr. situacije iz realnega sveta, slike, govorjeni jezik, ponazorila ali zapisani simboli. Bruner loči enaktivno, ikonično in simbolno reprezentacijo pojmov. Enaktivna reprezentacija je način predstavitve preteklih dogodkov skozi ustrezne motorične odzive. Ikonična reprezentacija povzame dogodke s selektivno organizacijo čutov in slik skozi prostorske, časovne in kvalitativne strukture učenčevega kinega zaznavnega polja. Slike predstavljajo čutno zaznavne dogodke na smiseln družbeno dogovorjen način. V predšolskem obdobju najpogosteje izbiramo enaktivno reprezentacijo, kar v kontekstu slikanic pomeni, da naj bi obstajala možnost dramatizacije, kjer bodo otroci lahko podoživeli dogodek.

Primer: Jacob in Wilhelm Grimm, ilustr. Andreja Peklar: *Žabji kralj in zvesti Henrik*

Slikanico, ki govori o kraljični, ki se igra z zlato žogo ob vodnjaku, lahko uporabimo za razvoj pojma kroga. V dramatizaciji uporabimo različno velike in različno težke krogle. Otroci jih bodo taktilno spoznavali in s tem raziskovali lastnosti okroglih teles. Uporabimo lahko različne velikosti, mase in materiale, da otrokom pripravimo situacijo, kjer lahko zanemarijo nepomembne značilnosti.

Kriterij 3: Spodbuja razumevanje

Razumevanje je temelj matematične kompetence, a ga je pri otrocih zelo težko meriti (Lipovec in Podgoršek 2016). Pojmi in relacije med njimi ter matematična dejstva (izrazi, simboli, formule) oblikujejo kognitivno shemo, iz katere bi lahko, če bi jo poznali, določili globino razumevanja. Večje kot je število povezav, boljše je razumevanje. Na spodnji sliki je primer kognitivne sheme, ki bi jo o številu 5 lahko imel oblikovano petletnik.



Slika 2 Kognitivna shema števila 5 pri otroku

Primer: Jacob in Wilhelm Grimm, ilustr. Marlenka Stupica: *Sneguljčica*

Matematični pojem, ki najbolj izstopa v *Sneguljčici*, je seveda število sedem. Število palčkov predstavlja tudi prototipski primer. Število dni v tednu ali pa število kozličkov v drugi pravljici lahko predstavimo kot primere iz izkušnjskega sveta otrok. Za to, da ga umestimo v kognitivno shemo in poglobimo razumevanje, je potrebno v zgodbi

izpostaviti tudi različne združitve števila 7. V dramatizaciji se lahko palčki združujejo v različne skupine (npr. dva palčka jesta, ostali delajo; en palček gre po vodo, šest jih je v hiši). Nekatere združitve (dva palčka imata rumeno kapo, trije zeleno in dva modro kapo) sama po sebi ponuja tudi slikanica. V njej je najbolj očitna relacija za ena več. Sedem palčkov in ena Sneguljčica predstavljajo osem, ko se pridruži še princ, jih je devet. Relacije glede na število pet posebej izpostavimo pri razdruževanju, glede na število deset pa je potrebno dodati kak nov element (kaj če bi nastopalo deset palčkov, dorišimo jih, koliko smo jih dorišali).

Kriterij 4: Stopnja abstraktnosti

Abstraktne pojme najdemo na vseh področjih. Pojmi, kot je čas, svoboda, feminizem, nimajo konkretnega referenta in so pravzaprav skupek skupnih značilnosti. Matematika je znana kot abstraktna veda in zato se ukvarja predvsem z abstraktnimi pojmi. V našem prispevku bomo abstrakcijo razumeli kot odmik od konkretnega, pri čemer so nepomembne značilnosti zanemarjene. V matematiki nasploh so nekateri pojmi bolj abstraktni kot drugi, če je povezava z realnim (izkustvenim) svetom bolj oddaljena, saj so pojmi nastali skozi proces abstrahiranja in posploševanja abstraktnih miselnih objektov.

Primer: Frane Milčinski Ježek, ilustr. Gorazd Vahen: *Zvezdica Zaspanka*

V slikanici boter Mesec šteje zvezde in ugotovi, da mu zvezdica Zaspanka manjka. Čeprav je zvezd milijarde in milijarde, boter Mesec ve, da jih ni le 3 milijarde, 5 milijonov, 723 tisoč 594. Za predšolskega otroka je število zelo veliko, zelo abstraktno, zato poudarimo le, da je zvezd mnogo.

Informativna literatura

Po podobnih kriterijih kot leposlovje lahko vrednotimo tudi informativno literaturo. Tukaj je nabor gradiv, ki so na voljo v knjigarnah ali knjižnicah, velik. Zato je toliko pomembneje, da otrokom ponudim dobro izbrane vire.

Izštevank

Otroci poznajo mnogo izštevank, a nekatere matematično gledano ne nosijo močne sporočilne vrednosti. Za razvijanje matematične pismenosti so najbolj učinkovite izštevank, ki sledijo principom preštevanja. Preštevanje vsebuje prirejanje številske besede preštevanemu predmetu ob vključitvi nekega dejanja (npr. dotikanje) ob izgovarjanju številske besede. Otrok je razvojno pripravljen na preštevanje predmetov, ko obvlada neverbalno reprezentacijo in prirejanje znotraj majhnih zbirk. Triletniki v povprečju lahko preštevajo zbirke z do štirimi objekti, štiriletniki zbirke z do desetimi objekti, petletniki pa zbirke z do dvajsetimi objekti.

Primer: *Izštevanki En kovač konja kuje in An ban pet podgan*

V izštevanki *En kovač konja kuje* otrok ocenjuje in napoveduje zeleno število, nato pa svojo napoved preveri s preštevanjem. Podobna je izštevanka *Ena žaba je umrla*. Na drugi strani pa npr. izštevanka *An ban pet podgan* matematično ni tako močna, v njej je namreč le uporabljena beseda za število (pet podgan), sam koncept pa ni razvit naprej. Glede na prvi kriterij je torej matematični pojem v tej izštevanki manj prisoten.

Pesmi

Nekatere pesmi so že v originalni obliki bolj matematično naravnane kot druge. Mnoge pesmi je možno prilagoditi tako, da dosegajo matematične cilje.

Primer: Neža Maurer: *Tri luže* in Kajetan Kovič: *Medvedja šola*

Primerjava obeh pesmi pokaže, da je v pesmi *Tri luže* kljub temu, da je pesem kratka, matematika nekoliko bolj prisotna. Najdemo pojme števila tri v kardinalni obliki (tri luže) in ordinalni obliki (prvi, drugi, tretji), najdemo tudi preštevanje (v prvi luži žabica, v drugi luži raččica, v tretji luži sem pa jaz). V Kovičevi pesmi najdemo sicer kar nekaj izrazov za števila (osem razredov, petice, štejejo urno od ena do sto), nimamo pa preštevanja.

Bansi

Bansi so gibalne pesmi. Ker vključujejo kinestetični pristop, so zelo primerne za mlajše. Gibalne aktivnosti so namreč tiste, ki otroku od rojstva naprej omogočajo, da spoznava svoje telo, raziskuje, spoznava in dojema svet okoli sebe, ob njem razvija sposobnosti in spretnosti ter gradi zaupanje vase. Ugotovljeno je bilo tudi, da so gibalne aktivnosti povezane s kognitivnimi sposobnostmi otrok, in sicer tako pri mlajših kot pri starejših predšolskih otrocih. Kljub temu pa moramo biti pozorni na to, da se gibanje in pojem, ki ga gibanje ponazarja, ujemata.

Primer: Janez Bitenc: *Pet junakov*, Ksenija Šoster Olmer, Romana Krajncan: *Pet majhnih račč šlo je na potep* in slovenska ljudska: *Moj klobuk ima tri luknje*

Ena izmed predlaganih gibalnih spremljav pesmi *Pet junakov* vključuje, da med tem, ko govorimo »pet medvedkov«, štirikrat z roko pokažemo odprto dlan. To je seveda nasprotujoča informacija med količinama za pet in štiri, ki se ji je bolje izogniti. Pesem *Pet majhnih račč* sodi med pesmi, ki jih lahko modificiramo tako, da dosegamo še druge matematične cilje kot tiste, ki so vidni na prvi pogled. Pesem je v osnovni verziji namenjena štetju nazaj. Štetje nazaj je sicer ena izmed pomembnih spretnosti, ki jih razvijamo pri matematiki v predšolskem obdobju. Lahko pa to pesem nadgradimo tako, da razvijamo koncepte odštevanja. Z otroki se dogovorimo, da je doma npr. sedem račč. Odrasla oseba zapoje »Tri majhne račke šle so na potep ...«, otroci odpevajo »... štiri račke so doma«. Temeljni cilj pesmi *Moj klobuk ima tri luknje* je prikazovanje števil s prsti. Ob besedi 'moj' se z roko udarimo po prsih, ob besedi 'klobuk' na vrh glave, pri besedi 'tri' pokažemo tri prste, pri besedi 'luknje' pa s palcem in kazalcem pokažemo krog. Za matematične cilje pojemo pesem od 1 do 5, od 5 do 0, od 3 do 5 itd. Ko otroci dobro obvladajo kazanje števila lukenj z eno roko, pričnemo kazati z dvema rokama. Število 3 tako pokažemo z enim prstom ene in dvema prstoma druge roke.

Zaključek

Z uporabo dobro izbranih kakovostnih slikanicah lahko otrokom že v predšolskem obdobju ponudimo izlet v svet matematike. Čeprav je z besedo matematika povezanih tudi mnogo negativnih asociacij, se večina odraslih strinja, da gre za pomembno in koristno vedo, ki jo je treba predstaviti že malčkom.

Literatura in viri

- Jacob in Wilhelm GRIMM, 2004: *Žabji kralj in zvesti Henrik*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Jacob in Wilhelm GRIMM, 2000: *Sneguljčica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Alenka LIPOVEC in Darja ANTOLIN DREŠAR, 2012: Nekatere aktivnosti za zgodnji razvoj števil v predšolskem obdobju. *Vzgojiteljica*, 14/6, 22–23.
- Alenka LIPOVEC in Manja PODGORŠEK, 2016: Risba kot orodje za vpogled v matematično razumevanje. *Psihološka obzorja*, 25, 156–166.
- Frane MILČINSKI, 2004: *Zvezdica Zaspanka*. Ljubljana: Sanje.
- Vinko MÖDERNDORFER, 1995: *Mojca Pokrajculja*. Koroška pripovedka. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Aleksej TOLSTOJ, 1999: *Repa velikanka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marja VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, Iliada ELIA in Alexander ROBITZSCH, 2014: Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational Psychology*. 36/2, 323–346.

GIBANJE

Bralna pismenost in gibalno-športna dejavnost

MIRAN MUHIČ IN MIHA MARINŠEK

Povzetek Osnovni namen poglavja je predstaviti povezanost med bralno pismenostjo in gibalno-športnimi dejavnostmi v predšolskem obdobju. Na podlagi lastnih izkušenj in pregleda domače in tuje literature smo ugotovili, da lahko gibanje vzpodbudi usvajanje znanja, potrebnega za branje in pisanje. Poleg tega lahko uporaba otroške leposlovne literature učinkovito pripomore k učenju in osveščanju o pomenu gibanja in nastopa kot pomembno motivacijsko sredstvo, ki vzbudi dodaten interes za gibanje. Obravnavani so primeri uporabe oblik dela, metod dela in didaktičnih sredstev, ki lahko preko gibalnih iger in nalog vzpodbudijo otroke k prepoznavanju črk/glasov, besed in besedilnih enot. Pri tem je pomembno, da skrbimo za uporabo primernega izrazja in s tem bogatimo otrokov besedni zaklad. Pedagoški delavci_ke lahko s pomočjo gibalnih aktivnosti poskrbijo za učinkovit in stroki primeren prenos potrebnih informacij za razvijanje porajajoče se pismenosti.

Ključne besede: • učenje • medpodročna povezava • besedilo • gibalne naloge • uzaveščanje terminologije •

NASLOV AVTORJEV: Miran Muhič, višji predavatelj, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: miran.muhic@um.si, dr. Miha Marinšek, izredni profesor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: miha.marinsek@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.16>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Uvod

Dokaz, kako široko se uporablja izraz pismenosti, je njegov pojav v kineziološkem izrazoslovju. *Gibalna pismenost* je termin, ki opisuje telesno izkustvo, katerega namen je izboljšati gibalno učinkovitost in zmogljivost (Whitehead 2001, 2007) oziroma ohranjati gibalno kompetentnost in pozitiven odnos do gibanja kot zdravega načina življenja (Whitehead 2013). Pri tem je pomembno, da posameznik razvije sposobnost refleksije do lastnega gibanja in ciljev, ki si jih na tem področju zastavi.

Gibanje in pismenost

Osnovni namen vključevanja gibalnih in športnih dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces predšolskega otroka je, da zagotovimo ustrezen gibalni razvoj otroka, delujemo preventivno na zdravstveni status otroka, privzgjajamo družbeno sprejete norme in pravila ter omogočimo sprostitev in razvedrilo otrokom.

Otroku posredno, preko gibanja, omogočimo spoznavanje bližnjega in daljnega naravnega okolja, ustvarjanje na različnih področjih umetnosti, pripomoremo k lažjemu razumevanju matematičnih konceptov, konceptov delovanja družbe ter spodbudimo komunikacijo posameznika_ce z ostalimi člani_cami ožje in širše družbe.

Gibalne aktivnosti so povezane z boljšimi učnimi dosežki (Singh idr. 2012) in podpirajo razvoj komunikacije in oblikovanja misli, preko pozitivnega vpliva na intelektualne sposobnosti (Biddle in Asare 2011). Izvajanje različnih oblik gibanja namreč stimulira možgane. Pomembna je raznolikost v gibanju, tako da sta stimulirani obe hemisferi možganov. Velikokrat so omejitve v gibanju povezane z nekaterimi drugimi intelektualnimi funkcijami. Raziskave so npr. pokazale, da imajo otroci s težavami z usmerjenim gibanjem v prostoru v različnih smereh tudi težave s prepoznavanjem črk in smerjo zapisanih simbolov. Olds (1994) ugotavlja, da je prostorska orientacija potrebna za identifikacijo črk in usmerjenost zapisanih simbolov. Pojasnjuje, da je težavo z usmerjenostjo male črke *b* in male črke *d* možno učinkovito odpraviti, če otroci posnemajo ravne in ukrivljene linij črk s pomočjo svojega telesa. Občutek usmerjenosti se bistveno poveča z vključevanjem gibanja.

Poleg tega, da je gibanje otrokovo prvo sporočanje, se s pomočjo gibalnih aktivnosti razvijajo drobne mišice, ki so odgovorne za govorjenje, poslušanje in branje. Če ob govorjenju, poslušanju in branju poteka gibanje, otrok lažje osmisli pomen zapisanih in govorjenih besed. Otrok lažje razume, kaj pomeni *čez*, če skoči čez vrh. Lažje razume, kaj pomeni *strmina*, če hodi ali teče po strmem hribu. Koncepti sporočanja postanejo bogati in smiselni, če jih otroci telesno izkusijo. Za boljše razumevanje konceptov sporočanja morajo otroci v proces učenja vključiti čim več čutil.

Gibanje kot sredstvo za spodbujanje porajajoče se pismenosti

Vprašanje, ki se postavlja, je, ali obstajajo oblike dela, metode dela in didaktična sredstva, ki bi preko *gibalnih iger in nalog* spodbudile otroka k prepoznavanju črk/glasov, besed in besedilnih enot ter tako spodbujale porajajočo se pismenost? Gibalno-športne dejavnosti lahko organiziramo v obliki, da vsi otroci vadijo isto gibalno zaposlitev, da vadijo različno gibalno zaposlitev po skupinah ali da organiziramo vadbo s posameznikom_ *co*. Vsaka od navedenih oblik dela omogoča spodbujanje prepoznavanja črk/glasov, besed in besedilnih enot, če so načini posredovanja informacij in sredstva, ki nam pri tem pomagajo, primerna. Na gibalno-športnem področju največkrat posredujemo informacije o zaposlitvi s pomočjo demonstracije, razlage ali pogovora. Glede na to, da razumemo porajajočo se pismenost med drugim kot prepoznavanje besed in besedilnih enot, lahko trdimo, da pismenost spodbujamo že z razlago in s pogovorom o gibalnih nalogah. Navodila, ki jih nudimo otrokom preko razlage, spodbujajo predvsem sprejemanje, razumevanje in uporabo športnospecifičnih informacij, npr.: upoštevanje pravil (dotik pomeni, da je otrok ulovljen, tečemo samo v označenem prostoru ipd.), odnosov do subjektov in objektov (na, pod, čez, bližje, s strani, čelno ipd.), razumevanje izvedbe gibalnih nalog (roke pokrčimo, trupa ne dvignemo od tal ipd.). V primeru nudenja povratnih informacij preko pogovora pa spodbujajo otroke še k tvorjenju športnospecifičnih informacij, kot npr. artikuliranje mnenj in vprašanj o gibalni dejavnosti, iskanje lastnih rešitev gibalnih problemov ipd.

Demonstracija ali prikaz gibalne naloge je najbolj primeren način posredovanja informacij na gibalno-športnem področju v zgodnjem in poznem otroštvu. Prikaz je lahko neposreden (prikaže pedagoški delavec_ *ka* v vrtcu ali šoli) ali posreden (prikaz preko npr. slike, video posnetka). V sklopu gibalnih dejavnosti lahko uporabimo *slikovni prikaz z opisi* gibalnih nalog (kartončki s slikami in opisom), lahko jih uporabimo tudi za gibanje po predvideni poti (npr. na poligonu, orientacijskem pohodu). Za uporabo slikovnega prikaza se lahko poslužimo tudi prikazov iz slikanic, ki jih z otroki predhodno spoznamo. Vsaka slikanica ima namreč besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijami, ki je lahko nazorni prikaz gibalnih dejavnosti, hkrati pa pri otrocih spodbuja sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo informacij. V takem primeru lahko gibalne zaposlitve nastopajo kot sredstvo za učenje bralne pismenosti, hkrati pa, ob uspešno opravljenih nalogah, motivirajo otroke k nadaljnji uporabi ilustracij in besedil ter s tem pospešujejo porajajočo se pismenost.

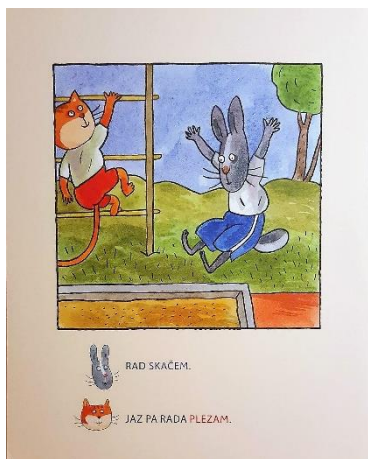
Otroška leposlovna literatura kot sredstvo za spodbujanje gibalne pismenosti

Sodobni svet se sooča z velikimi zdravstvenimi problemi zaradi pomanjkanja gibalne aktivnosti (WHO 2007).

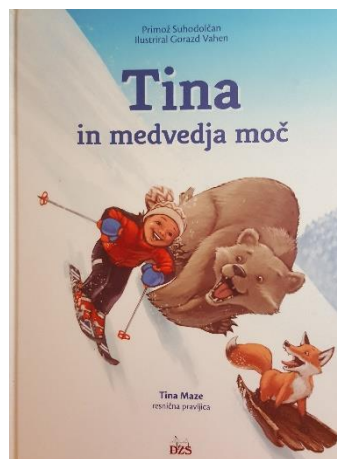
Gibalna pismenost ni samo gibalna učinkovitost in zmogljivost, temveč pomeni tudi primeren odnos do gibanja in sposobnost objektivnega vrednotenja lastnega vložka v zdrav način življenja. Potreba po gibanju je otrokom sicer prirojena, vendar lahko tudi prirojena potreba z načinom življenja, ki ne spodbuja gibanja in opominja na njegov pomen za zdravje, zbledi ali popolnoma izgine.

Otroška leposlovna literatura ponuja veliko število zanimivih in poučnih zgodb. Zgodbe so lahko odlična pot za učenje in osveščanje o pomenu gibanja za zdravje posameznika, kakor tudi o pomenu strpnosti do drugih, poštenosti, upoštevanja pravil ipd. (slika 1).

Usmerjeno dejavnost na področju gibalno-športne vzgoje pričnemo z uvodnospoznavnim delom, katerega namen je, da otroke seznanimo z načrtovano dejavnostjo in jih poskušamo zanjo motivirati. Uvodnospoznavni del daje možnost, da smiselno povežemo druga področja z gibalno-športno dejavnostjo s pomočjo različnih didaktičnih sredstev (slikanice, lutke, igranje na glasbila ipd.).

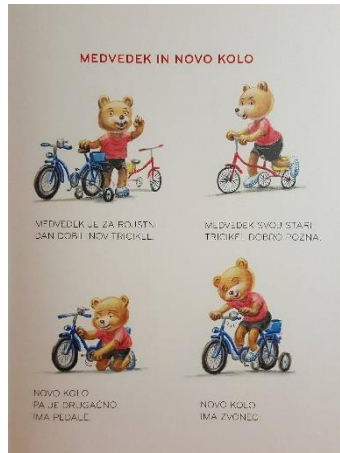


Slika 1: Primer naravnih oblik gibanja (skoki, plezanje) v slikanici Hanuš in Škerl, 2013: *Različna sva, rada se imava*, primernih za vadbo tudi v prvem starostnem obdobju.



Slika 2: Primer spoznavanja športne panoge alpskega smučanja v slikanici Suhadolčan in Vahen, 2016: *Tina in medvedja moč*.

Uporaba slikanice ali druge otroške leposlovne literature je lahko učinkovito sredstvo za pričetek gibalno-športne dejavnosti, ki lahko v otrocih vzbudi dodaten interes za gibanje. S pomočjo slikanice se lahko otroci spoznavajo z novimi oblikami gibanja ali športnimi panogami (slika 2 in slika 3).



Slika 3: Slikanice lahko otroku nudijo prve informacije o novih oblikah gibanja ali seznanjanje z novo športno panogo. Primer iz slikanice Remškar in Čoh, 2004:
Medvedek, kaj delaš?

Gibalna pismenost pomeni tudi znanje ustreznega izrazoslovja na področju gibanja in športa, ki širi posameznikov_čin besedni zaklad.

Izrazoslovje na področju gibanja in športa

V novejšem času je na področju gibanja in športa prisotnih vse več tujk. Dejstvo, da šport ne pozna meja, še ni razlog, da lahko uporabljamo tuje izraze za različne vsebine in dejavnosti na področju gibanja in športa. S tem namreč onemogočamo razvoj slovenskega besedja in otežujemo sporazumevanje v maternem jeziku.

Pišot in Jelovčan (2006: 29; povz. po Pišot in Čok 1998) navajata, da sta dva od ciljev gibalne-športne vzgoje sporočanje in prenašanje informacij.

Videmšek in Pišot (2007: 126) povezavo kurikularnih področij *jezik* in *gibanje* pojmujeta tudi kot pomembno podporo za otrokovo usvajanje koncepta knjige kot vira spodbud v njegovem spoznavnem in čustvenem razvoju. Književna vzgoja pa po mnenju avtorjev lahko predstavlja tudi povezavo z otrokovim gibalnim izražanjem.

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

Navajamo dva primera gibalnih iger, pri katerih se otroci gibalno izražajo s pomočjo govorjene zgodbe oz. kjer pedagoški delavec_ka z določenimi besedami spodbuja gibalno izražanje otrok.

Primer 1:

Deset prstov imam (prirejeno po Hrastnik b.l.)



Slika 4: Primer iz slikanice Godon 2004: *Deset prstov imam*

Deset prstov imam, naj vam pokažem, kaj z njimi znam:

- Skočijo lahko visoko (*dvignemo roke*)
- ali padejo globoko. (*sežemo z rokami do tal*)
- Zrastejo lahko v drevo (*stegnemo roke, razpremo prste in ponazorimo drevo*)
- ali v stolpnico tako. (*stegnemo roke nad glavo*)
- V mlinu moko meljejo, (*z rokami naredimo mlinček*)
- se s kolesom peljejo. (*krožimo z rokami, kot bi vozili kolo*)
- Sonce so, ki nam posije (*naredimo krog nad glavo*)
- in zvečer pod svet se skrije. (*skrijemo roke za hrbet*)
- Joj, kako sem že zaspan, (*zazehamo*)
- jutri čaka me nov dan. (*pomahamo z rokami*)

Primer 2:

Konjske dirke (prirejeno po Kavčič 2012)



Slika 5: Primer iz slikanice Elschner in Schliephack, 1999: *Konjske dirke*

- POZDRAVIMO GLEDALCE NA DESNI STRANI – *dvignemo desno roko in pomahamo*
- POZDRAVIMO GLEDALCE NA LEVI STRANI – *dvignemo levo roko in pomahamo*
- ODPREMO ŠAMPANJEC – *s prstancem sežemo v usta in naredimo zvok odpiranja steklenice*

Pedagoški delavec_ka ali otroci si lahko poljubno izmišljajo nove elemente in jih vstavljajo v sam potek dirke.

Sklep

Pedagoški delavec_ka kot profesionalni posredniki_ca (za razliko od staršev, ki so neprofesionalni posredniki_ce), ki so izšolani za posredovanje književnih del in za izvajanje gibalnih dejavnosti, lahko s primernim načrtovanjem in izvajanjem usmerjenih dejavnosti poskrbijo za učinkovit in stroki primeren prenos potrebnih informacij za razvijanje porajajoče se pismenosti. Obenem pa lahko posredujejo otrokom domače, slovenske izraze za športne zvrsti, vsebine in dejavnosti ter tako spodbujajo otrokovo jezikovno sporazumevalno zmožnost.

Literatura

- Stuart BIDDLE in Mavis ASARE, 2011: Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine* 45. 886–895.
- Nataša HRASTNIK, b. l.: *Deset prstkov imam*. <http://igramose.blogspot.si/p/pesmi-deklamacije.html> (Dostopno 9. 5. 2017).
- Nataša BUCIK /.../ Nataša ZRIMŠEK, 2006: *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Mateja KAVČIČ, 2012: *Elementarne gibalne igre z medpredmetnim povezovanjem v prvem triletju osnovne šole*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Silvo KRISTAN, 2012: *Športni terminološki slovar*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Rui OLDS, 1994: From cartwheels to caterpillars: Children's need to move indoors and out. *Child Care Information Exchange*. 32–32.
- Rado PIŠOT in Giuliana JELOVČAN, 2006: *Vsebinska gibalne/športne vzgoje v predšolskem obdobju*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Amika SINGH, Leonie UIJTDEWILLIGEN, Jos TWISK, Williem VAN MECHELEN in Mai CHINAPAW, 2012: Physical activity and performance at school: A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 166/1. 49–55.
- Mateja VIDEMŠEK in Rado PIŠOT, 2007: *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Margaret WHITEHEAD, 2001: The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education* 6/2. 127–138.
- , 2007: Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sports Ethics and Philosophy* 1/3. 281–298.
- , 2013: The history and development of physical literacy. *Journal of Sport Science and Physical Education* 65. 22–29.

World Health Organization, 2007: *Inequalities in young people's health: Health behaviour in school-aged children – international report from the 2005/2006 survey*. CAHRU – Child and adolescent health research unit, The University of Edinburgh.

Viri

- Geraldine ELSCHNER in Monika SCHLIEPHACK, 1999: *Mali indijanček Padajoči sneg*. Ljubljana: EPTA.
- Ingrid GODON, 2004: *Neli in Cezar*. Skačeva, pleševa in še marsikaj. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Barbara HANUŠ in Peter ŠKERL, 2013: *Različna sva, rada se imava*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Slavica REMŠKAR in Zvonko ČOH, 2004: *Medvedek, kaj delaš?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Primož SUHODOLČAN in Gorazd VAHEN, 2016: *Tina in medvedja moč*. Ljubljana: DZS.

V OBJEMU BESED: RAZVIJANJE DRUŽINSKE PISMENOSTI
D. Haramija



KNJIŽNICE IN BRALNA ZNAČKA

Branje, zaklad življenja: knjižnica in predšolski otrok

POLONA VILAR

Povzetek Poglavje prikazuje vlogo knjižnice pri razvoju porajajoče se pismenosti. Predstavi področja, povezana z razvojem bralnih kompetenc, na katera naj bi bili pozorni odrasli_e, ki delajo ali živijo z otroki, elemente porajajoče se pismenosti, ter dejavnike razvoja porajajoče se pismenosti: spodbude staršev/odraslih in njihova zainteresiranost za branje otroku, model staršev/odraslih, ki sami berejo, izpostavljenost otroka gradivu za branje. Predstavi značilnosti in delovanje otroških knjižnic, področja njihove dejavnosti v zvezi z dejavniki razvoja porajajoče se pismenosti, knjižnične storitve, značilnosti otroškega knjižničarja_ke, posebnosti prostora in postavitve gradiva. Vsebino navezuje tudi na otrokove pravice. S tem nakaže nekatere možne smeri razmišljanja in dela tako z otroki kot tudi z njihovimi starši, po drugi strani pa morda odpira možnosti za strokovno sodelovanje s knjižnico, pa naj bo šolska ali splošna.

Ključne besede: • branje • porajajoča se pismenost • šolska knjižnica • splošna knjižnica • otroška knjižnica •

NASLOV AVTORICE: dr. Polona Vilar, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: polona.vilar@ff.uni-lj.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.17>

ISBN 978-961-286-080-6

© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

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

Uvod

V prispevku bomo orisali vlogo otroških knjižnic (šolskih in splošnih) pri razvoju branja, bralne in zlasti porajajoče se pismenosti. Pokazali bomo, kako pomembno je, da se bralne kompetence razvijajo od malega ter da je knjižnica lahko močan partner vsem odraslim, ki se ukvarjajo z otrokom in njegovim razvojem: staršem in drugim družinskim članom_icam, pedagoškim delavcem_kam v vrtcu, šoli itd. S svojim delom knjižnica lahko prispeva h kakovostnejšemu delu z otroki in s tem pomaga uresničevati njihove pravice.

Ključni dejavniki, ki vplivajo na bralne kompetence predšolskih otrok

Svetovno knjižničarsko združenje IFLA v svojih smernicah in drugih besedilih, ki se ukvarjajo s knjižničnimi storitvami za dojenčke in majhne otroke (*Guidelines 2007*, Jug in Vilar 2015), poudarja nekaj ključnih dejavnikov, ki imajo ogromen, pravzaprav usoden vpliv na razvijanje bralne pismenosti (in pred njo seveda porajajoče se pismenosti). Dejavniki so trije:

- *Spodbude staršev/odraslih in njihova zainteresiranost za branje otroku.* Otroke je treba spodbujati k branju in jim branje prikazovati kot prijetno, zanimivo, pestro aktivnost. To je naloga odraslih, najpomembnejši odrasli_e pa so v začetku otrokovega življenja njegovi domači. Šele kasneje se jim pridružijo pedagoški delavci_ke v vrtcu in šoli, knjižničarji_ke in ostali člani_ce družbe. Zato je zelo pomembno, da starši in drugi odrasli_e otrokom berejo, saj je otrok v prvih letih življenja še poslušalec_ka, ne samostojni bralec_ka.
- *Model staršev/odraslih, ki sami berejo.* Otrok, ki vidi brati starše in druge družinske člane_ice, bo tudi sam mnogo bolj zainteresiran, da bi sam bral. Doživeti in videti mora, da si odrasle osebe vzamejo čas za lastno branje, da v branju uživajo, da ob branju izražajo čustva (se smejejo, jokajo, se jezijo in podobno). Zato je veliko bolj verjetno, da ga bo zamikalo, da tudi sam vzame v roke knjigo.
- *Izpostavljenost otroka gradivu za branje.* Zelo pomembno je, da ima otrok doma na voljo bralno gradivo, po katerem lahko poseže tudi sam. Prav tako je priporočljivo, da ima lastno knjižno polico, ki je dovolj nizka, da jo sam doseže. Zelo pomembni so tudi obiski z bralnim gradivom povezanih prizorišč: knjižnic, knjigarn, knjižnih sejmov, muzejev in podobnega.

Vloga knjižnice

Knjižnice, zlasti šolske in splošne, imajo pri razvoju bralne ter nekaterih drugih pismenosti (npr. informacijske) zelo pomembno vlogo in v ta namen opravljajo mnogo aktivnosti in nudijo mnogo storitev. Veliko vlogo opravljajo pri zagotavljanju otrokove obkroženosti z bralnim gradivom (v vrtcu oz. šoli in v domačem okolju), ne delujejo pa zgolj kot prostor izposoje gradiva, temveč so v njih na voljo tudi dejavnosti za mlade bralce_ke (npr. glasno branje otrokom, ker je otrok še poslušalec in ne samostojni bralec

(Vilar in Haramija: 2016), ne nazadnje pa tudi knjižničar_ka opravlja vlogo odrasle_ga, ki je bralni zgled.

Poudariti je treba, da je šolska knjižnica edina knjižnica, v katero stopi vsakdo vsaj v določenem obdobju svojega življenja. Šolske knjižnice v Sloveniji po zakonu sodijo tudi v vrtnice, čeprav se to določilo premalo upošteva in tako njihove naloge velikokrat prevzemajo kar pedagoški delavci_ke. Splošne knjižnice, sicer namenjene prebivalstvu, pa so tradicionalno močno usmerjene prav v otroke in mlade, saj prav ti sestavljajo 60 % njihove uporabniške populacije. Eno njihovih glavnih poslanstev je seveda spodbujanje branja, bralne pismenosti in bralne kulture. Vrtcem, šolam pa tudi posameznikom_cam nudijo mnogo možnosti za sodelovanje.

Usoda, ki se predvideva knjižničarstvu za otroke in mladino, je krepitev in pomembnost, oblikovanje splošne knjižnice kot prostora učenja in srečevanja ter oblikovanje šolske knjižnice kot kulturnega in informacijskega središča vrtnice ali šole.

Kaj torej lahko pričakujemo od knjižnice, kako lahko knjižnica pomaga pri razvijanju porajajoče se pismenosti? Knjižnice in knjižničarji_ke imajo pomembno vlogo v vseh treh prej predstavljenih dejavnostih spodbujanja porajajoče se pismenosti:

- zagotavljajo spodbude: nudijo storitve, povezane z branjem, za dojenčke, otroke in starše ter druge odrasle spremstvo,
- delujejo kot model: informirajo in poučujejo starše in druge odrasle o porajajoče se pismenosti in bralni pismenosti, njenem pomenu in vlogi, oblikah in aktivnostih ter starše in druge odrasle usposabljaajo, da pismenost znajo razvijati, tudi v družinskem okolju,
- zagotavljajo gradivo (na vseh medijih) vsem uporabnikom_cam.

Otroške knjižnice

Poslanstvo kakovostne otroške knjižnice glede na IFLA *Smernice za otroške knjižnice* (*Guidelines* 2003) je nuditi otrokom veččine, ki so nujne za vseživljenjsko učenje in pismenost in jih usposabljaati za sodelovanje in delovni prispevek življenju skupnosti. Naloge otroške knjižnice po teh smernicah so zagotoviti informacije, funkcionalno, vizualno, digitalno in medijsko pismenost, kulturni razvoj, razvoj veččin in navad branja, vseživljenjsko učenje ter ustvarjalne programe v prostem času.

Otroške knjižnice, individualno ali skupinsko, so namenjene:

- dojenčkom in majhnim otrokom,
- otrokom v predšolskem obdobju,
- otrokom v šolski dobi do trinajstega leta,³²
- otrokom s posebnimi potrebami,
- staršem in drugim družinskim članom_cam,

³² Na Slovenskem sodijo v to skupino tudi vsi mladostniki do konca osnovne šole oziroma do petnajstega ali šestnajstega leta starosti.

- pedagoškim delavcem_kam v vrtcu in šoli,
- drugim odraslim, ki delajo z otroki, knjigami in mediji.

Uporabnica otroške knjižnice je torej družina z vsemi člani_cami, v širšem smislu pa tudi vsi pedagoški delavci_ke ter vsi odrasli_e, ki se ukvarjajo z otroki oziroma delajo zanje.

Knjižnične storitve za dojenčke in majhne otroke

Dalj časa je veljalo, kot pišeta Stričevičeva in Čunovičeva (2013), da lahko otroci gredo v knjižnico šele, ko znajo brati. To se je spremenilo šele s *Konvencijo o pravicah otrok* (1989), ki je opredelila pravice vsakega otroka, ne glede na starost, do kakovostnega odraščanja. Tako so knjižnice počasi pričele vpisovati tudi otroke, mlajše od treh let, kar je danes seveda povsem samoumevno. Ista konvencija je kasneje vplivala tudi na smernice IFLA za storitve otroških knjižnic, ki prav tako poudarjajo pravico vseh otrok pod enakimi pogoji ter kot uporabnike posebej navedejo tudi dojenčke in malčke. Nekaj let kasneje je IFLA tudi sprejela dodatne smernice za knjižnične storitve za dojenčke in malčke (*Guidelines* 2007). Njihovo izhodišče je ena od osnovnih človekovih pravic, tj. neoviran dostop do informacij, ki mora veljati tudi za malčke, še posebej zato, ker je uresničevanje te pravice predpogoj za otrokov razvoj na področju porajajoče se pismenosti. Za knjižnico je pismenost osnovni koncept, seveda pa je tesno povezana z branjem. Zato je osnovno poslanstvo knjižnice ter odgovornost knjižnične profesije omogočanje dostopa do informacij in gradiva na vseh medijih ter neprestana skrb za razvoj bralcev_k.

Danes torej predšolske otroke v knjižnici obravnavamo kot posebno uporabniško skupino in jim namenjamo veliko pozornosti prav zaradi zavedanja pomena porajajoče se pismenosti. Zato je pomembno še enkrat opomniti, da uporabniki_ce otroških knjižnic niso le otroci, temveč tudi starši, pedagoški delavci_ke v vrtcu in šoli in drugi odrasli_e, in to prav zaradi svoje pomembne vloge v razvoju bralne pismenosti.

Stričevičeva in Čunovičeva (2013) navajata tudi, da je vloga knjižničnih storitev za razvoj branja, kot jih opredeljujejo smernice IFLA, poleg razvojnih potreb otrok pomembna tudi z družbenega vidika. Gre za to, da knjižnica omogoča tudi staršem malčkov pridobivanje znanja ter jim omogoča, da se v njenih prostorih tudi družijo in izmenjujejo izkušnje. To je še posebej pomembno za družine deprivilegiranih okolij, za ruralna območja, multikulturalna okolja, revne družine, družine z otroki s posebnimi potrebami, ki imajo običajno manj možnosti za pridobivanje teh izkušenj in znanja in katerih otroci pogosto ne obiskujejo vrta. Na ta način knjižnica deluje tudi kot most do vključevanja v skupnost in lahko pomembno vpliva na kakovost življenja družine ter vseh njenih članov_ic. To so tudi razlogi, da je pravzaprav družina tista, ki je uporabnica otroške knjižnice. Poleg nje pa seveda vsi drugi odrasli_e, ki se z otroki ukvarjajo poklicno. To po besedah Stričevičeve in Čunovičeve (2013) odpira priložnosti za delo knjižnice s starši in drugimi odraslimi ter sodelovanje z njimi na vseh področjih otrokovega razvoja ter razvoja njihovih lastnih kompetenc.

Smernice navajajo naslednje možne **storitve, ki jih lahko pričakujemo v otroški knjižnici** in so prav tako namenjene in prilagojene vsem prej naštetim uporabniškim skupinam:

- izposoja gradiva,
- informacijska služba,
- svetovalno delo za izbor gradiva in programov,
- sestavljanje poizvedb na zahtevo,
- rezervacija gradiva,
- izobraževanje za uporabo sekundarnih in elektronskih virov,
- *on-line* referenčne storitve,
- prostočasne aktivnosti,
- sodelovalni programi s šolami,
- storitve za starše (informacijske, izobraževalne).

Knjižničar_ka ima za delo z otroki (v sodelovanju z drugimi odraslimi) zelo pestre možnosti uporabe knjižničnega gradiva: uporabi lahko lutke, igrače in igre, slikanice, rime, glasbo, zgodbe (umetne, ljudske, spontane) v domačem ali tujem jeziku, če slovenski jezik ni materni jezik za otroka (pripovedovanje lahko spodbuja v knjižnici ali v družini) itd. O gradivu več govorimo v poglavju 3.1.3. Naj naštejemo **nekatero možne oblike dela** (*Guidelines* 2003):

- skupinski obiski (npr. šole, otroški vrtci, ustanove, ki skrbijo za otroke s posebnimi potrebami),
- kvizi (lokalni, nacionalni),
- pripovedovanje zgodb (lahko tudi družinsko pripovedovanje),
- bralni klubi (promocije knjig in drugega gradiva, srečanja z avtorji_icami in ilustratorji_kami),
- likovne delavnice,
- razstave,
- računalniške delavnice in igralnice,
- igralnice za predšolske otroke (in starše),
- multimedijske projekcije,
- organizirane interesne skupine (npr. dramska skupina, lutkarska, novinarska, mladi (mali) knjižničarji_ke),
- glasbene poslušalnice,
- ustvarjalne delavnice kombiniranega tipa,
- projekti in kampanje,
- sodelovalni programi (zlasti s šolami in vrtci).

Prostor v otroški knjižnici in lik otroškega knjižničarja_ke

V skladu s prej naštetimi vrstami uporabnikov_ic otroške knjižnice je **knjižnični prostor** namenjen različnim uporabnikom_cam in različnim uporabniškim skupinam. Opremljen mora biti za nameščanje različnih medijev in omogočati raznovrstne aktivnosti. Biti mora

dostopen za invalidne osebe, estetsko urejen, varen za otroke, opremljen s pohištvo, primernim za udobno druženje in vse druge dejavnosti v knjižnici. Na voljo mora biti prostor za informacijsko službo, prost pristop do gradiva,³³ individualno tiho delo ali uporabo gradiva (čitalnica), druženje in skupinske aktivnosti. Priročnik za delo v otroških knjižnicah (Rankin in Brock 2009) opozarja, kako pomembno je, da knjižničar_ka otrokom že ob prvem obisku predstavi knjižnico kot prijeten prostor, kjer se počutijo dobrodošlo. Vzdušje dobrodošlice je pomembno ne le zaradi vzpostavljanja odnosa do procesa branja ter do gradiva, temveč tudi zaradi odnosa do knjižnice same.

Prav tako je pomemben tudi **lik otroškega knjižničarja_ke** (Rankin in Brock 2009). Truditi se mora za pozitiven prvi vtis pri otrocih, biti zgled pri odnosu do branja in gradiva, biti energičen_a, imeti močne komunikacijske, socialne veščine, veščine timskega dela in reševanja problemov, povezovanja in sodelovanja, izkazovati tolerantnost, iniciativnost, prilagodljivost, odprtost za spremembe, veščine analiziranja, kritične presoje potreb uporabnikov_c ter načrtovanja, upravljanja in vrednotenja storitev in imeti voljo do pridobivanja novih znanj in veščin ter samorazvoja. Zlasti za knjižničarje_ke, ki delajo z otroki do 13. leta, je pomembno znanje s področij otroške psihologije in razvoja, teorij razvoja in promocije branja, značilnosti otroške književnosti (knjig in sorodnih medijev), umetniških in kulturnih možnosti ter priložnosti. Rankinova in Brockova (2009) posebej poudarita veščine pripovedovanja: knjižničar_ka mora pravzaprav delovati skorajda kot dramski igralec_ka, obvladati različne tehnike glasnega branja, biti sposoben_a doživeto predstaviti besedila, si včasih tudi izmisliti zgodbe. Veliko vlogo torej igrajo veščine nastopanja.

Gradivo in postavitve gradiva v otroški knjižnici

Knjižnica mora prav tako skrbeti, da ponuja ustrezno gradivo za vse uporabnike_ce. Odraslim so v otroški knjižnici predvsem namenjene strokovne knjige (npr. o vzgoji, otrokovem razvoju, poučevanju in učenju), priročniki in podobno. Med gradivo za otroke v glavnem prištevamo:

- tiskano gradivo (slikanice, časopisi, stripi, brošure, knjige itd.),
- audiovizualno gradivo (CD-ji, avdio in video kasete (glasba in zgodbe), filmi itd.),
- elektronsko gradivo (CD-ROM-i, DVD-ji, računalniški programi, gradivo na internetu, elektronske knjige in časopisi, spletni izobraževalni viri itd.),
- igrače (zbirka za izposajo – igrota).

V bibliotekarskih zakonskih in strokovnih podlagah (npr. *Zakon o knjižničarstvu /2015/*, *Uredba o osnovnih storitvah knjižnic /2003/*, *Pravilnik za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe /2003/*, *Standardi za splošne knjižnice /2005/*, *IFLA Public Library Service Guidelines /2010/*) je med drugim določeno, da mora knjižnica omogočiti čim večjo dostopnost gradiva tudi z učinkovito postavitvijo in oznakami gradiva. V

³³ Prost pristop pomeni, da imajo uporabniki_ce sami možnost priti do polic in si samostojno izbirati gradivo. V otroški knjižnici je za to na voljo mnogo načinov, npr. korita za slikanice, igrače, košare ali vreče, dovolj nizke police, da otroci sami dosežejo gradivo.

slovenskih otroških knjižnicah postavitev leposlovnega gradiva za otroke večinoma (z nekaj izjemami, ki do sedaj še niso celovito preverjene in potrjene) sledi starostnim stopnjam. To je ugotovila tudi Kopalova (2009) in je prikazano v tabeli 1. Sistem postavitve leposlovja je naslednji:

Tabela 1: Uveljavljeni model postavitve knjižnične zbirke v prostem pristopu v oddelku za otroke in mladino (Kopal 2009: 118; prilagodila Vilar)

Kriteriji za postavitev knjižnične zbirke			
Uporabniki_ce (oddelki)	Vsebina, okvirno + način izposoje (območja v knjižnici)	Vsebina, podrobno (postavitevne skupine)	Razvrščanje na knjižni polici
Oddelek ³⁴ za otroke in mladino / mladino / mlade / pionirski oddelek	Leposlovje	C-stopnja P-stopnja M-stopnja L-ljudsko slovstvo <ul style="list-style-type: none"> – Jezik besedila (slovenski, tuji) – Vrsta gradiva (knjižno, neknjižno) 	Abeceda (imen avtorjev_ic ali naslovov)
	Strokovno gradivo	UDK <ul style="list-style-type: none"> – Vrsta gradiva (knjižno, neknjižno) 	Abeceda (imen avtorjev_ic ali naslovov; pri življenjepisih ime predstavljenega avtorja_ice)
	Čitalnica	Priročna zbirka <ul style="list-style-type: none"> – UDK – Serijske publikacije – Jezik (slovenski, tuji) 	Abeceda (imen avtorjev_ic ali naslovov; pri življenjepisih ime predstavljenega avtorja_ice)

- **C** za gradivo, namenjeno najmlajšim otrokom (od 0 do približno 10 let oz. 3. razreda OŠ),
- **P** za gradivo, namenjeno otrokom v starosti od okvirno 9 do približno 14 let oziroma približno do konca drugega triletja OŠ,
- **M** za gradivo, namenjeno otrokom v starosti od okvirno 13 do okvirno 15 let, torej do končane OŠ),
- **L** za ljudsko slovstvo.

³⁴ V slovenskih splošnih knjižnicah je oddelek, namenjen bralcem_kam do 15. leta, različno poimenovan.

Dodatno se leposlovje postavlja po jeziku gradiva ter vrsti oziroma formatu gradiva (knjižno in neknjižno gradivo) – glej tabelo 1. Kobalova (2009) je ugotovila tudi, da slovenske knjižnice pri poimenovanju oddelkov ne uporabljajo enotne terminologije, da mnoge knjižnice znotraj osnovnih postavitvenih skupin za otroke in mladino poznajo tudi podrobnejše delitve ter da gradivo oz. police pogosto označujejo s piktogrami za različne književne zvrsti, literarne tipe (npr. humor, poezija), značilnosti gradiva (npr. večje črke, velike tiskane črke) ali vsebino (npr. zgodbe o živalih) in na ta način poskušajo olajšati uporabnikom iskanje gradiva.

Glede postavitve strokovnega oziroma informativnega gradiva pa knjižnice uporabljajo Univerzalno decimalno klasifikacijo (UDK), sistem, ki omogoča razvrščanje gradiva po vsebini ter sestoji iz devetih osnovnih skupin (označenih od 0 do 9, izpuščena je 4):

- 0 Splošno o znanosti in kulturi.
- 1 Filozofija. Psihologija.
- 2 Verstva.
- 3 Družbene vede. Sociologija. Politika. Gospodarstvo. Pravo. Vojne vede. Socialno skrbstvo. Vzgoja in izobraževanje. Etnologija.
- 5 Naravoslovne vede. Matematika. Astronomija. Fizika. Kemija. Biologija.
- 6 Uporabne vede. Medicina. Kmetijstvo. Tehnika. Gospodinjstvo. Industrija. Obrt. Računalništvo.
- 7 Umetnost. Arhitektura. Fotografija. Glasba. Šport.
- 8 Jezikoslovje. Književnost.
- 9 Domoznanstvo. Geografija. Zgodovina. Biografije.

Za UDK je značilno, da zajema vsa področja človeškega znanja, glavne skupine pa se znotraj določene stroke po desetiškem načelu delijo na ožja področja in z uporabo dodatnih možnosti (npr. pomožni vrstilci) omogočajo zelo učinkovito in natančno označevanje vsebine gradiva. Npr.:

- 37 Vzgoja in izobraževanje
- 37.091 Organizacija vzgojnoizobraževalnih ustanov
- 37.091.3 Učne metode in postopki
- 373 Vrste šol, ki zagotavljajo splošno izobrazbo
- 373.2 Predšolska vzgoja
- 376 Specialna pedagogika

Ali:

- 82 Književnost
- 82-1 Poezija
- 821 Književnost posameznih jezikov
- 821.163.6 Slovenska književnost
- 821.163.6-93 Slovenska mladinska književnost

Pri strokovnem oziroma informativnem gradivu za otroke in mlade knjižnice praviloma gradivo postavljajo po osnovnih skupinah in podskupinah in se redkeje odločajo za zelo podrobne delitve.

UDK ima poleg nekaterih prednosti (sistematičen pregled gradiva, mednarodna razumljivost zaradi številke) tudi precej slabih strani: je težje razumljiv za uporabnike_ce brez pomoči knjižničarja_ke ali primernih oznak na policah, primeren je zlasti za zahtevnejše oziroma izkušenejše uporabnike_ce, manj je uporaben pri interdisciplinarnem gradivu itd. Predvsem pa je pomembno poudariti, da je uporabniku_ci vedno na voljo strokovna pomoč knjižničarja_ke pri iskanju gradiva.

Knjižnice in pravice otrok

Pravice otroka, povezane z delovanjem knjižnic, ki izhajajo iz *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989), so:

- Pravica do dostopa do informacij.
- Pravica do zaščite pred škodljivimi vsebinami in gradivom.
- Pravica do izobraževanja – vanjo je zajeta tudi pravica do pismenosti.
- Pravica do izražanja mišljenja.

Po *Konvenciji* so otroci osebe do 18. let starosti. Knjižnice pravice otrok uresničujejo na dva načina tako, da **omogočajo dostop** (pravica do dostopa za vse vključuje dostop do informacij, učenja, kulturnih in razvedrilnih – zabavnih vsebin), ter tako, da **skrbijo za kakovost** (skrb za kakovost gradiva, informacij in storitev, ki pomeni, da knjižnica uporabnikom_cam (kot smo že opozorili, so to poleg otrok seveda tudi odrasli_e) nudi informacije o svetu, ki jih obkroža, informacije in izobraževanje o pravicah otrok ter celostne informacije za življenje).

Pravica do pismenosti

Kot smo zapisali, pravica do pismenosti izhaja iz otrokove pravice do izobraževanja. Hkrati je pravica do pismenosti povezana tudi s pravico do dostopa do informacij ter s pravico do izražanja mišljenja. Neoviran, necenzuriran dostop do kakovostnih informacij je namreč, kot smo pokazali, ena od osnovnih nalog knjižnice, zlasti otroške.

Danes pravzaprav ne govorimo več o eni sami pismenosti, temveč o mnogih pismenostih. Poznamo tudi kompleksnejše pismenosti, ki jih sestavlja več pismenosti. Take so npr. multimodalna pismenost, transpismenost, metapismenost. Vloga knjižnice je spodbujanje vseh oblik pismenosti, saj je pismenosti posvečena njena osrednja pozornost. Knjižnica se veliko ukvarja z bralno (seveda tudi predbralno oz. porajajoče se pismenostjo) ter informacijsko pismenostjo. Poučevanje je ključna naloga knjižničarjev_k pri delu z otroki in mladino. Tako uresničujejo otrokovo pravico do dostopa do informacij ter pravico do zaščite pred škodljivim gradivom.

Zadnji pravici želimo nameniti nekaj besed. Vanjo namreč vštevamo varnost na internetu. Morda to na prvi pogled ne sodi v priročnik za predšolske otroke, vendar praksa kaže, da

danes vse pogosteje že predšolski otroci pridejo v stik z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo in preko nje s spletom. To zlasti zaradi njihove neizkušenosti in v povezavi z nezavedanjem problematike pri odraslih zvišuje njihovo potencialno ogroženost. Tudi tu otroška knjižnica lahko igra pomembno vlogo že preko svojega izobraževalnega dela z vsemi uporabniki_cami, obenem pa tudi z uporabo dodatnih strokovnih priporočil (npr. smernic IFLA za storitve za otroke v povezavi z internetom */Internet and Children's Library Services 2012/*; te med drugim slonijo na akcijskem načrtu EU za promocijo varne rabe interneta */Multiannual action plan 1999– /*, ki predvideva tri ukrepe: ustvarjanje varnega okolja, razvijanje sistemov označevanja in filtriranja ter dvigovanje zavedanja in izobraževanje).

Zaključek

Iz vsega povedanega lahko torej zaključimo, da je ravno branje tista tema, ki je skupna tako družini, vrtcu ter knjižnici in nudi mnogo priložnosti za sodelovanje. Knjižnica lahko igra pomembno vlogo pri razvoju bralnih sposobnosti (Banič 1987):

- oskrbuje uporabnike_ce s knjižničnim gradivom, informacijami,
- nudi ugodne pogoje za učenje,
- motivira posameznike_ce in skupine za uporabo knjižnice, njenega gradiva in informacijskih virov,
- pomaga pri spoznavanju privlačnosti branja,
- svetuje in pomaga pri iskanju, izboru, vrednotenju, uporabi in predstavitvi informacij,
- sodeluje pri učenju uporabe knjižnice in njenih informacijskih virov ter informacijskih virov drugih služb,
- pomaga pri razvoju ne le bralnih sposobnosti, temveč tudi sposobnosti za pisanje, poslušanje, govor, opazovanje in risanje,
- uporabnike_ce usmerja k učenju učenja, h kritičnemu ustvarjalnemu razmišljanju ter izražanju misli, čustev, zaznav in predstav.

Dobro razvite bralne sposobnosti so za otroka najboljša popotnica za življenje. Zanje si prizadevamo vsi in vsak po svojih najboljših močeh. Močnejše, kot je zavedanje znotraj družine o pomenu bralnih in predbralnih kompetenc, aktivnejše je ukvarjanje z njo in bolj so starši tudi ozaveščeni, no koga se lahko pri tem naslonijo. Na drugi strani je tudi delo z otroki v vrtcu bogatejše in perspektivnejše, če se pedagoški delavci_ke zavedajo svoje vloge in v svojem okolju vidijo možna partnerstva. Seveda bo vsak pedagoški delavec_ka sprejemal_a strokovno utemeljene odločitve, kako bo zasnoval_a svoje delo in s kom bo pri tem sodeloval_a. Zelo pomembna je tudi njihova vloga ter vloga celotnega vrtca pri delu s starši. Prav ozaveščanje o možnostih za sodelovanje pa je pri tem morda najpomembnejša naloga knjižnice, seveda poleg zagotavljanja dostopa do informacij in gradiva. Zato lahko tukaj upravičeno rečemo, da več glav, več ve, skupni napor pa lahko obrodijo boljše in lepše sadove.

V prispevku smo predstavili področja, ki naj bi se jih zavedali odrasli_e, ki delajo ali živijo z otroki. Predstavili smo dejavnike razvoja porajajoče se pismenosti in področja

knjižnične dejavnosti v zvezi z njimi. Predstavili smo značilnosti otroških knjižnic, njihove storitve, oblike dela, značilnosti knjižničarja_ke, prostora, gradiva in njegove postavitve. Vsebinsko smo navezali tudi na otrokove pravice. Upamo, da smo s tem pedagoškim delavcem_kam nakazali nekatere možne smeri razmišljanja in dela tako z otroki kot tudi njihovimi_starši, po drugi strani pa upamo, da smo odprli vrata za strokovno sodelovanje s knjižnico, pa naj bo šolska ali splošna.

Literatura

- Carolynn RANKIN, Avril BROCK, 2009. *Delivering the best start: a guide to the early years libraries*. London: Facet.
- Dragica HARAMIJA, Polona VILAR, 2017: Bralna kultura kot pomemben dejavnik razvoja bralne pismenosti. *Otrok in knjiga* 98. 5–16.
- IFLA, 2003: *Guidelines for Children's Library Services*. Dostopno na <http://www.ifla.org/publications/guidelines-for-children-s-library-services> [16. 10. 2016]
- IFLA, 2007: *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers*. (IFLA Professional Reports 100.) Dostopno na <http://www.ifla.org/publications/ifla-professional-reports-100> [16. 10. 2016]
- IFLA, 2010: *Public Library Service Guidelines*. Berlin/Munich: De Gruyter Saur. (IFLA Publications; Nr 147).
- IFLA, 2012: *Internet and Children's Library Services*. The Hague, IFLA Headquarters. Dostopno na <http://www.ifla.org/publications/internet-and-children-s-library-services> [16. 10. 2016]
- Ivanka STRIČEVIĆ, Kristina ČUNOVIĆ, 2013: Knjižnične usluge za djecu rane dobi i roditelje u Hrvatskoj. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 56, 3. 47–66.
- Konvencija o otrokovih pravicah*, 1989. New York: OZN. Dostopno na <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/> [16. 10. 2016]
- Marija KOBAL, 2009: Modeli postavitve gradiva v slovenskih splošnih knjižnicah s posebnim ozirom na postavitev gradiva v mladinskih oddelkih. *Knjižnica*, 53, 1–2. 99–122.
- Marija RADONIĆ, Ivanka STRIČEVIĆ, 2009: Rođeni za čitanje: promocija ranog glasnog čitanja djeci od najranije dobi. *Paediatrica Croatica*, 53, Supl. 1. 7–11.
- Multiannual Community action plan on promoting safer use of the Internet by combating illegal and harmful content on global networks*, 1999-. Dostopno na <http://www.legi-internet.ro/en/laws-and-case-law-from-itc/alte-acte-it-ue/community-action-plan-on-promoting-safer-use-of-the-internet.html>
- Tatjana BANIČ, 1987: *Osnove knjižničarstva*. Ljubljana: Posebna izobraževalna skupnost za kulturo.
- Pravilnik za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe*, 2003. Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2003-01-3540?sop=2003-01-3540> [21. 1. 2017].
- Sonja PEČJAK, 2012: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Zbirka Razprave FF Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Standardi za splošne knjižnice*, 2005. Dostopno na http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Drugo/hitri_dostop/standardi_spl_k_sprejeti.pdf [21. 1. 2017].
- Stephen KRASHEN, Lee, SYYING, Jeff MCQUILLAN, 2012: Is The library important? Multivariate studies at the national and international level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8, 1. 26–36. Dostopno na http://www.sdkrashen.com/content/articles/multivariate_studies.pdf [21. 1. 2017].

Tjaša JUG, Polona VILAR, 2015: Focus group interview through storytelling : researching pre-school children's attitudes towards books and reading. *Journal of Documentation*, 71, 6. 1300–1316.

Uredba o osnovnih storitvah knjižnic, 2003. Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2003-01-1129?sop=2003-01-1129> [21. 1. 2017]

Zakon o knjižničarstvu, 2015. Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2015-01-3612?sop=2015-01-3612> [21. 1. 2017]

Predšolska bralna značka spodbuja družinsko branje

TILKA JAMNIK IN MANCA PERKO

Povzetek Predšolska bralna značka je program gibanja Bralna značka, ki ga vodi Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS. Namenjena je spodbujanju in razvoju družinskega branja. Poglavlje omeni zametke in razvoj programa ter se nato osredotoči na Predšolsko bralno značko, na njene cilje, umeščenost in na proces dela. Opozarja, da se program dela za Predšolsko bralno značko pripravlja v sklopu vseh dejavnosti za prihajajoče leto v vrtcu: pripravi se priporočila za branje kakovostnih bralnih gradiv, načrt metod dela/aktivnosti z otroki in sodelovanja s starši, program spremljanja branja, časovnico, način zaključka bralne značke. Poudarja nujnost ter možnosti izobraževanj in usposabljanj tako mentorjev_ic kot staršev. V drugem delu poglavja je navedenih nekaj primerov uspešne prakse družinskega izobraževanja za spodbujanje porajajoče se pismenosti v okviru Predšolske bralne značke (funkcionalno branje, branje informativnih in leposlovnih besedil).

Ključne besede: • predšolska bralna značka • Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS • bralna pismenost • bralna kultura • družinsko branje •

NASLOV AVTORIC: Mag. Tilka Jamnik, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, Dimičeva 9, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: tilka.jamnik@gmail.com, Manca Perko, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, Dimičeva 9, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: manca.perko@bralnaznacka.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-080-6.18>
© 2017 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-080-6

Zametki in razvoj Predšolske bralne značke

Bralna značko lahko v najširšem smislu označimo kot gibanje za razvoj bralne, knjižne in književne kulture med slovenskimi (predvsem mladimi) bralci_kami. Zasnovala sta jo pisatelj Leopold Suhodolčan in Stanko Kotnik, profesor na OŠ Prevalje, ki sta kot mentorja želela med učenci_kami spodbujati ljubezen do branja kakovostne literature. Tekmovanje za Prežihovo bralno značko je bilo prvič razglašeno v šolskem letu 1960/61, in sicer na območju štirih takratnih koroških občin: ravsenske v Mežiški dolini, radeljske v Dravski, slovenjgraške v Mislinjski, dravograjske v stičišču. Prva podelitev Prežihovih značk je bila 22. maja 1961 na Prevaljah ob navzočnosti pisatelja Franceta Bevka. Tekmovanje je prvo leto uspešno zaključilo 119 mladih bralcev_k (Kotnik 1988). Od začetka devetdesetih let, ko se je gibanje posodobilo z motivacijskim programom *S knjigo v svet*, je to tudi njeno geslo. Gibanje gradi na tradiciji bralnih značk, poimenovanih po slovenskih pisateljih (Perko 2000). V letu 2002 se je *Bralna značka* organizirala kot samostojno *Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS*, njen program pa je še vedno del nacionalnega programa Zveze prijateljev mladine Slovenije in ima kot tak marsikje po Sloveniji močno organizacijsko in finančno zaslombo pri društvih ali zvezah prijateljev mladine. V strokovnem smislu gibanje od vsega začetka vodijo mentorji_ice po šolah, od devetdesetih let dalje tudi po vrtcih in knjižnicah – njihovo delo z mladimi je temelj *Bralne značke*. Bralna značka se vseskozi močno vključuje v strokovna in družbena prizadevanja, da bi se dvignila bralna pismenost posameznikov_c in družbe v celoti. Je "blagovna znamka" Slovenije, s katero se samozavestno postavljamo tudi na mednarodnih strokovnih srečanjih. Za svoja prizadevanja je prejela vrsto priznanj, med drugim jo je leta 2011 predsednik države Danilo Türk ob njeni 50-letnici odlikoval z zlatim redom za zasluge. Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS je društvo posebnega pomena in Bralna značka si prizadeva za vpis v Register žive kulturne dediščine.



Slika 1: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, prejemnica zlatega reda za zasluge RS (Predsednik Republike Slovenije dr. Danilo Türk, predsednica Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS dr. Dragica Haramija z zlatim redom za zasluge in člani Odbora Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS, predstavniki Zveze prijateljev mladine Slovenije, zaslužni mentorji branja. Brdo pri Kranju, december 2011).

V svojem skoraj 60-letnem razvoju se je *Bralna značka* širila:

- prostorsko: danes zajema področje celotne Slovenije, slovenski zamejski in zdovski/izseljenski kulturni prostor;
- glede na starostne skupine bralcev_k: s svojim delovanjem zajema otroke in mlade od predšolske do srednješolske dobe, nekateri programi pa vključujejo tudi spodbujanje bralne kulture med odraslimi;
- glede na število bralcev_k: danes bere za *bralno značko* ok. 70 % vseh osnovnošolcev, v vseh programih pa okrog 140.000 bralcev_k letno.

Predšolska bralna značka se je, podobno kot tri desetletja prej Bralna značka v osnovni šoli, začela razvijati v začetku 90. let prejšnjega stoletja kot primer dobre mentorske prakse (Isakovič 1995), in se na ta način tudi širila po vrtcih in knjižnicah v celoten slovenski kulturni prostor. Od vsega začetka se je prepletala z drugimi dejavnostmi v vrtcu, predvsem s književno vzgojo, toda predvsem je bila mišljena kot podpora družinskemu branju in opora pri razvoju pismenosti otrok, na začetku zlasti tistih tik pred vstopom v osemletko (Kristan 1997). V drugi polovici 90. let se je kot povezava različnih uspešnih praks dela s predšolskimi otroki pod okriljem Bralne značke Slovenije pri Zvezi prijateljev mladine Slovenije začel razvijati nacionalni program. Izšla je prva samostojna publikacija *Predšolska bralna značka* (1998) nastala so tudi prva nacionalna motivacijska gradiva za predšolske otroke.

Predšolska bralna značka je danes program gibanja Bralna značka, ki poteka pod okriljem Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS. V dobrih dvajsetih letih se je razširil po slovenskih vrtcih, ponekod po vsej vertikali, tako da se v branje vključujejo že družine najmlajših otrok. Tovrstno spodbujanje družinskega branja izvajajo in se povezujejo oz. v njem sodelujejo tudi splošne knjižnice ter društva in zveze prijateljev mladine po Sloveniji. Predšolska bralna značka se je razširila tudi v zamejski in zdovski/izseljenski prostor (Glinšek 2000, Haramija 2008, Zupan 2008).

Različni zametki v različnih okoljih ter razvejane poti razvoja raznolikih mentorskih praks so botrovali živopisni paleti poimenovanj. Predšolska bralna značka se imenuje tudi Bralček palček, Bralček malček, Bralna miška, Bralna značka Petra Nosa, Bralni palček, Ciciuhec ...

Ne glede na različnosti posameznih oblik osnovni namen programa tudi danes ostaja spodbujanje družinskega branja v otrokovem predšolskem obdobju in podpora pri sistematičnem spodbujanju razvoja bralne pismenosti (Grobin 2016).

Predšolska bralna značka danes

Cilji, umeščenost

Na vprašanje, zakaj se je Predšolska bralna značka v dvajsetih letih tako močno usidrala v slovenski vzgojno-izobraževalni in kulturni prostor, ni težko odgovoriti: družinsko branje ugodno vpliva na otrokovo porajajočo se pismenost v predšolskem obdobju, je osnova za kasnejše uspešno učenje branja in dobro razvito bralno pismenost. Skupno

branje v družini in v vrtcu oz. knjižnici pogloblja medsebojne čustvene vezi in je dober začetek poti v svet knjige, literature ... (Zadravec 2003/04, Vidrih 2012)

Spodbujanje družinskega branja se prepleta s siceršnjo predbralno vzgojo in razvijanje bralne pismenosti otrok v vrtcu (Saksida 2011). Bogati tako delo v vrtcu kot kakovost življenja v družini. Sodelovanje staršev z vrtcem je odvisno predvsem od tega, kako Predšolsko bralno značko razumejo pedagoški delavci_ke in kako povabijo starše k sodelovanju. Pedagoški delavci_ke jih osveščajo o pomenu branja, pomagajo jim pri izbiri ustreznih kakovostnih knjig, na različne načine motivirajo za branje, organizirajo skupne obiske splošne knjižnice idr. Starši, predvsem tisti, ki sami ne berejo, za branje z otroki namreč pogosto potrebujejo zelo konkretne napotke (Jamnik 2001).

Proces dela pri Predšolski bralni znački v vrtcu

Spodbujanje družinskega branja je celoletna dejavnost, ki je usmerjena dolgoročno. Že na prvih sestankih s starši je treba spregovoriti o načrtu za razvijanje bralne pismenosti in bralne kulture s pomočjo Predšolske bralne značke. Seznaniti jih je treba s predbralnimi dejavnostmi in knjigami v vrtcu nasploh ter z načrtom dela pri Predšolski bralni znački. Obenem je treba poudariti, da je razvoj porajajoče se pismenosti osnova za uspešen razvoj bralne pismenosti otrok v šoli, kjer se bodo kot udeleženci Predšolske bralne značke z večjim veseljem in pričakovanji vključili tudi v branje za bralno značko.

Program dela se pripravlja v sklopu vseh dejavnosti za prihajajoče leto v vrtcu: pripravi se priporočila za branje, bralna gradiva, načrt metod dela/aktivnosti z otroki in sodelovanja s starši, program spremljanja branja, časovnico, kdaj in kako z branjem zaključiti.

Jasna pravila in časovnica: Od začetka leta mora biti staršem natančno znano, kako in kdaj se bo spremljalo branje in do kdaj naj bi družine prebrale dogovorjeno število knjig.

Uradni začetek za vso vertikalno in za vsa območja je *17. september*, dan zlatih knjig, dan rojstva in smrti Franceta Bevka. Toda tudi tu velja splošno pravilo, naj se dejavnosti Predšolske bralne značke prilagajajo ritmu dela v vrtcu/skupini.

Skrb za bralna gradiva

Skrbeti je treba, da otroka ves čas bivanja v vrtcu obkrožajo kakovostna bralna/knjižna gradiva, do katerih ima enostaven dostop. To bi moralo veljati tako za gradiva v knjižnih kotičkih, ki jih imajo skupine v igralnicah, kot za druga bralna gradiva, ki jih profesionalni bralni posredniki_ce prinašajo med otroke. Kjer je le možno, naj pedagoški delavci_ke z otroki pogosto obiskuje bližnje knjižnične zbirke (vrtčevska, šolska knjižnica oz. sodelovanje s splošno knjižnico) (Jamnik 2009). Pot do družin si lahko skrajša z bralnim nahrbtnikom/vrečko/kovčkom, ki kroži med družinami in je v njem 3–5 slikanic (proza, poezija). Doda lahko otrokovi starosti primerno poučno knjigo, izvod otroške revije ... Nahrbtnik je v vsaki družini en teden, najbolje, da je zamenjava ob petkih (Radek 2015).



Slika 2: Različne bralne značke, imenovane po slovenskih pisateljih (Arhiv Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS).

Priporočilni sezname za Predšolsko bralno značko

Pripravijo jih pedagoški delavci_ke oz. strokovne skupine v vrtcu, pri tem je lahko v veliko pomoč sodelovanje s knjižnicami. Staršem morajo biti sezname čim bolj dostopni; naj jih dobijo v roke, naj bodo obešeni na javnem mestu v vrtcu in na vidnem mestu na spletni strani. Za starše je priporočljivo pripraviti manj obsežne priporočilne sezname knjig za določeno starost otrok, pri čemer je treba paziti na raznolikost in raznovrstnost gradiva: različne vrste, zvrsti in žanri; ravnovesje med klasično in sodobno literaturo; med slovenskimi in prevedenimi gradivi; raznolikost literarne in likovne govornice; ob leposlovnih naj bodo na seznamih tudi informativne/poučne knjige. Če se le da, naj bodo knjige predstavljene ne le z naslovi, ampak tudi z naslovnici, z vsebinskimi gesli in predstavitev vsebine knjige. Dober priporočilni seznam je dober smerokaz za razvoj bralne kulture otrok in družin, pri čemer se Predšolska bralna značka naslanja na izbor kakovostnih gradiv v skladu z dognanji strok, in sicer tistih, ki obravnavajo otrokov razvoj in posamezna področja dejavnosti v vrtcih, in tistih, ki se ukvarjajo z mladinsko književnostjo in knjigo. Na spletni strani Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS so po starostnih stopnjah in temah objavljeni sezname, ki pa niso zavezujoči, so pa lahko dober pripomoček za pripravo lastnega seznama pedagoškega delavca_ke za konkretno skupino otrok, vključeno v Predšolsko bralno značko.

Priporočeno število knjig, ki jih je treba prebrati pri Predšolski bralni znački

Slovensko povprečje števila prebranih knjig je 3 + 1 (*poezija*). Pri delu v skupini naj se pedagoški delavci_ke prilagajajo individualnim sposobnostim otroka in njegove družine,

kar pomeni, da otroku, ki nima domače podpore, berejo v vrtcu, in sicer najmanj dogovorjeno število knjig. Vse družine pa seveda spodbujajo, da berejo več in da berejo tudi po tem, ko se Bralna značka v vrtcu uradno že zaključí.

Spremljanje prebranega

Pedagoški delavci_ke se morajo dogovoriti za načine, ki so v skladu s sposobnostmi posamezne skupine in upoštevati pravila individualizacije. Priprave otroka na poročanje o prebranem naj ne presežejo moči staršev in otrok. Skupni pogovor naj bo ob knjigah, ki so jih prebrali vsi, voden pogovor ob listanju slikanice in ogledovanju ilustracij; otroci pa naj sami skupaj s starši izberejo, ali se bodo pesem naučili na pamet in se pripravili tudi na recitacijo. Sramežljivim, manj govorno sposobnim otrokom naj pedagoški delavec_ka omogoči individualni pogovor, likovno izražanje po prebranem besedilu. Možne aktivnosti po prebrani knjigi so še petje pesmi, povezava z gledališkimi/lutkovnimi predstavami, risankami. Zahtevne domače priprave na pogovor o knjigi pri Predšolski bralni znački niso potrebne.

Zaključki Predšolske bralne značke

Bralna značka se običajno zaključí kmalu po 2. aprilu, po mednarodnem dnevu knjig za otroke. Najpomembneje pa je, da je zaključek znan že ob napovedi dela in da je prilagojen ritmu skupine/vrtca. Načinov za praznovanje in podelitve priznanj je veliko, npr. bralna delavnica otrok in staršev; obisk ustvarjalca_ke ali pravljíčarja_ke/pripovedovalca_ke pravljíc; ogled animiranega filma ali lutkovne predstave idr. Namen je dosežen, ko otroci in starši občutijo, da je bilo njihovo druženje ob knjigi ne le prijetno, ampak tudi zelo pomembno.

Seveda pa je treba družinsko branje spodbujati še naprej, čez poletje, do naslednjega leta ...

»Zlata pravila« Predšolske bralne značke

Če Predšolska bralna značka teče v skupini, naj sodelujejo *prav vsi otroci!* Tenkočutno in s poslušom je treba vključiti tudi otroke z različnimi posebnimi potrebami – v tujejezičnih družinah kot pomoč npr. vključiti starejše sorojence in tudi branje v maternem jeziku. Tam, kjer družinsko branje kljub spodbudam odpove, otroku bere pedagoški delavec_ka, knjižničar_ka ... (*Branje 2012*)

Primeri bralnih srečanj (delavnic) za otroke in starše

Praksa Predšolske bralne značke dokazuje, da so za izvajanje in podporo programa izjemno spodbudna strokovno vodena skupna srečanja, delavnice za otroke in starše.

Primer 1

Ob začetku šolskega leta pedagoški delavec_ka na roditeljskem sestanku staršem predstavi pomen branja za otroka, pomen družinskega branja in to, da ga v vrtcu spodbujamo tudi s Predšolsko bralno značko (Vidrih 2012). Lahko uporabi zgibanko

Otrok – branje – odrasli, ki jo je pripravilo Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, ali pripravi svojo zgibanko. Nato na skupnem (slovesnem) srečanju motivira otroke in predvsem starše, da se odločijo za izvajanje Predšolske bralne značke in se tako skupaj s pedagoškim delavcem_ka pridružujejo mnogim bralcem_kam, ki se že več kot pol stoletja trudijo za dvig bralne kulture. Gre namreč za slovensko bralno gibanje z dolgo tradicijo. Morda so tudi starši in stari starši že brali za bralno značko (pedagoški delavec_ka vnaprej prosi starše, naj prinesejo svoje značke ali priznanja, če jih še imajo). Pedagoški delavec_ka jim pokaže motivacijsko gradivo, ki ga zdaj pripravlja Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS idr. Za predstavitev Bralne značke lahko uporabi tudi slikanico *Ostržek bere za bralno značko* (Jamnik 2015), ki jo je Bralna značka sicer darovala vsem prvošolcem v slovenskem prostoru ob začetku svoje 55. sezone. V pomoč bo tako informativno besedilo kot odlomki iz Collodijevega besedila o Ostržku, ki je z marljivim delom, učenjem in *branjem* dosegel, da se je iz lesene lutke spremenil v dečka. Zato je Ostržek maskota Bralne značke.

Primer 2

Bralna delavnica kot spodbuda za družinsko branje. Otroci in starši sedijo skupaj, najbolje otroci staršem v naročju, pedagoški delavec_ka pripoveduje (na pamet in ob ilustracijah v slikanicah), prebere pesem itd. Tudi če starši sprva ne uživajo ob poslušanju, z začudenjem in ponosom doživijo svoje otroke, ki sledijo pravljčni uri, so pozorni, sodelovalni ... uživajo. Pedagoški delavec_ka mora pripraviti vsaj toliko knjig, kot je otrok v skupini. Ob knjigah otrokom postavlja vprašanja po naslovih knjig, literarnih junakih, dogajanju idr. Prisluhne jim, jih vabi in spodbuja, da pripovedujejo. Tako starši vidijo, kako pedagoški delavec_ka spremlja prebrano oz. kako se z otroki pogovarja za predšolsko bralno značko. Ob koncu pravljčne ure otroci izberejo vsak svojo knjigo in jo odnesejo staršem, ker si želijo, da bi jo brali skupaj. Odzivi otrok in njihovo sodelovanje prepričajo starše, da si otroci želijo branja in da to vsekakor zmorejo s svojimi otroki.

Z otroki v prvem starostnem obdobju in starši pedagoški delavec_ka izvede podobno pravljčno uro, le da je čas pripovedovanja krajši, gradiva pa je manj in je seveda primerno njihovi starostni stopnji. Pedagoški delavec_ka razdeli slikanice in staršem pokaže, kako bere slikanico skupaj z otrokom, tj. najprej si z otroki ogleda naslovnico, nato spodbudi otroka, da sam lista, skupaj opazujeta, opazujejo ilustracije in se poimenuje upodobljeno, krajše besedilo tudi prebere, se o prebranem pogovarja z otrokom, igrajo se bibanke in nagajivke, otroku ponudi igralne knjige in ga spodbudi, da dviguje zavihke idr. Otroka spodbuja, vendar ga ne sili; ko se naveliča, mu ponudi drugo slikanico ali pusti, da se igra s čim drugim.

Primer 3

Starše, ki sami niso bralci_ke, morda uspešneje spodbudimo k družinskemu branju s poučnimi knjigami z različnih področij. Otroci v predšolskem obdobju so radovedni, marsikaj jih zanima in veliko sprašujejo: o naravi, rastlinah in živalih, nebesnih telesih, človeškem telesu, različnih vozilih, strojih, robotih idr. V bralni delavnici pedagoški delavec_ka razdeli poučne knjige z različnih področij, v vsaki poučni knjigi pripravi listek

z dvema vprašanjema oz. navodiloma: (1) poiščite v knjigi npr. navodilo za izdelavo ptičje hišice; kako deluje hišni zvonec; katere živali se izvalijo iz jajca; (2) poiščite v knjigi, kar si želi otrok. Prvo vprašanje je zato, da starši skupaj z otrokom iščejo usmerjeno: bodisi po vsebinskem ali/in predmetnem kazalu bodisi s prelistavanjem; drugo pa je predvsem zato, da starši vidijo, kako zelo vedoželjni so njihovi otroci in kako knjiga za njih ni preveč zahtevna (dovolj je opremljena z ilustracijami ali fotografijami, da jo berejo tudi otroci, informacije so strukturirane, da jih starši lahko postopoma berejo in razlagajo otrokom). Obenem pa je otroška poučna knjiga tako zanimiva in privlačna, da ob njej tudi starši kaj pridobijo (Skubic 2013). Navdušenje otrok ob knjigah in dejstvo, da se tudi sami niso dolgočasili, sta ključna, da starše prepričata, da so poučne knjige še kako primerne za predšolske otroke in zato dobrodošlo družinsko branje. Pedagoški delavec_ka staršem poudari, da je treba otroke navaditi na vztrajno iskanje odgovorov na vprašanja s tem, da so vztrajni skupaj z njimi. Če odgovorov ne najdejo v prvi knjigi, jih je treba iskati v drugi(h) in/ali na spletu, če ni knjig doma, je treba v knjižnico. Vsaj občasno naj si vzamejo čas in skupaj z otrokom iščejo po poučnem gradivu, tudi če vedo odgovore na vprašanja. Iskalne strategije in spodbujanje radovednosti so zelo pomembne.

Primer 4

Obisk ustvarjalca_ke mladinske književnosti ob začetku ali zaključku predšolske bralne značke, lahko pa tudi med šolskim letom. Obisk ustvarjalca_ke naj bo praznično srečanje, in če je le mogoče, skupaj s starši. Pedagoški delavec_ka otrokom vnaprej prebira slikanice, ki jih je ustvaril_a pisatelj_ica ali ilustrator_ka, ki prihaja v goste. Najbolje, da se že na začetku šolskega leta skupaj odločijo za gosta_jo in so tako tudi njegova_na dela uvrščena na seznam knjig za predšolsko bralno značko. Izbran ustvarjalec_ka naj dobro pripoveduje zgodbe in zna otrokom primerno predstaviti svoje delo, ker to zares pritegne tako otroke kot starše. Otroci povprašajo gosta_jo, če je bral_a za (predšolsko) bralno značko in zanj_o pripravijo krajši program, npr. igrani prizorček iz njegovega_nega dela, petje in ples idr. Izročijo mu_ji darilo, ki so ga izdelali (najbolje skupno knjigo, za katero so s pomočjo pedagoškega delavca_ke sestavili zgodbo in jo sami ilustrirali). Pedagoški delavec_ka se z gostom_jo dogovori, da morda otrokom in staršem slavnostno podeli priznanja ob zaključku Predšolske bralne značke.

Nujnost ter možnosti izobraževanj in usposabljanj

Področje in opredelitev pismenosti se danes zelo hitro spreminjata in vedno znova se kaže, da je treba pedagoške delavce_ke in starše dodatno izobraževati oz. strokovno spodbujati k sodelovanju.

Da bi bili odrasli_e odlični posredniki_ce branja, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS nudi:

- predavanja in druge oblike izobraževanj za starše in strokovne posrednike_ce,
- skupne bralne delavnice/srečanja za otroke, starše in strokovne posrednike_ce,
- zgibanke in drugo strokovno gradivo,
- motivacijsko gradivo,

- obiske ustvarjalcev_k mladinske književnosti v vrtcih in drugih ustanovah.

Vse informacije so dostopne na spletni strani: <http://www.bralnaznacka.si/>.

Pri Predšolski bralni znački je za družine pomembno predvsem celoletno, ljubeznivo in spodbudno sodelovanje ter strokovna in človeška podpora – da je branje družinam v veselje. Pomembno je, da otrokom čim več beremo v mirnem ljubečem vzdušju. Glasno branje je dejanje in dajanje ljubezni. In predvsem to sporočilo naj bi s pomočjo Predšolske bralne značke prenesli v družine.

Literatura

- Branje otrok v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, branje otrok z različnimi posebnimi potrebami.* Simpozij Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS in Otrok in knjiga, 2012. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
- Marija GLINŠEK, 2000: Predšolska bralna značka. *Bralna značka v tretjem tisočletju.* Zbornik ob 40-letnici bralne značke. Ur. Igor Saksida. Ljubljana: Rokus. 86–91.
- –, 2001: Vsebinski koncept PBZ ne poudarja tekmovalnosti. *Vzgojiteljica: revija za dobro prakso v vrtcih* 3/4. 24–25.
- Simona GROBIN, 2016: Družinsko branje in branje za bralno značko imata skupno rdečo nit – branje.
- Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole* 25/5–6. 57–62.
- Dragica HARAMIJA, 2008: Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji. *Otrok in knjiga* 35/71. 62–74.
- Neda ISAKOVIČ, 1995: Predšolska bralna značka. *Otrok in družina* 10, 11.
- Tilka JAMNIK (ur.) 1998: *Predšolska bralna značka.* Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- –, 2001: Predšolska bralna značka spodbuja družinsko branje. *Vzgojiteljica: revija za dobro prakso v vrtcih* 3/4, 22–23.
- –, 2009: Družinsko branje in knjižnica. *Otrok in knjiga* 36/75. 70–75.
- –, 2015: *Ostržek bere za bralno značko.* Ilustr. Peter Škerl. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS.
- Stanko KOTNIK, 1988: *Spodbude.* Maribor: Obzorja.
- Irena KRAJNC, 1999/2000: Predšolska bralna značka. *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole* 8/5–6. 17–18.
- Slavka KRISTAN, 1997: Predšolska bralna značka "Mavrična ribica" in njen vpliv na kasnejše bralne navade. *Knjižnica* 41/4. 105–122.
- Manca PERKO, 2000: Kratka zgodovina bralne značke. *Bralna značka v tretjem tisočletju.* Zbornik ob 40-letnici bralne značke. Ur. Igor Saksida. Ljubljana: Rokus. 37–57.
- Barbara RADEK, 2015: Družinsko branje in "potujoči bralni nahrbtnik" spodbujata in krepiata otrokov govorni razvoj. *Didakta* 25/180. 39–42.
- Igor SAKSIDA, 2011: V vrtcu je veliko možnosti za razvijanje pismenosti. *Vzgojiteljica: revija za dobro prakso v vrtcih* 13/1. 17–18.
- Darija SKUBIC, 2013: Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. *Jezik in slovstvo* 58/3. 45–58, 100.
- Vesna VIDRIH, 2012: Branje otrokom v vrtcu in v družini. *Vzgojiteljica: revija za dobro prakso v vrtcih* 14/ 4. 23–24.

Dunja ZADRAVEC, 2003/04: Predšolska bralna značka – zares dobra odločitev! *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole* 12/4. 19–20.

Jože ZUPAN, 2008: Življenje s knjigo. *V objemu besed*. Ljubljana: Karantanija. 84–122.



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO

Monografija **V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti** je strukturirana v devet vsebinsko smiselno razvrščenih delov. Uvodni predstavitvi monografije sledijo poglavja: Področja otrokovega razvoja, Književnost in jezik, Umetnost, Družba, Matematika, Gibanje, Knjižnice in Bralna značka. Avtorji posameznih poglavij so v svojih besedilih prispevali k ozaveščenosti pomena branja kot vseživljenjskega procesa. Poudarili so, da je družinsko branje oz. družinska pismenost del bralne pismenosti in vključuje medgeneracijsko branje na vseh področjih dejavnosti in na vseh področjih otrokovega razvoja.

Red. prof. dr. Milena Ivanuš

V monografiji **V objemu besed** je kompleksno zastavljen model družinske pismenosti, ki sicer tesno sledi predvsem sodobnim znanstvenim in strokovnim razvojnim težnjam na vseh izpostavljenih področjih spodbujanja pismenosti, pri čemer so v tako mrežno zamišljeni obliki lahko trdna opora bralnega razvoja otrok v predšolskem obdobju; ta najprej izhaja prav gotovo iz družine kot temeljne celice, zatem pa smiselno vključuje še potrebne institucionalne subjekte, zlasti vrtce, knjižnice in bralno značko, ki se prav tako odločilno vpletajo v celovito podobo vsestransko zastavljenega modela pismenosti z vsem pripadajočim širokim teoretično-metodološkim aparatom in s praktičnimi izkušnjami. Pričujoča monografija bo dobrodošel vir informacij vsem, ki jih zanima široko polje inovativnega razvijanja bralne pismenosti otrok že od najzgodnejšega predšolskega obdobja.

Izred. prof. dr. Blanka Bošnjak

