

PISMENOST

Uvod

Pismenost je kulturna vrednota posameznika in družbe ter sodi med pglavitne dejavnike kvalitetnega in ustvarjalnega življenja v sodobni družbi. Jezik je sredstvo ustnega in pisnega sporazumevanja v raznovrstnih vsakdanjih situacijah, ki človeku omogočajo družbeni stik. Opismenjevanje je zato nenadomestljiva sestavina učenja materinščine, drugih in tujih jezikov. Pojem pismenosti je prvotno kot protipomenka pojma nepismenosti označeval zgolj sposobnost branja in zapisovanja. V drugi polovici prejšnjega stoletja pa je pojmovanje pismenosti dobilo širši pomen in se iz zgolj osnovne pismenosti razširilo na funkcionalno pismenost, ki jo razumemo kot sposobnost pisnega in ustnega sporočanja v različnih sporazumevalnih situacijah. Ta premik v pojmovanju pismenosti je med drugim povzročil spremembo v konceptualizaciji paradigme opismenjevanja, ki ločuje med dvema temeljnima obdobjema, in sicer med **obdobjem učenja branja in pisanja**, to je obdobjem razvijanja osnovne pismenosti, v katerem posameznik razvija različne spretnosti, sposobnosti, veščine in znanja, vezanimi na branje in pisanje, ter **obdobjem učenja z branjem** oziroma obdobjem razvijanja funkcionalne pismenosti in pismenosti na višjih ravneh razumevanja.

Čas šolanja je izjemno pomembno obdobje v razvoju pismenosti. V tem obdobju stremimo k temu, da z ustreznimi programi v bralnem razvoju napredujejo vsi otroci, torej tudi tisti, ki so doma prikrajšani, s čimer nadoknadijo zaostanek za svojimi vrstniki oziroma čim bolj razvijejo svoje sposobnosti. Sodobni programi začetnega opismenjevanja zato temeljijo na naslednjih predpostavkah: (i) začetno opismenjevanje ni zgolj učenje branja in pisanja, temveč je kompleksen proces uravnoveženega razvoja vseh sporazumevalnih spretnosti v t.i. **komunikacijskem modelu opismenjevanja**, (ii) ključnega pomena za razvoj osnovne pismenosti so dejavnosti vezane na **porajajočo se pismenost**, s katerimi razvijamo delne spretnosti branja in pisanja v predbralnem in predpisalnem obdobju, s čimer otroka pripravimo na učenje branja in pisanja ter (iii) **razvijanje delnih spretnosti**, predvsem glasovnega zavedanja, ki je obenem najmočnejši prediktor branja in pisanja ter pomembno vpliva na razvoj osnovne pismenosti, kasneje pa še na bralno razumevanje na različnih kognitivno zahtevnih ravneh razumevanja, splošno znanje, spomin in besedni zaklad.

Učenju branja in pisanja na ravni osnovne ali bralne pismenosti namenimo razmeroma kratko obdobje v našem življenju, vendar pa nas tako ali drugače zaznamuje za celo življenje. Dobra osnovna pismenost omogoča razvoj pismenosti na višjih ravneh razumevanja in razvoj funkcionalne pismenosti ter učenje in s tem razvoj na različnih drugih področjih človekovega delovanja. In nasprotno, posameznik, ki ima težave pri branju in pisanju, zaostaja za svojimi vrstniki, kar sčasoma vodi v popolno izgubo motivacije za branje in učenje.

S to zavestjo so avtorji kurikulumov za slovenščino kot materinščino ob prenovi šolskega sistema v devetdesetih letih prejšnjega stoletja upoštevali spoznanja sodobnih raziskav na področju učenja branja in pisanja, ki kot aplikacija znanstvenih spoznanj opredeljujejo, katera znanja, izkušnje, spretnosti in miselne operacije pogojujejo lažje in učinkoviteje učenje branja in pisanja.

1. RAZVOJ OSNOVNE PISMENOSTI

Sodobno preučevanje branja izhaja iz domneve, da je branje proces, v katerem iz pisnih znakov tvorimo pomen. Kot navaja Magajna (1994/95), tvorjenje pomena vključuje procese bralnega razumevanja, interpretacije in druge miselne procese, in ne zgolj obvladovanje tehnike pretvarjanja pisnih znakov v govor. Glavni bralčev namen je torej razumevanje prebranega, ki ga razumemo kot prevajanje grafičnih znakov v polnopomenske predstave (reprezentacije). Pri tem bralec uporabi podatke iz zaznanega dražljaja, da iz spomina priključuje ustrezne informacije, pri čemer mu pomagajo različne sposobnosti, spretnosti, znanja in izkušnje, ki so pogojene tako individualno kot družbeno-kulturno. Ob tem je sposobnost dekodiranja na ravni besede kot sestavni del procesa branja pomemben dejavnik branja na vseh ravneh, še posebej pomemben pa je pri branju besed in krajših povedi v začetnem obdobju učenja branja in pisanja.

Procesi dekodiranja besed (prepoznavanja in rekognicije)¹ in razumevanja prebranega vključujejo vidne in glasovne procese, spomin, jezikovne sposobnosti (glasovno osnovane, semantično osnovane in slovnično osnovane sposobnosti)² in druge kognitivne sposobnosti, ki omogočajo branje na različnih ravneh razumevanja.

Vellutino, Scanlon, Smith in Tanzman (1991) ugotavljajo, da je v začetnem obdobju učenja branja in pisanja razumevanje prebranega omejeno z jezikovnim in miselnim razvojem otroka, pogojuje pa ga sposobnost prepoznavanja besed, medtem ko je pri izkušenih bralcih razumevanje prebranega bolj vezano na miselne procese, ki omogočajo sklepanje, vrednotenje, utemeljevanje in druge višje ravni razumevanja.³ Tako so v začetnem obdobju učenja branja in pisanja za razumevanje prebranega bistvenega pomena razvite sposobnosti razločujočega in razčlenjujočega poslušanja, poznavanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici, razvit mehanizem preslikovanja pisnih ustreznic v glasove in leksikalno znanje. Sčasoma, ko se avtomatizira mehanizem pretvarjanja pisnih ustreznic v glasove, postaja besedni zaklad vedno pomembnejši dejavnik pri prepoznavanju besed, ta pa je poglavitni dejavnik bralnega razumevanja na višjih ravneh miselnih procesov (sklepanja, vrednotenja, utemeljevanja).

Izkušen bralec na podlagi delnih informacij razbere, za katero besedo gre. Pečjakova (2000) navaja, da sposobnost zaznavanja nepopolnih informacij, ki se dodobra razvije v starosti petih, šestih let, bralcu omogoča, da prepozna stvari, tudi če o njih dobi nepopolne informacije, s čimer, kot piše Magajna (1995/96), zapolni vrzeli v zaznavanju. Dostop do pomena preko leksikalnega sistema torej vključuje predrazumevanje kot priključitev »tistih vidikov znanja ali izkušenj, ki se nam zdijo pomembni za razumevanje prebranega«⁴ (Magajna, 1995/96, 63).

Marsh (1981 v Magajna, 1995a) poudarja, da je poleg sposobnosti zaznavanja in smiselne obdelave nepopolnih informacij izkušenemu bralcu v pomoč pri dekodiranju neznanih ali nesmiselnih besed tudi razvita sposobnost analogije kot alternativno sredstvo glasovni analizi besede.

¹ Pečjak (1995) ločuje med prepoznavanjem kot identifikacijo (prepoznavanjem črk v besedi ali celih besed, s katerimi se bralec še ni srečal) in rekognicijo (ponovnim prepoznavanjem že znanih črk v besedi ali že znanih besed).

² Vellutino, Scanlon, Smith in Tanzman, 1991.

³ Vellutino in sodelavci (1991) so ugotovili, da je med bralnim razumevanjem in slušnim razumevanjem pri začetnih bralcih nizka soodvisnost, pri bolj izkušenih bralcih (učencih šestega in sedmega razreda) pa je ta soodvisnost visoka. Razumevanje prebranega je pri začetnem bralcu torej omejena s hitrostjo prepoznavanja besed, kasneje, ko je spretnost povezovanja pisnih ustreznic in glasov že avtomatizirana in je veliko besed že uskladiščenih v leksikalnem sistemu, pa je odvisna od višjih ravni miselnih sposobnosti, enako kot slušno razumevanje.

⁴ Poleg glasov v besedi, dolžine besede in drugih zaznavnih lastnosti, se predrazumevanje izoblikuje tudi na podlagi podatkov iz besedilnega in/ali sporazumevalnega konteksta, in sicer pomena predhodnega besedila, vrste besedila, naslova besedila in podobnih indicev. Kot navaja Magajna (1995/96, 63), »(v)časih priključimo napačne stvari in se aktivirana znanja spopadejo z vsebino prebranega, saj smo pričakovali nekaj drugega.«

Izkušen bralec torej besede hitro in natančno dekodira, pri čemer so mu v pomoč razvite sposobnosti pretvarjanja verige glasov oziroma grafemov v verige pisnih ustreznic oziroma glasov, bralne izkušnje, razvita sporazumevalna zmožnost in splošno znanje. Bralec začetnik pa si mora te spretnosti, sposobnosti in znanja s trudom razviti oziroma pridobiti.

Za osvetlitev problematike učenja branja in pisanja so v nadaljevanju predstavljeni model branja pri otroku, ki ponazarja strategije branja, značilne za bralca začetnika (1.1), obdobja v razvoju teh strategij (1.2, 1.3 in 1.4) in glasovno zavedanje kot ključna metakognitivna sposobnost v razvoju osnovne pismenosti (2).

1.1 DVOREDNI MODEL BRANJA

Na podlagi preučevanja strategij, ki jih pri branju uporablja bralec začetnik, sta Harris in Coltheart (1986) izdelala model, po katerem bralec dostopa do pravopisne ali glasovne reprezentacije po dveh poteh: lahko jo prikljče neposredno iz notranjega leksikona (dolgoročnega spomina) ali pa besede pred tem glasovno analizira.

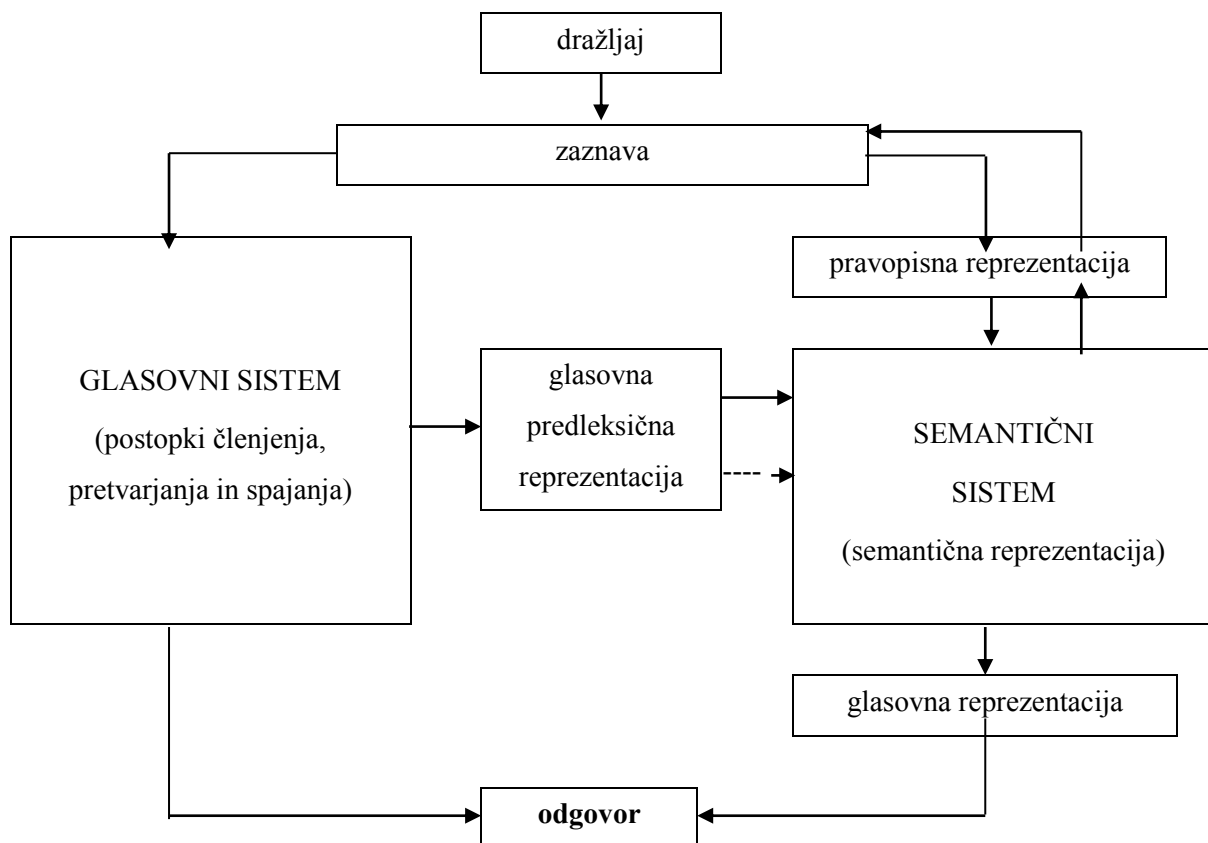
V dvorednem modelu besednega branja oziroma prepoznavanja besed dostop do glasovne podobe besede in do njenega pomena poteka po dveh poteh (Shema 1). Prva pot bralcu omogoča neposreden dostop do pravopisnega besedišča (pravopisne reprezentacije) in s tem do njenega pomena (semantične reprezentacije) v leksikalnem sistemu. Dostop do pravopisne in semantične reprezentacije pogojuje dostop do glasovne reprezentacije (post-besedna ali post-leksična reprezentacija) in ne obratno. Bralec lahko besedo prebere narobe (pravopisne posebnosti, homografi) ali je sploh ne izgovori na glas (tiho branje), pa vseeno razume njen pomen. Prikljč glasovne reprezentacije besede je torej mogoč le potem, ko bralec iz leksikalnega sistema prikljče njeno pravopisno podobo in pomen. Po tej poti bralec dostopa do pomena in glasovne podobe že znanih besed, torej besed, ki so uskladiščene v njegovem dolgoročnem spominu oziroma v leksikalnem sistemu.

Po drugi poti poteka dekodiranje besed, ki jih bralec ne prepozna hitro in/ali jih sploh ne prepozna (neznane in/ali redkeje rabljene besede). Preden zaporedje črk poveže z leksikalnim sistemom, ga analizira v glasovnem sistemu, v katerem se odvijajo postopki členjenja na glasove, zloge ali druge glasovne enote, postopki pretvarjanja pisnih ustreznic na glasove in postopki spajanja manjših glasovnih enot v glasovne enote naraščajoče velikosti: glasove v zloge ali začetke in konce (an. on-set and rime), zloge ali začetke in konce v besede. Po končanem spajanju se izoblikuje glasovna reprezentacija, ki aktivira dostop do pomena (predbesedna ali predleksična reprezentacija). Bralec torej besedo razume šele, ko jo je glasovno dekodiral (puščici od glasovnega sistema do pred-leksične glasovne reprezentacije in do semantičnega sistema).

Dostop do pomena besede in (post-leksične) glasovne reprezentacije je po glasovni poti torej posreden, preko glasovne analize zaznanega dražljaja. Bralec besede najprej glasovno analizira (abecedno branje v glasovnem sistemu) in jo pri sebi tiho prebere. Tako se oblikuje predleksična glasovna reprezentacija, ki aktivira prikljč semantične in glasovne reprezentacije iz spomina (leksikalnega sistema).

Vendar besede, ki jih bralec dekodira preko glasovnega sistema, ne vodijo nujno do popolnega dekodiranja v semantičnem sistemu (črtna črta od predleksične glasovne reprezentacije do semantičnega sistema). Pri branju besed ali besedila v drugem in/ali tujem jeziku, včasih pa tudi v

prvem jeziku, predleksična glasovna reprezentacija ne aktivira semantične reprezentacije v semantičnem sistemu, ker bralec ne pozna pomena besede. Besedo pravilno izgovori, kar mu omogočajo razčlenjujoče sposobnosti, poznavanje asociativnih zvez in sposobnosti spajanja. Lahko tudi sklepa o njeni umeščenosti na paradigmatško in sintagmatsko os v sistemu jezika, glede na njeno obliko in funkcijo v povedi. S tem, ko se seznanja tudi z njenim pomenom, izpopolnjuje leksikalni sistem, kar mu bo omogočalo, da bo v prihodnosti besedo hitreje prepoznal (puščica od leksikalnega sistema k pravopisni reprezentaciji in zaznavi).



Shema1: Dvoredni model branja po Harrisovi in Coltheartu (1986).

Neznane besede, izvzete iz sobesedila, tudi po končani glasovni analizi in spajanju ne aktivirajo dostopa do leksikalnega sistema. Bralec besedo izgovori, ne da bi poznal njen pomen, slovnične značilnosti ali vedel, da je besedo pravilno izgovoril (pravopisne posebnosti, homografi).

1.2 OBDOBJA V RAZVOJU OSNOVNE PISMENOSTI

Pečjak (1999a) deli razvoj pismenosti na dve temeljni obdobji, in sicer na obdobje učenja branja (obdobje razvoja osnovne pismenosti) in obdobje branja za učenje (obdobje razvoja bralne, funkcionalne in drugih vrst pismenosti). V prvem obdobju se razvija osnovna pismenost na ravni besednega branja in branja preprostih znanih besedil. Avtomatizacija tehnike branja, ki jo otrok razvije v prvem obdobju razvoja pismenosti, mu omogoči, da preide od preprostega prepoznavanja

besed na branje skupin besed⁵ in razumevanje prebranega. S tem se prične drugo obdobje, obdobje razvoja branja za učenje, ki temelji na višjih miselnih procesih.

1.3 RAZVOJ RAZUMEVANJA ABECEDNEGA SISTEMA PISAVE

Razumevanje razvoja osnovne pismenosti je v veliki meri pogojeno s poznavanjem sprememb v tem razvoju, ki pomenijo prehod na kvalitativno višjo raven razumevanja pisave kot sistema za stvarno ponazarjanje misli oziroma govora. Ferreiro in Teberosky (1979) sta ob preučevanju špansko govorečih otrok oblikovali model razvoja razumevanja sistema pisanja, ki temelji prav na kvalitativnih spremembah v tem razvoju.⁶ Donaldson (1987 v Pontecorvo in Noce, 1985) pojasnjuje, da se veliko prej, preden se otrok začne opismenjevat v šoli, srečuje s problemi, vezanimi na pisni jezik, iz katerih izpeljuje hipoteze in oblikuje primerne metodologije njihovega preverjanja. Svoje znanje oblikuje preko "aksijskega raziskovanja", progresivnih konstrukcij pravil in sistematičnih ukrepov. V tem procesu prehaja od likovnega do simbolnega ponazarjanja govora, pri čemer se, kot pravi Gollijeva (1992, 21), »vedno bolj približuje natančnemu fonetičnemu, pozneje pa pravopisnemu zapisu«.

Ferreiro in Teberosky sta v razvoju pojma pisnega jezika prepoznali pet kvalitativno različnih ravni.

Prva raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok posnema značilne poteze modelov pisave odraslih. Pri posnemanju tiskanih črk "zapisujejo" ločene znake v obliki kroga ali črte ali kombinacije obojega, medtem ko je pisanje s pisanimi črkami ponazorjeno z valovito črto kot temeljno obliko, v katero se vključujejo zaprte ali pol zaprte vijuge. V tem obdobju pisanje še nima funkcije sredstva posredovanja informacij, saj vsak otrok "prebere" le svoj zapis, ne pa tudi ostalih zapisov. Zapis še ne odraža glasovne reprezentacije, temveč odraža lastnosti osebe ali predmeta, katerega ime ponazarja. Otrok tako uporabi večje število grafičnih znakov, večjo pisavo ali daljši zapis, če je predmet ali oseba večji, daljši, starejši ali se zapis nanaša na več predmetov ali oseb.⁷ Pojavijo se prve črke in številke z značilnimi potezami (črta in krog, črta in dva kroga, koti, kvadrati, trikotniki), ki poenostavijo zapis črk. Značilno za prvo raven je prostorsko spreminjanje črk, ki je v tem obdobju popolnoma normalno in v določenih primerih celo namerno. Za otroka pomembno odkritje prvega obdobja v razvoju pojma pisnega jezika je linearnost zapisa. Ob koncu tega obdobja se pojavita dve hipotezi o pisanju, ki nakazujeta prehod na kvalitativno višjo raven pojmovanja pisnega jezika, in sicer (i) grafični znaki so med seboj različni in (ii) njihova količina je konstantna.

Druga raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok izraža različne pomene s pomočjo spreminjanja zaporedja omejenega števila znakov, s katerimi operira (npr. A r o n ž a b a, A o r n r a c a, l A o n h i š a, r A o l m a m a g r e o d d o m a, v Ferreiro in Teberosky, 1979, 227-8), s čimer se nakazuje razvoj kombinatorike, kar predstavlja pomemben mejnik v kognitivnem razvoju otroka. V tem obdobju otrok že samostojno zapisuje določene stalne formule, npr. svoje ime, pri čemer pa je odnos med zapisom in imenom še vedno globalen in ne analitičen. Vsak znak je del celote in sam po sebi nima vrednosti.

Tretja raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok začne posameznemu zapisanemu znaku pripisovati glasovno vrednost, in sicer vsaka črka odgovarja posameznemu zlogu (t.i. zlogovna

⁵ Ta prehod je za Gatesa (1947 v Pečjak, 1999a) ključna bralna stopnja, ki pogojuje razvoj branja na višjih zahtevnostnih stopnjah (ocenjevanje in vrednotenje, povzemanje, primerjanje, urejanje in preurejanje besedila ipd.).

⁶ Kasnejše preverjanje modela v različnih jezikih je pokazalo na izjemno sorodnost razvoja razumevanja sistema pisave pri vseh otrocih, ne glede na jezik, zaradi česar model Ferreirove in Teberoskyjeve prevzemamo kot univerzalen, od jezika neodvisen model.

⁷ Npr. zapis sinovega imena Aleksander bo krajši, manjši in/ali bo imel manj znakov kot zapis besede *oče*. Pri tem pa oblika znakov še ne ponazarja značilnosti predmetov ali oseb, na katere se zapis nanaša, kot bi bili npr. oglati znaki za zapis besede *hiša* ali okrogli znaki za zapis besede *žoga*.

hipoteza). Za otroka je to izjemno pomembno razvojno obdobje, v katerem "prerese" globalno procesiranje besede in začne prepoznavati odnose med deli zapisa in deli govora. S tem otrok prvič jasno deluje na osnovi hipoteze o pisavi kot sistemu zapisovanja govora. Zlogovna hipoteza je lastna otroku, saj mu je odrasli ne posredujejo, in se razvije tako pri otrocih, ki že jasno zapisujejo črke, kot pri otrocih z nerazvito elementarizacijo črk. Zlogovna hipoteza se razvije ob tem, ko otrok pravilno zapisuje svoje ime in nekatere druge besede, kar kaže na to, da se pojavi ob otrokovi potrebi prehajanja od globalne reprezentacije besed k analitični, kar ga vodi v pripisovanje zlogovne vrednosti posameznim črkam. Pri tem posamezno črko uporablja za zapisovanje različnih glasov, stabilizacija glasovne vrednosti črk, predvsem samoglasnikov, se razvije v obdobju šestih let otrokove starosti. Z razvojem zlogovne hipoteze otrok začasno opusti hipotezi o variabilnosti grafičnih znakov in o minimalni količini znakov pri pisanju, saj je število zlogov enozložnih in dvožložnih besed manjše od povprečnega najmanjšega števila znakov, s katerimi otroci operirajo pri pisanju (3-4). Tretja raven je za otroke iz družin nižjega sloja tudi končna raven pred začetkom opismenjevanja v šoli. Razvoj pojmovanja sistema pisnega jezika je torej do razvoja zlogovne hipoteze enak za vse otroke, ne glede na okolje, iz katerega izhajajo, medtem ko je nadaljnji razvoj v tesni povezavi z otrokovim stikom s pisnim jezikom. Otroci, ki so v pogostem stiku s pisnim jezikom, svoje hipoteze preverjajo v napisih, ki jih obkrožajo, in kmalu ugotovijo, da je zlogovna strategija pri branju neučinkovita, zaradi česar začnejo reševati protislovje med minimalnim številom znakov in zlogovno hipotezo s prehajanjem na mešano zlogovno in glasovno hipotezo, kar pomeni prehod na novo, kvalitativno višjo raven v razumevanju sistema pisave.⁸ Vpliv pogostnosti stika s pisnim jezikom na razvoj pismenosti in torej tudi na razvoj pojma pisnega jezika so preučevali že zelo zgodaj. Cencičeva (1999) povzema po Wellsu (1981) raziskavi Douglasa (1964) in Durkina (1966), ki sta pokazali, da ima na napredek otrok v bralnem razvoju pomembno vlogo število knjig, ki so jih otroci imeli doma in ki so jim jih brali starši, ter pogostnost branja staršev otrokom.

Četrta raven se nanaša na obdobje, v katerem otrok prehaja iz zlogovne na abecedno hipotezo pisanja. Razdvojen med zlogovno hipotezo in hipotezo o minimalnem številu znakov na eni strani ter med zapisanimi besedami in branjem teh besed s pomočjo zlogovne hipoteze na drugi strani, začenja opuščati zlogovno hipotezo in preizkušati novo hipotezo, hipotezo pripisovanja glasovne vrednosti na ravni glasu kot glasovne enote, ki je manjša od zloga. Kognitivno protislovje med potrebo po najmanjšem številu znakov in zlogovno hipotezo, rezultat katerih je (večinoma) različno število znakov začenja reševati z interpretacijo "ostanka". Ob pojavu "ostanka" v zapisu otrok predvideva, da se ti znaki nanašajo na zapis imena drugih predmetov, ki so skladni z globalnim pomenom risbe.⁹ Četrto obdobje v razvoju pojmovanja sistema pisave je torej zaznamovano s številnimi težavami pri usklajevanju hipotez, ki jih je otrok oblikoval in preverjal v tem obdobju. Zdi se, da sta za otroka izjemnega pomena predvsem ideji o minimalnem številu znakov in o zlogovni hipotezi, ki se ohranjata najdlje, in na kateri niti okolje nima posebnega vpliva. Otroci namreč razvijejo

⁸ Podobno ugotavljajo tudi Vellutino, Scanlon, Pratt, Sipay, Small, Chem in Denckler (1996), da v bralnem razvoju najbolj zaostajajo otroci, ki izvirajo iz družin, v katerih se malo bere in uporablja pisni jezik, ter obiskujejo vrtnice, ki ne izvajajo dejavnosti, s katerimi bi usmerjale otrokovo pozornost v pisni jezik. Ta zastoj je bistveno manjši pri otrocih, ki doma nimajo stika s pisnim jezikom, če se z njim seznanijo v vrtcu.

⁹ Petletni deček je besedo *carro* (slo. *avto*) zapisal AEIO, pri branju zapisa je besedo *carro* zlogoval, pri čemer je za vsak zlog pokazal na en znak: *ca-A / rro-E*, ostankem IO pa je po kratkem premisleku prebral kot *motor: mo-I / tor-O*. Ob napisu AEIO je bil narisana avto z dobro vidnim motorjem, saj je otrok pri risanju temu delu avtomobila posvetil posebno pozornost (234-5).

koncepte, ki so različni od konceptov sistema pisave, s katero se srečujejo,¹⁰ in so rezultat dolgotrajnih ter pogosto za otroka nerazložljivih glasovnih analiz zapisov.

Peta raven se nanaša na obdobje, v katerem se zaključi razvoj razumevanja abecednega sistema pisave. Težave, ki se pojavljajo v tem obdobju, so vezane na pravopis in ne na samo pisanje. Abecedni sistem rekodiranja je usvojen, težave so vezane predvsem na grafeme, ki ponazarjajo več glasov in na glasove, ki imajo več pisnih ustreznice. Pri interpretaciji napak moramo torej razlikovati med napakami, ki izvirajo iz pomanjkljivega razumevanja notranjih mehanizmov abecednega sistema pisave, in napakami, ki so vezane na pravopisne konvencije. V tem obdobju večina otrok še vedno piše z velikimi tiskanimi črkami in pri zapisovanju povedi ne dela presledkov med besedami (edino ločevanje, ki sta ga opazili avtorici je bilo ločevanje med osebkom in povedkom povedi, npr. MINENA TOMASOL *mi nena toma el sol*, slo. *moja hči se sonči*).

Podobno razvojno pot je pri nemških otrocih ugotovil Brügelmann (1988 v Golli, 1992). Ob ponazarjanju opazovanih slik predmetov so bili zapisi prve stopnje razvoja pismenosti predmetno analogni opazovanim predmetom (npr. pri ponazarjanju slike štirih hiš so otroci narisali štiri hiše ali štiri znake). Zapisi druge stopnje so še ohranjali predmetno povezavo s sliko, torej so otroci pri ponazarjanju slike štirih hiš zapisali štiri znake, ki pa so bili štiri naključne črke ali štiri številke, s čimer so pokazali razumevanje, da se govor ponazarja s črkami in/ali številkami. Na tretji stopnji razvoja otrok že povezuje glasove in črke, pri čemer pa zapiše le najzvočnejše glasove (najpogosteje samoglasnike) ali prvi glas. Zapisi četrte stopnje kažejo na otrokovo vedno večjo sposobnost fonetičnega zapisa (npr. *medvet* namesto *medved*), na najvišji, peti stopnji, pa otrok začne upoštevati pravopisna pravila, ki pa jih še ne obvladuje popolnoma. Podobno razvojno pot je pri nemških otrocih ugotovil Brügelmann (1988 v Golli, 1992). Ob ponazarjanju opazovanih slik predmetov so bili zapisi prve stopnje razvoja pismenosti predmetno analogni opazovanim predmetom (npr. pri ponazarjanju slike štirih hiš so otroci narisali štiri hiše ali štiri znake). Zapisi druge stopnje so še ohranjali predmetno povezavo s sliko, torej so otroci pri ponazarjanju slike štirih hiš zapisali štiri znake, ki pa so bili štiri naključne črke ali štiri številke, s čimer so pokazali razumevanje, da se govor ponazarja s črkami in/ali številkami. Na tretji stopnji razvoja otrok že povezuje glasove in črke, pri čemer pa zapiše le najzvočnejše glasove (najpogosteje samoglasnike) ali prvi glas. Zapisi četrte stopnje kažejo na otrokovo vedno večjo sposobnost fonetičnega zapisa (npr. *medvet* namesto *medved*), na najvišji, peti stopnji, pa otrok začne upoštevati pravopisna pravila, ki pa jih še ne obvladuje popolnoma.

Začetno učenje branja in pisanja je torej pogojeno z razumevanjem konceptov in mehanizmov pisave, v kateri se posameznik opismenjuje. Za opismenjevanje v abecednem sistemu pisave je bistvenega pomena razumevanje, da grafični znaki ponazarjajo glasove in da posamezne glasove ponazarjamo s posameznimi pisnimi ustreznici. Ta razvoj ni samo po sebi umeven, saj kot sta pokazali Ferreiro in Teberosky (1979), se v otroku, ki ni v stiku s pisnim jezikom, razvoj ustavi pri zlogovni hipotezi. Vloga okolja, in s tem stika s pisnim jezikom, je torej ključna za nadaljevanje razvoja na mešani zlogovni in glasovni hipotezi in nenazadnje na glasovni hipotezi. Pri tem pa avtorici poudarjata, da okolje nima posebnega vpliva na vsebino razvoja razumevanja abecednega sistema pisave, saj so koncepti o pisavi, ki se razvijajo v otroku, popolnoma različni od konceptov pisave, s katero je v stiku. Poznavanje kvalitativnih premikov v razvoju razumevanja sistema pisave, ki je izjemno intenziven med 4. in 6. letom otrokove starosti, nam omogoča, da kvalitetneje spremljamo njegov razvoj, mu primerno pomagamo pri reševanju težav in preverjanju hipotez, ki jih postavlja, in ga s tem vodimo

¹⁰ Šestletni deček zagotavlja, da napisi *pipi*, *pepe*, *pupu* ponazarjajo besedo *papá* (slo. *oče*), pri čemer je *pipi* najlažji zapis, *pepe* je težji, *pupu* pa zelo težek. Tudi besedo *mamá* (slo. *mama*) zapisuje z menjavanjem samoglasnika, pri čemer pa le pri zapisu *mama* trdi, da ni pravi, ker nima naglasa, kar kaže na značilno sočasno delovanje lastnih hipotez in vpliva okolja preko besed, katerih zapise je usvojil kot stalne formule (252-3).

do razvoja glasovne strategije, ki je osnovana na fonemskem zavedanju, in torej temeljna za razvoj branja in pisanja v abecednem sistemu pisave.

1.4 MODEL RAZVOJA OSNOVNE PISMENOSTI

V modelu, ki ga je izdelala Frithova (1985), je razvoj začetne bralne pismenosti razdeljen na tri stadije:

1. **Logografski stadij**, v katerem otrok bere in piše besede kot podobe, globalno. Ločuje med enakimi in različnimi besedami, pri čemer si pomaga z vizualno podobo besede oziroma njenimi grafičnimi značilnostmi (npr. blagovne znamke). Ob tem pa zaporedje črk v besedi ni pomembno (otrok bo besedo prebral, tudi če bo zamenjan vrstni red črk ali bo kakšna črka dodana oziroma izpuščena), glasovni dejavnik je drugotnega pomena (otrok bo prebral besedo, potem ko jo bo prepoznal). Besede z netipično grafično podobo ne bo želel prebrati ali pa bo na osnovi sobesedilnih in drugih pragmatičnih informacij, npr. na osnovi slikovnega sobesedila (npr. pri branju napisov v slikanicah) in drugih nebesednih kodov ter zunajjezikovnega znanja, ki ga je pridobil ob spoznavanju okolja, v kateremu živi (npr. napis *mleko* na embalaži mleka), ugibal, za katero besedo gre.
2. **Abecedni stadij** se nanaša na poznavanje in uporabo glasov ter črk (kot pisnih ustreznih glasov) in asociativnih zvez med njimi. Ta spretnost je analitična spretnost in vključuje sistematični pristop pri dekodiranju (dekodiranje zaporedja črk). Razvoj abecednega stadija je pogojen z razvojem procesov vidnega zaznavanja in z usvajanjem temeljnih znanj o pojmu pisnega jezika, in sicer vedenje o tem, da je črka ali skupina črk oblika stvarne ponazoritve glasu in da je povezava med njima dogovorjena, arbitrarna. Zaporedje črk in glasovni dejavniki imajo torej ključno vlogo pri abecednem dekodiranju besede. Ta strategija otroku omogoča dostop do predleksične glasovne reprezentacije neznanih besed in besed brez pomena. Otrok te besede izgovarja na osnovi znanja o asociativnih zvezah med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici, vendar ne nujno pravilno, npr. pri branju homografov ali nepravilnih besed.
3. **Pravopisni stadij**, v katerem se razvije avtomatizacija tehnike branja. Otrok besede ob vidni zaznavi takoj analizira kot pravopisne enote (neposredni dostop po leksikalni poti), ne da bi besedo glasovno analiziral. Te pravopisne enote odgovarjajo morfemom besede (osnovam, predponam, priponam, končnicam), ki tako predstavljajo omejeno število enot, s kombinacijami katerih tvorimo skoraj neomejeno število besed. Razvoj pravopisnega stadija je torej pogojen s sposobnostjo členjenja in spajanja večjih glasovnih enot, s čimer se pravopisni stadij razlikuje od abecednega, ki temelji na členjenju in spajanju glasov. Od logografske strategije pa se pravopisna strategija razlikuje v tem, da je analitična in sistematična strategija, ki temelji na hitrem prepoznavanju pravopisne reprezentacije predhodno že glasovno analiziranih besed (rekognicije), raje kot na vizualnem prepoznavanju, ki je značilno za logografsko strategijo. Pravopisna ali leksikalna strategija pogojuje tudi branje in pisanje homografov, homofonov in nepravilnih besed.¹¹ Torgesen (1998) ugotavlja, da v pravopisnem stadiju otrok uporablja abecedno strategijo le še pri dekodiranju težjih in/ali redkeje rabljenih besed ter neznanih besed. Z izkušnjami se abecedna strategija postopoma umika strategiji analogije (po Marshu v Magajna, 1995a; Frith, 1985).

¹¹ V starosti šestih let in pol se je Sabina ob podpisovanju ilustracije ukvarjala z dilemo, ali naj bo zapis berljiv za otroke ali odrasle. Pred izbiro črke L, s katero je nazadnje dopolnila napis SABINA ŠEST LET IN PO, je pojasnila: "Če napišem L, ne bo znal nihče prebrati. No, dobro, bodo znali pa veliki". Ilustracija je bila namreč namenjena v uredništvo otroške revije. Glede na to, da revijo urejajo "veliki" in torej tudi odločajo o tem, katera ilustracija bo nagrajena, je žrtvovala občinstvo "vseh" (otrok) in se prilagodila kodiranju odraslih.

V razvoju osnovne pismenosti si strategije sledijo v stalnem in točno določenem zaporedju, pri čemer pojav nove strategije predpostavlja usvojenost predhodne. Tako si v obdobju pred logografskim stadijem otrok pridobiva osnovne spominske spretnosti, ki jih v obdobju logografskega branja in pisanja aplicira na zapisane besede (metoda poglej-in-povej, an. look-and-say) in simbolne spretnosti, ki se izkazujejo kot razumevanje metalingvističnih izrazov, kot sta npr. izraza *beseda* ali *poved* (Frith, 1985).¹² Ko nalaganje besed v spomin doseže kritično mejo in se pojavlja vedno več vizualno podobnih besed, postane logografska strategija neučinkovita.¹³ Pojavi se abecedna strategija, ki jo poleg zapolnjene spominske kapacitete pogojuje še pojav glasovnega zavedanja (an. phonemic awareness) pri otroku. Abecedni stadij je ključnega pomena za učenje branja in pisanja v abecednem sistemu pisave, ki je arbitraren. V tem stadiju se pri otroku najprej razvijejo preprosta načela pretvarjanja glasov v pisne ustreznice (osnovni kod po McGuinness in McGuinness, 1998) in šele kasneje t.i. na kontekst vezana pravila, npr. v slovenščini zapis glasu /u≈/ (kompleksni kod po McGuinness in McGuinness, 1998). Mnenja o tem, kdaj se začne razvoj abecedne ali glasovne strategije branja in pisanja, so deljena. Žagar (1995) piše, da se abecedno branje začne že zgodaj, pri štirih letih, sočasno z razvojem otrokovih razčlenjujočih sposobnosti. S tem soglašata tudi McGuinness in McGuinness (1998), ki dodajata, da pred vstopom v šolo otroci že znajo pisati krajše (dvozložne in enozložne) besede s preprosto glasovno sestavo (KV¹⁴-KV, V-KV, KVK), v katerih enemu glasu ustreza ena črka (asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustrezniciami v osnovnem kodu). Nasprotno pa praksa kaže, da, kot navaja Križaj Ortar (v Križaj Ortar in sod., 2000), veliko otrok še vedno prestopi šolski prag, ne da bi znali brati in pisati,¹⁵ oziroma kot pišejo Vellutino in sodelavci (1996), ne da bi se kakor koli seznanili s pojmom pisnega jezika. Kot zadnji stadij v razvoju osnovne pismenosti Frithova (1985) prepoznava razvoj pravopisne strategije, ki se pri otroku pojavi v starosti sedmih let kot nasprotje vizualni logografski in fonološki abecedni strategiji, in je pogojena s pojavom morfološkega znanja.

Porajanje in razvijanje strategij branja in pisanja, ki so značilne za posamezne stadije razvoja začetne bralne pismenosti, je pogojeno z razvojem določenih spretnosti, sposobnosti, razumevanjem določenih konceptov, uzaveščanjem določenih znanj. Otrok na primer ne more razvijati abecedne strategije branja in pisanja, dokler se v njem (vsaj delno) ne razvijejo sposobnosti členjenja vezane govornice na glasove in razumevanje abecednega sistema pisave kot sistema za reprezentacijo misli ali govora.

Poznavanje mehanizmov, ki jih sprožajo dejavniki razvoja in učenja, nam omogoča, da razumemo potek razvoja pismenosti od nižjih do višjih stopenj. Frithova (1985) meni, da je v bralnem razvoju prehod na višji stadij možen le ob (vsaj) začasnem sočasnem delovanju obeh strategij, že razvite in nove. Mehanizme, ki jih sprožajo razvojni dejavniki tako opredeljuje kot proces stapljanja strategij (an. merging).

Dinamika razvoja osnovne pismenosti pri branju se razlikuje od dinamike razvoja pisanja. Čeprav se branje in pisanje razvijata v medsebojni soodvisnosti, Frithova (1985) predpostavlja, da ta razvoj ni vedno sorazmeren. V posameznih obdobjih bralnega razvoja se ena spretnost razvija hitreje od druge in je kot taka gonilna sila razvoja osnovne pismenosti v celoti. Za boljšo ponazoritev razvoja branja in pisanja je Frithova (prav tam) svoj model razvoja osnovne pismenosti predelala tako, da je še podrobneje opisala posamezne stadije. Vsak stadij je razdelila na eno do tri stopnje, pri čemer se posamezna strategija na prvi oz. nižji stopnji pojavlja v elementarnejši obliki, na drugi ali tretji oz. višji ali najvišji stopnji je že dodobra razvita.

¹² Metalingvističnega zavedanja pri bralcih začetnikih ne moremo jemati kot samo po sebi umevnega, razvija se v določenem zaporedju in po določenih zakonitostih (Frith, 1985).

¹³ [...] the look-and-say strategy is abandoned when the storage has reached a critical limit and visually similar words become confused (Frith, 1985, 308). Prim. tudi McGuinness in McGuinness (1998).

¹⁴ K je okrajšava za soglasnik (konzonant), V za samoglasnik (vokal).

¹⁵ Avtorica meni celo, da gre za večino otrok pred vstopom v šolo (Križaj Ortar v Križaj Ortar in sod., 2000, 13).

<i>Stopnja</i>	<i>Branje</i>	<i>Pisanje</i>
1a 1b	logografska 1 logografska 2	(simbolna) logografska 2
2a 2b	logografska 3 abecedna 2	abecedna 1 abecedna 2
3a 3b	pravopisna 1 pravopisna 2	abecedna 3 pravopisna 2

Shema 2: Šeststopenjski model razvoja spretnosti pri učenju branja in pisanja (Frith, 1985, 311).

Kot je razvidno iz Sheme 2, se začne logografska strategija razvijati z branjem (logografska 1), pri pisanju se pojavi šele, ko je v otroku pri branju že dodobra razvita (logografska 2).¹⁶ Ko otrok še vedno uporablja logografsko strategijo branja, in sicer na najvišji stopnji (logografska 3), se pri pisanju že pojavi abecedna strategija (abecedna 1). Ta se torej pojavi pred branjem in ne obratno, kot je veljalo v preteklosti (Cencič, 1999; Čok, 1994). Cencič (1999) utemeljuje učenje branja pred pisanjem z izkušnjami učiteljev prvega razreda, po katerih naj bi veliko otrok znalo brati še pred vstopom v šolo, medtem ko jih zna pisati le malo, večina zapiše posamezne besede ali enostavne povedi. S pomočjo modela Frithove (1985) lahko predvidevamo, da je branje, ki naj bi ga po Cencič (1999) otroci razvili pred vstopom v šolo, globalno ali logografsko branje in ne glasovno ali abecedno branje, ki ga, kot kažejo številne raziskave, otroci le izjemoma razvijejo pred šestim letom starosti, in je mejnik v procesu opismenjevanja, saj pomeni prehod na pravo branje. Kot piše Frith (1985), je abecedni stadij bralnega razvoja izjemno pomemben in ga ne moremo enostavno preskočiti, prav tako ne moremo enačiti globalnega branja, ki je logografsko, in globalnega branja, ki je leksikalno (v pravopisnem stadiju bralnega razvoja).

Abecedna strategija branja se torej pojavi šele, ko je dosegla višjo stopnjo pri pisanju (abecedna 2). V tretjem stadiju, v katerem se razvija pravopisna strategija, pa je branje ponovno tista spretnost, ki spodbuja in uravnava potek celostnega razvoja osnovne pismenosti. Na osnovni stopnji (pravopisna 1) je pravopisna strategija še šibko razvita in jo otrok uporablja le pri prepoznavanju (rekogniciji) besed, ne pa tudi pri pisanju. Šele, ko se pravopisna strategija bolj razvije in postane rekognicija besed pri branju dokaj natančna (pravopisna 2), jo začne otrok uporabljati tudi pri pisanju. Branje in pisanje se torej v vsakem stadiju naprej združita, pri čemer je ena od spretnosti pospeševalec razvoja osnovne pismenosti, nakar se v naslednjem koraku združita, otrok posamezno strategijo uporablja tako pri branju kot pisanju. Pri učenju branja in pisanja se tako težišče razvoja izmenjava med obema spretnostima. Razvoj osnovne pismenosti v logografskem stadiju najprej pospešuje branje, nato ga v abecednem stadiju pospešuje pisanje in nazadnje v pravopisnem stadiju ponovno branje.

Povzetek

Branje je proces razumevanja zapisanih misli in govora. Glavni bralčev namen v tem procesu je dostop do pomena. Proces razumevanja je pogojen s številnimi dejavniki, ki se razvijajo vzajemno, pri čemer je na začetku bralnega razvoja v ospredju dekodiranje na ravni besed, kasneje pa višje

¹⁶ Branje se razvija pred pisanjem tudi v drugih sistemih pisav, ne le v abecednem sistemu pisave, npr. v kitajščini (Tan, Spinks, Eden, Perfetti in Siok, 2005).

ravni branja, ki vključujejo interpretacijo, dedukcijo in druge zahtevnejše miselne procese. Pri tem Frith (1985) opozarja, da se v razvoju osnovne pismenosti posamezne strategije pojavijo, ko so predhodne že dodobra razvite, pri čemer se nove in že razvite strategije stapljajo v sočasno delovanje. Abecedno branje oziroma sposobnost glasovnega dekodiranja je preko predrazumevanja odvisna od bralčevega znanja in izkušenj ter vpliva na hitrost in kakovost bralnega razumevanja. Ob tem ko beremo, pa se bogatijo tudi naše izkušnje in vplivajo na razvoj predrazumevanja. Magajna (1994/95, 65) ugotavlja, da »(z) nadaljnjim branjem postaja predrazumevanje vse boljše in ker predrazumevanje vodi dekodiranje, postaja tudi samo branje čedalje bolj tekoče.«

Na začetku (organiziranega) učenja branja in pisanja v abecednem sistemu pisave torej prevladuje glasovna ali abecedna strategija branja. Vsako uspešno dekodiranje in dostop do pomena besede (označenega) pomeni napredek v razvoju branja. Poznavanje pomena besede vpliva na hitrost njenega prepoznavanja (rekognicije) ob prihodnjih zaznavah in obratno, hitro dekodiranje pravopisne reprezentacije besede (rekognicija) omogoči hitrejši dostop do glasovne reprezentacije in do pomena. Z izkušnjami se dolgoročni spomin bogati, vendar pa so njegove zmožnosti omejene¹⁷, zaradi česar si ne moremo enostavno zapomniti vseh besed, ki jih zaznamo v življenju. Neposredno dostopamo do pomena le najpogosteje rabljenih besed in tistih nepravilnih besed, ki se jih zavestno učimo in jih najpogosteje uporabljamo, pri branju ostalih besed pa je odločilnega pomena sposobnost hitrega prepoznavanja besed.

Sorazmerno z razvojem avtomatizacije členjenja, pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in spajanja ter z bogatenjem besednega zaklada in drugimi izkušnjami, ki jih otrok pridobiva z učenjem na različnih področjih, postaja branje vedno hitrejše in natančnejše. Otrok vedno več besed prepozna že ob nepopolni zaznavi, zmanjšuje se pojav napak, ki izvirajo iz pričakovanega pomena prebranega (napačno predrazumevanje).

Branje in pisanje je v osnovi proces povezovanja pisnih simbolov z glasovnimi enotami. Ziegler in Goswamijeva (2005) opozarjata, da se mora otrok (ali nepismen odrasel) pri učenju branja in pisanja naučiti kodo, ki jo njegova kultura uporablja za ponazarjanje govora kot zaporedje pisnih simbolov. V večini jezikov je povezava med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici sistematična, medtem ko je povezava med simboli in pomenom arbitrarna. To pomeni, da si pri učenju branja in pisanja otrok postavlja sistem (npr. glas /r/ se zapisuje R), pri čemer pa mu vedenje o tem, da se beseda *roka* začneja z glasom oziroma črko R, nič ne pove o pomenu te besede. Pri učenju abecednega sistema pisave so prvi koraki pri učenju branja in pisanja torej vezani na postavljanje sistema asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici. Obvladovanje tega sistema pa bralcu omogoča dostop do besed, ki se nahajajo v njegovem govornem leksikonu.

Razvijanje določenih sposobnosti, spretnosti in znanj v posameznih obdobjih razvoja tako pomembno vpliva na celotni potek razvoja posameznikove pismenosti. V začetnem obdobju (organiziranega) učenja branja in pisanja, ko otrok prehaja na abecedno branje in pisanje, je razvoj (osnovne) pismenosti v najtesnejši povezavi s sposobnostjo členjenja besed na glasove, sposobnostjo hitrega pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in pisnih ustreznice v glasove, sposobnostjo spajanja glasov v besede in sposobnostjo manipuliranja z glasovi (glasovno zavedanje). Raziskave so pokazale, da so razvite sposobnosti glasovnega zavedanja in torej avtomatizirano glasovno (abecedno) branje pogoj za razvoj učinkovitega branja pri izkušenem bralcu, za katerega je

¹⁷ Strategija poglej-in-povej (Frith, 1985) prevladuje v prvi fazi učenja branja in pisanja, v kateri si otrok zapomni znatno količino besedišča, ki jo prepozna na pogled (an. sight vocabulary). McGuinness in McGuinness (1998) navajata, da si otrok v povprečju zapomni dva do tri tisoč besed, odrasel človek pa lahko iz spomina priključuje v povprečju dva do pet tisoč besed. Za prepoznavanje ostalih besed pa so ključnega pomena dobro razvite sposobnosti razčlenjevalnega poslušanja, avtomatiziran mehanizem pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in pisnih ustreznice v glasove in sposobnost členjenja.

značilna sočasna raba glasovne in leksikalne strategije branja (Torgesen 1998). Zatorej ne čudi dejstvo, da je v zadnjih štiridesetih letih¹⁸ na področju raziskovanja branja pridobilo največ pozornosti prav preučevanje glasovnega (fonemskega) zavedanja, ki je podrobneje predstavljeno v naslednjem poglavju.

Sestavine razvoja branja in pisanja

Branje in pisanje je v osnovi proces povezovanja pisnih simbolov z glasovnimi enotami. Ziegler in Goswamijeva (2005) opozarjata, da se mora otrok (ali nepismen odrasel) pri učenju branja in pisanja naučiti kodo, ki jo njegova kultura uporablja za ponazarjanje govora kot zaporedje pisnih simbolov. V večini jezikov je povezava med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici sistematična, medtem ko je povezava med simboli in pomenom arbitrarna. To pomeni, da si pri učenju branja in pisanja otrok postavlja sistem (npr. glas /r/ se zapisuje R), pri čemer pa mu vedenje o tem, da se beseda *roka* začne z glasom oziroma črko R, nič ne pove o pomenu te besede. Pri učenju abecednega sistema pisave so prvi koraki pri učenju branja in pisanja torej vezani na postavljanje sistema asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustreznici. Obvladovanje tega sistema pa bralcu omogoča dostop do besed, ki se nahajajo v njegovem govornem leksikonu.

Razvijanje določenih sposobnosti, spretnosti in znanj v posameznih obdobjih razvoja tako pomembno vpliva na celotni potek razvoja posameznikove pismenosti. V začetnem obdobju (organiziranega) učenja branja in pisanja, ko otrok prehaja na abecedno branje in pisanje, je **razvoj pismenosti v najtesnejši povezavi s sposobnostjo členjenja besed na glasove, sposobnostjo hitrega pretvarjanja glasov v pisne ustreznice in pisnih ustreznic v glasove, sposobnostjo spajanja glasov v besede in sposobnostjo manipuliranja z glasovi** (glasovno zavedanje).

Med spretnosti in sposobnosti, ki jih učenec razvija pri učenju branja in pisanja, prištevamo tehniko pisanja, držo telesa pri pisanju, držo in uporabo raznih pisal, grafomotoriko, orientacijo na papirju, smer pisanja ter poteze, ki tvorijo prvine črk (elementarizacija črk). Kot ključno pa upoštevamo **sposobnost glasovnega procesiranja jezika**, ki omogoča učenje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustreznici ter vsaj osnovno tekočnost pri rekodiranju besed in krajših preprostih besedil (Križaj Ortar in Bešter, 2002).

Razvoj glasovnega zavedanja

Z glasovnim zavedanjem so se sprva ukvarjali psihologi, ki so preučevali učence s težavami pri učenju branja in pisanja, in ugotovili, da imajo ti slabo razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika. Primerjalne študije z učenci, ki pri učenju branja in pisanja niso imeli težav, pa so pokazale, da imajo ti dobro razvite sposobnosti glasovnega zavedanja.

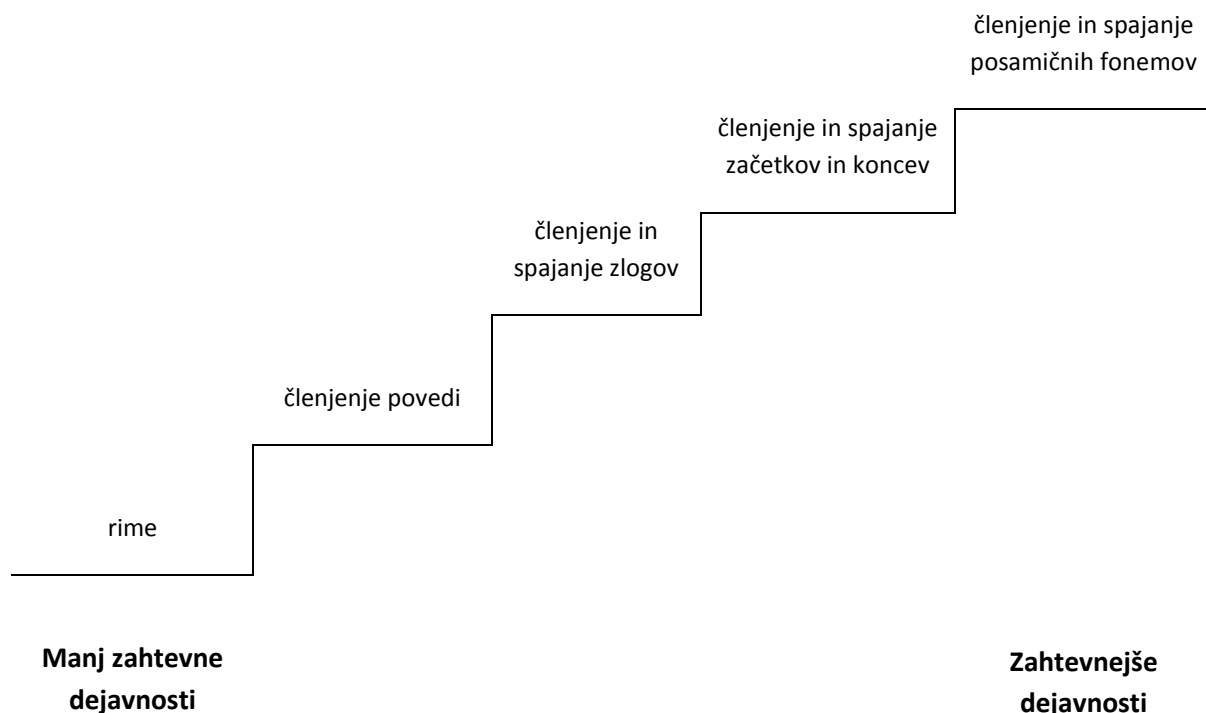
Številne raziskave, ki so preučevale soodvisnosti med glasovnim zavedanjem ter učenjem branja in pisanja, so potrdile, da je glasovno zavedanje vzročno in vzajemno povezano z učenjem branja in pisanja, saj je značilno za dobre bralce, medtem ko je pomanjkljivo glasovno zavedanje stalno prisotno med slabimi bralci. Hempenstall (1999), Barrus Smith, Simmons in Kameenui (1995)

¹⁸ Prve raziskave glasovnega zavedanja so bile opravljene v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja.

opozarjajo, da so slabo razvite sposobnosti glasovnega procesiranja jezika razlog za številne težave pri začetnem učenju branja in pisanja, kasneje pa še pri bralnem razumevanju, splošnem znanju, spominu in besednem zakladu.

Chard in Dickson (1999) izoblikovala kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja od preprostih operacij glasovnega procesiranja k zapletenejšim operacijam, na katerem si ravni glasovnega zavedanja sledijo v naslednjem zaporedju:

1. **Rime in aliteracija:** slušna zaznava rime in aliteracije v otroških pesmicah in izštevankah, prepoznavanje rime in aliteracije v otroških pesmicah in izštevankah z razločevalnim poslušanjem ter oblikovanje besed, ki se rimajo, petje in recitiranje verzov, ki se rimajo ipd.
2. **Členjenje povedi na besede,** pri čemer otrok uzavešča dejstvo, da je vezano govorico mogoče členiti na manjše enote (besede).
3. **Členjenje besed na zloge in spajanje zlogov v besede.**
4. **Začetki in konci:** dejavnosti členjenja besed v dva dela: začetnega in končnega (ma-k ali m-ak), tvorjenja novih besed z danimi začetki in konci (npr. mama, mačka, Maja, malo, marelica oziroma tak, vlak, korak, vsak, snežak) ter spajanja začetkov in koncev v besede.
5. Členjenje, spajanje in manipuliranje z glasovi v besedi je najvišja stopnja glasovnega zavedanja, fonemsko zavedanje).



Shema 3: Kontinuum zahtevnosti ravni glasovnega zavedanja (povzeto po Chard in Dickson, 1999).

Najvišja raven glasovnega zavedanja je fonemsko zavedanje (an. phonemic awareness), ki ga Lozzino, Campi in Paolucci Polidori (1998) opredeljujejo kot sposobnost slušne zaznave in prepoznavanja glasov, ki sestavljajo glasovno verigo, ter sposobnost manipuliranja z njimi. Chard in Dickson (1999) nadalje pojasnjujeta, da fonemsko zavedanje temelji na razumevanju, da so besede sestavljene iz

posameznih glasov, in na sposobnosti manipuliranja teh glasov s členjenjem, spajanjem ali nadomeščanjem glasov znotraj besed z namenom oblikovanja novih besed.

Fonemsko zavedanje vključuje:

- prepoznavanje (identifikacijo) glasov v glasovni verigi;
- manipuliranje glasov v glasovni verigi, npr. opuščanje (redukcija), dodajanje (adicija) ali nadomeščanje (substitucija) glasov;
- členjenje (segmentacija) glasovne verige na glasove in spajanje glasov v besede.

Vpliv raziskovalnih spoznanj na učno prakso

Učenje branja in pisanja moramo razumeti kot proces, v katerem sodelujejo različni dejavniki, ki so med seboj vzajemno in vzročno povezani in se tudi razvijajo v medsebojni soodvisnosti. Preučevanje razvoja osnovne pismenosti v abecednem sistemu pisave je pokazalo, da je učenje branja in pisanja prej vezano na različne delne spretnosti branja in pisanja, kot na razvijanje zgolj mehanskih spretnosti pisanja oziroma prepisovanja.

Kot piše Ropičeva (2000a), začetno opismenjevanje ne sme biti le obdobje pridobivanja črk, temveč **razvijanje vseh štirih spretnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje)** ter zahtevnosti nalog (razumevanje, tvorjenje neumetnostnih besedil, ustvarjanje polvezanih besedil).

Preučevanje soodvisnosti med različnimi dejavniki in razvojem osnovne pismenosti je pokazalo, da je uspeh pri učenju branja najtesneje povezan z otrokovo **sposobnostjo metaglasovnega procesiranja jezika**. Od sposobnosti členjenja, spajanja, manipuliranja z glasovi in pretvarjanja glasov v pisne ustreznice, ki jih otrok razvija v predbralnem obdobju in v prvem letu organiziranega učenja branja in pisanja, je odvisen njegov uspeh pri razvijanju osnovne pismenosti, kasneje pa še bralne in funkcionalne pismenosti, bralnega razumevanja, interesa za branje, besednega zaklada, spomina in pri pridobivanju splošnega znanja. Zatorej ne čudi dejstvo, da je v zadnjih tridesetih letih na področju raziskovanja branja pridobilo največ pozornosti prav preučevanje soodvisnosti med glasovnim zavedanjem in učenjem branja in pisanja ter bralno pismenostjo. Ob tem je najbolj razveseljivo spoznanje, da je mogoče najpomembnejše ravni glasovnega zavedanja razvijati skozi skrbno načrtovano poučevanje in da ima to razvijanje pomemben vpliv na otrokove dosežke pri učenju branja in pisanja.

Ob teh spoznanjih so se razvili sodobni pristopi k začetnemu opismenjevanju v materinščini, drugem ali tujem jeziku, ki utemljujejo pomen glasovnega zavedanja za izboljšanje osnovne pismenosti in torej za vnaprejšnje preprečevanje morebitnih težav pri branju in pisanju. Ti pristopi temeljijo na razvijanju metaglasovnega procesiranja jezika, stalni slušni in vidni zaznavi glasov in pisnih ustreznice ter drugih delnih spretnosti branja in pisanja in v tem smislu niso eklektični, saj pomenijo odklop od tradicije sintetičnega, analitičnega ali globalnega pouka branja in pisanja. Razlika med tradicionalnimi in sodobnimi programi začetnega opismenjevanja je torej konceptualna in se med drugim kaže v dolžini opismenjevanja, in sicer tako navzdol v zgodnejše **razvijanje pripravljenosti na branje v t.i. obdobju porajajoče se pismenosti** oziroma predbralnem in predpisalnem obdobju ter navzgor s ciljem doseganja funkcionalne pismenosti.

Pri učenju branja in pisanja v **drugem oz. tujem jeziku** se je poleg zgoraj navedenega kot ključnega pomena pokazalo **poznavanje strategij kodiranja**, ki jih učenci razvijajo v **različno transparentnih pisavah**. Učitelj drugega oz. tujega jezika mora poznati razlike v transparentnosti pisave učenčevega prvega in drugega/tujega jezika in na podlagi teh razlik predvideti, katere so tiste strategije, ki bodo učencu omogočile lažje in učinkovitejše učenje branja in pisanja v drugem/tujem jeziku oziroma nadgrajevanje znanja, ki ga je usvojil pri učenju branja in pisanja v prvem jeziku. V bolj transparentnih pisavah (npr. slovenska) učenec razvije le abecedno pisanje, saj ima določen glas večinoma le en grafem, npr. glas /m/ se vedno zapisuje s črko M. V manj transparentnih pisavah, torej v pisavah, v katerih se posamezni glasovi zapisujejo z različnimi grafemi (npr. angleška, francoska), pa učenci razvijajo več strategij kodiranja. V angleščini se glas /m/ zapisuje kot M (make), MM (simmer), MN (autumn), MB (thumb). Kdor se uči brati in pisati v angleščini, se torej ne more zanašati zgolj na abecedno strategijo pisanja, saj se hipoteza o povezavi med npr. /m/ in M včasih potrdi, drugič pa spet ne. Raizskave med angleško govorečimi otroci kažejo, da le-ti razvijajo tri različne strategije pisanja, in sicer **glasovno branje**, branje **začetkov in koncev** *dake* (fake, cake, make, lake in številne druge besede s koncem *-ake*) ter **lekiskalno branje** predvsem pri branju besed z neznačilno in/ali nepravilno pravopisno reprezentacijo (npr. *people*).

Model večjezičnega opismenjevanja

Začetno opismenjevanje, ki ga razumemo kot prirejanje zapisa govoru, temelji na treh sestavinah, in sicer (i) razvijanju slušne zaznave in izgovorjave (glasovnega znanja ali fonologije), (ii) razvijanju glasovnega zavedanja, predvsem razločujočega in razčlenjujočega poslušanja ter (iii) spoznavanju asociativnih zvez med glasovnimi enotami in njihovimi pisnimi ustreznici (fonografskem zavedanju).

Razvijanje glasovnega znanja

V stiku z govorjenim drugim in/ali tujim jezikom smo soočeni s tremi glasovno osnovanimi težavami. Prva težava je vezana na sposobnost členjenja vezane govornice na besede in glasove, saj besede slišimo kot tok med seboj spojenih in prehitro izgovorjenih besed. Drugič, določeni glasovi, ki imajo v drugem in/ali tujem jeziku različno fonološko vrednost, zvenijo enako, ker prvi jezik ne pozna tega kontrasta (npr. it. *faremo* in *faremmo*). Zaradi izoblikovanosti govorne cevi¹⁹ pa je otežena tudi sama motorika izgovorjave določenih glasov,²⁰ kar predstavlja tretjo fonološko težavo v procesiranju drugega in/ali tujega jezika.

Spoznavanje glasovnega sistema drugega in/ali tujega jezika se dopolnjuje s poznavanjem glasovnega sistema materinščine in ostalih jezikov, ki se jih je posameznik učil ali je z njimi v stiku. Pri razvijanju razločujočega poslušanja v drugem in/ali tujem jeziku zato poznane glasove le sprejemamo, posebno pozornost pa posvečamo slušni zaznavi (glasovnemu razločevanju) in izgovorjavi glasov, ki so v primerjavi s prvim jezikom različni.

¹⁹ Golden (1997) pojasnjuje, da se govorna cev razvije najkasneje v 14. letu mladostnikove starosti.

²⁰ Italijani tako ne izgovarjajo glasu /h/, z izjemo posameznih narečij, najbolj znano je florentinsko narečje.

V preteklosti so učni programi drugih/tujih jezikov razvoju glasovnega znanja posvečali le malo pozornosti, danes pa vemo, da je glasovno znanje izjemno pomemben dejavnik opismenjevanja, in da se glasovno znanje ne razvije samo po sebi, temveč ga je potrebno sistematično učiti.

Dejavniki razvijanja glasovnega znanja

Iz spoznanj preučevanja otrokovega glasovnega razvoja lahko izpeljemo naslednja štiri didaktična načela razvijanja slušnega razločevanja pri pouku prvega, drugega in tujega jezika, ki temeljijo na progresivnosti v smeri od preprostejših proti zahtevnejšim nalogam:

Načelo mesta glasu v besedi: Začenjamo s prepoznavanjem začetnih glasov, nadaljujemo s prepoznavanjem končnih glasov in nazadnje uvedemo prepoznavanje sredinskih glasov.

Načelo dolžine besede in kompleksnosti njene glasovne sestave: Začenjamo s krajšimi besedami s preprosto glasovno sestavo z značilnim zlogom KV, nadaljujemo s krajšimi besedami, ki vsebujejo soglasniški sklop, nato uvajamo daljše besede s preprosto glasovno sestavo in nazadnje daljše besede, ki vsebujejo enega ali več soglasniških sklopov, sestavljenih iz dveh ali več soglasnikov.

Načelo števila različnih glasov: Razlikovanje med besedami najprej urimo v parih besed z več različnimi glasovi (npr. *riba-roža*), kasneje uvajamo minimalne pare besede oziroma pare besede z enim različnim glasom (npr. *riba-šiba*).

Načelo zvočnosti glasu: Ob dejstvu, da so samoglasniki glasovi z najvišjo zvočnostjo, začenjamo s prepoznavanjem in razločujočim poslušanjem besed z različnim samoglasnikom (npr. *Mica-muca*), kasneje uvajamo ločevanje med ustnimi in nosnimi soglasniki (npr. *žoga-noga*), ločevanje med ustnično-ustničnimi in zobno-ustničnimi soglasniki (npr. *miga-figa*), nazadnje urimo razločujoče poslušanje širokih in ozkih samoglasnikov (npr. *je (biti) - je (jesti)*). To načelo upoštevamo tudi pri urjenju razločujočega poslušanja začetnih glasov in najprej uvajamo razlikovanje med samoglasniki in soglasniki, kasneje pa pare besed z različnimi soglasniki na vzglasju.

Dejavnosti za razvijanje razločujočega poslušanja

Prepoznavanje izvora glasov

Ob pozornem poslušanju otroci določajo smer, od koder prihaja glas, ter kdo ali kaj ga povzroča. Glasove posnemajo, na primer udarjanje dežnih kapljic ob okensko steklo ponazarjajo s trkanjem s prstki po klopi, loputanje z vrati ponazarjajo z udarcem z nogo ob tla ipd. Glasove ponazarjajo z gibom, z ritmiziranjem, z risbo ali glasbo.

Kratki/dolgi glasovi in besede

Ob poslušanju parov zvokov ali besed otroci določajo njihovo dolžino, oziroma ločujejo med kratkimi in dolgimi zvoki (npr. plosk z rokami – šumenje vetra) oziroma besedami (npr. med besedama *lev* in *mravlja*).

Recitiranje pesmic, izštevank, ugank in drugih ritmiziranih besedil

Ob pozornem poslušanju in recitiranju pesmic, izštevank, ugank in drugih ritmiziranih besedil se učenci privajajo na melodijo in intonacijo jezika ter na izgovorjavo in naglaševanje besed v didaktični igri, v kateri prepevajo ali deklamirajo, lahko tudi ponazarjajo z mimiko in nešteto krat ponavljajo, ne da bi se je naveličali.

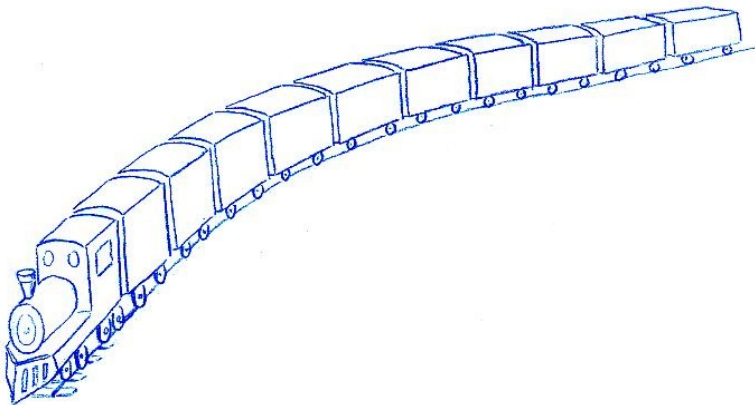
V katerih besedah slišiš glas

V dejavnosti poslušanja otroci urijo razločujoče poslušanje, saj poskušajo identificirati določen glas med številnimi glasovi.

Vlakec z glasovi

Vlakec z glasovi je različica dejavnosti *V katerih besedah slišiš glas....* V dejavnosti označevanja "besed" se otroci urijo v slušni zaznavi in razločevalnem poslušanju izbranih glasov. V dejavnosti *Vlakec z glasovi* otroci ob poslušanju učiteljevega govora označujejo glasove skladno s slušno zaznavo. Na primer pobarvajo vagone vlakca, ki prevažajo besede z izbranim glasom, ostale vagone pustijo nepobarvane.

VLAKEC Z GLASOVI



Razločevanje začetnega glasu

Ob branju slike ali ob poslušanju učiteljevega govora, ki bere slike po polžje ali z naravno hitrostjo, otroci povezujejo besede z enakim vzglasjem.

riba	muca	kuža	koza
	raca		taca

breza	pik	bik
peta	balon	buča
banana		petelin
pita	pica	brisača

Polžja govorica

V didaktični igri *Polžja govorica* učitelj bere slike izbranih predmetov ali poimenuje predmete v otrokovem neposrednem okolju zelo počasi, po polžje, pri čemer podaljšuje posamezne glasove, na primer besedo *vaza* izgovori /vvvvvaaaaazzzzaaaaa/. Ob pozornem poslušanju učiteljeve govorice otroci ugibajo, kateri je skrivnostni predmet. Ko ugotovijo, za katero sliko ali predmet gre, nanjo oziroma nanj pokažejo s prstom ali pa jo izgovorijo z naravno hitrostjo.

Prepoznavanje mesta glasu v besedi

S prepoznavanjem izbranega glasu se otroci urijo v ločevanju začetnega ali končnega ali sredinskega glasu od ostalih glasov v besedi. Besede so izpisane s kvadratkami, pri čemer vsak kvadraterk ponazarja posamezen glas. Ob pozornem poslušanju učiteljevega govora in branju otroci s prstom sledijo kvadratom pod sličico ter s svinčnikom označujejo mesto glasu v glasovni verigi (besedi).

L	lama	val	šola	kolona
---	------	-----	------	--------

	□□□□	□□□	□□□□	□□□□□□
--	------	-----	------	--------

Razvijanje glasovnega zavedanja

Razvijanje sposobnosti glasovnega procesiranja jezika vključuje:

- prepoznavanje in oblikovanje rim;
- členjenje vezane govorice na besede;
- členjenje besed na zloge in združevanje zlogov v besede;
- prepoznavanje glasov v vezani govorici;
- dodajanje, opuščanje ali nadomeščanje glasov v vezani govorici;

- členjenje besed na glasove in združevanje glasov v besede.

Sposobnost členjenja govora, ki ga zaznamo kot skoraj neprekinjen tok, na manjše glasovne enote otroku omogoča ustrezno preslikovanje govora v zapis. Že sama sposobnost členjenja glasovne verige na besede je bistvenega pomena za pisanje. Če nekdo členi, na primer *zima*, *zima bela*, *vrgolese dela*²¹ namesto *zima*, *zima bela*, *vrh gore sedela*, bo to tudi tako zapisoval.

Razvoj manj zahtevnih ravni glasovnega zavedanja, npr. sposobnosti členjenja besed na zloge ali na začetke in konce, pomembno vpliva na razvijanje zahtevnejših sposobnosti slušne zaznave (npr. členjenja na glasove), vendar pa ne vpliva neposredno tudi na učenje branja in pisanja. Korelacijske študije glasovnega zavedanja so pokazale, da je uspeh pri učenju branja in pisanja najtesneje povezan z najvišjo ravni glasovnega zavedanja, **fonemskim zavedanjem**.

Didaktična načela razvijanja glasovnega zavedanja

Ključno didaktično načelo razvijanja glasovnega zavedanja je načelo postopnosti. Začenjamo s preprostejšimi nalogami, ki jih postopoma nadgrajujemo z vedno zahtevnejšimi. Ob upoštevanju različnih dejavnikov zahtevnosti glasovnega zavedanja se ustvari mreža dejavnosti, v kateri so najpreprostejše dejavnosti vezane na krajše besede z znano vsebino in preprosto glasovno sestavo in od otroka pričakujejo preprosto manipuliranje z njimi, npr. prepoznavanje rim.

Preprosto		zapleteno
←-----	dejavnik	-----→
Znane besede. Otrok ni obremenjen s pomenom besede, pozoren je le na njeno glasovno sestavo.	pomen besede	Neznane ali redkeje uporabljene besede. Otrok se ukvarja s pomenom besede, manjšo pozornost posveča glasovni sestavi besede.
Krajše besede. ²² Dolžina besede ne obremenjuje spomina.	dolžina besede	Daljše besede. Obremenitev spomina je večja. ²³
Besede, ki ne vsebujejo soglasniških sklopov. V slovenščini in italijanščini so sestavljene iz KVKV ²⁴ , v angleščini pa KVK ²⁵ .	glasovna zgradba besede	<i>Besede, ki vsebujejo soglasniške sklope, in druge "težje" besede glede na jezikovni substrat</i> ²⁶ .

²¹ Navedeni verz pesmi *Zima bela* je svak členil na omenjeni način še pred kratkim, dokler se nista njegova otroka v vrtcu učila te pesmi in jo recitirala doma. Prepričan je bil, da *vrgolese* pomeni *vragolije*, kot je npr. ta, da bi *zima* vzela Mirka.

²² V angleščini uvrščajo med "lažje" besede enozložne besede, sestavljene iz treh glasov ali manj, medtem ko v slovenščini velja, da so enozložne besede prekratke in zato zahtevnejše za glasovno analizo od dvozložnih besed (Barrus Smith in sod., 1995; Križaj Ortar, 2000).

²³ V angleščini kot daljše besede upoštevajo besede sestavljene iz štirih glasov ali več, medtem ko v slovenščini veljajo kot predolge in prezahtevne za glasovno analizo besede, ki so tri- ali večzložne (prav tam).

²⁴ Za glasovno analizo so pri otroku "težje" besede s soglasnikom na izglasju, ki jim otroci pri členjenju na koncu dodajajo samoglasnik, in besede s samoglasnikom na vzglasju, saj "večina otrok samoglasnikov sprva nima za samostojni glas" (Križaj Ortar, 2000).

²⁵ Pri branju in pisanju v angleščini je struktura KVK manj zahtevna od strukture KVKV, saj se končni samoglasnik pogosto pojavlja le v diakritični funkciji in vpliva na vrednost samoglasnika pred njim, kot npr. v paru besed *kit* in *kite* (McGuinness in McGuinness, 1998).

Rime Členjenje na zloge. Členjenje na začetke, konce in poljubne enote.	velikost glasovne enote in raven glasovnega zavedanja	<i>Členjenje na posamezne glasove v besedi.</i>
<i>Začetni glasovi.</i> <i>Končni glasovi.</i>	mesto glasu v besedi ali glasovni verigi	<i>Sredinski glasovi.</i>
<i>Podaljšani glasovi, oziroma glasovi, ki jih je mogoče izgovoriti podaljšano.</i>	razvoj govornega aparata in glasovne značilnosti procesiranih glasovnih enot	<i>Zaporniki.</i> <i>Soglasniški sklopi.</i> <i>Glasovi, ki so jih skladno z razvojem govornega aparata otroci zmožni izgovarjati v kasnejšem obdobju razvoja: /r/, /l/.</i>

Dejavnosti razvijanja glasovnega zavedanja

Glasovno zavedanje se razvija že veliko prej, preden se otrok začne učiti brati in pisati. Prve dejavnosti glasovnega zavedanja so zato namenjene predvsem razvijanju občutka za to, da so besede sestavljene iz manjših delov. Za majhnega otroka je namreč značilno sintetično in ne analitično mišljenje, ki je značilno za odraslega, zaradi česar majhnega otroka privlačijo celote in ne sestavni deli teh celot. Ker pa so glasovi tiste enote govora, ki jih preslikujemo v zapis, otroke že zgodaj spodbujamo k zavestnemu opazovanju glasov v besedah in njihovem primerjanju z drugimi glasovi, pri čemer posameznih glasov ne ponazarjajo pisne ustreznice, temveč kartončki, krožci, gumbi, kamenčki ali kateri koli predmet, ki je primeren za urjenje v glasovni analizi besed.

Prepoznavanje glasov in zlogov

1. Vaja prepoznavanja mesta glasu v besedi, predstavljena zgoraj, je namenjena razvoju slušnega razločevanja, obenem ima tudi funkcijo razvijanja glasovnega zavedanja, saj s sledenjem kvadratom pod sličico, medtem ko iščejo pravo mesto izbranega glasu, otroci implicitno razvijajo tudi vedenje o tem, da je beseda sestavljena iz manjših delov – glasov.
2. V didaktični igri *Gremo na piknik* se polovica otrok umakne iz igralnice (učilnice), druga polovica se dogovori o načelu izbire besed, in sicer začetni ali končni glas ali zlog. Nakar se druga polovica vrne v igralnico in ob poslušanju vrstnikov, ki naštevajo potrebščine za piknik, ugibajo, katero načelo je bilo izbrano, tako da tudi sami naštevajo nove potrebščine.
3. Razvrščanje "besed" glede na to, ali vsebujejo določeni glas ali ne.
4. Razvrščanje "besed" glede na začetni, končni ali sredinski glas.

²⁶ V slovenščini se med "težje" besede uvrščajo dvozdružne besede z glasovno sestavo VKV, enozdružne besede z glasovno sestavo KVK (pri čemer mora biti v položaju med soglasnikoma samoglasnik in ne polglasnik ter soglasnik na izglasju mora dosledno ponazarjati izgovorjavo), dvozdružne besede s soglasnikom na izglasju in torej z glasovno sestavo KVKVK (pri tem veljajo za zadnji zlog enake omejitve kot pri enozdružnih besedah), trizdružne besede brez soglasniških sklopov (še vedno pazimo na kakovost izgovorjave samoglasnikov in soglasnikov) in besede s soglasniškim sklopom znotraj besede, pri čemer se njihova izgovorjava ne razlikuje od zapisa (Križaj Ortar, 2000).

Opuščanje, dodajanje in nadomeščanje glasov, zlogov, besed

V različicah posamezne vaje se otroci urijo v manipulaciji z glasovi, zlogi in besedami. V didaktični igri *Razstavljamo in sestavljamo* otroci "zidajo" besede s kockami, ugotavljajo, kako se beseda spremeni, ko odvzamejo kocko (opuščanje) in besede s tem izgubijo, na primer prvo črko. Tako postanejo *iza, rata, ocka* namesto *miza, vrata, kocka*. Pojem dodajanja spoznavajo tako, da besedam iz kock dodajajo nove kocke, ki ponazarjajo dodajanje glasov ali zlogov, npr. besede *noga, roka, oko, uho* postanejo *bnoga, broka, boko, buho* ali *znoga, zroka, zoko, zuho, kanoga, karoka, kooko, kouho* ipd.. S tem, ko menjujejo kocke različnih barv ali velikosti, spoznavajo pojem nadomeščanja glasov ali zlogov. Nove besede so lahko polnopomenske (npr. *noga-žoga*), lahko pa so izmišljene (npr. *roka-toka*).

V pesmi *Eno in drugo* avtorja Miroslava Košute otroci razvijajo občutljivost za notranjo sestavo besede, saj se z menjavo enega glasu v besedi spremeni pomen besede:

*Eno je slava, drugo je sliva,
eno je glava, drugo je gliva.*

*Eno je poba, drugo je roba,
eno je šiba, drugo je šola.*

*Eno je grapa, drugo je gripa,
eno je sapa, drugo je sipa.*

*Eno je repa, drugo je rupa,
eno je kepa, drugo je kupa.*

*Eno je kasa, drugo je kosa,
eno je rasa, drugo je rosa.*

*Eno je brada, drugo je Breda,
eno je torek, drugo je sreda.*

Podobno tudi v pesmi *Bula je bela*, prav tako avtorja Miroslava Košute:

*Bula je bela
Ali ne,
Cula je cela
Ali ne,
Droga je draga
Ali ne,
Noga je naga
Ali ne,
Krava je kriva
Ali ne,
Sova je siva
Ali ne,
Soha je suha
Kaj pa je muha?*

Muha je muhasta, v to igro ne gre.

Glasovno in zlogovno členjenje in spajanje

Vaje razčlenjujočega poslušanja izvajamo s pomočjo ploskanja, potrkavanja po mizi, kartončkov in drugih manjših predmetov, primernih za delo v igralnici (učilnici).

Razvijanje fonografskega zavedanja

Fonografsko zavedanje se nanaša na poznavanje asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustrezniciami v določenem jeziku. Učenje povezav med glasovi in grafičnimi simboli, ki jih ti ponazarjajo, za človeka ni naravno, kot je na primer učenje hoje (Scalisi in sod., 2003). Pisne ustreznice glasov so arbitrarni znaki, ki se jih mora otrok s trdom naučiti. McGuinness in McGuinness (1998) opozarjata, da dodatno breme predstavlja dejstvo, da imajo posamezni glasovi več pisnih ustreznic (npr. glas /u/ se v položaju za samoglasnikom v slovenščini zapisuje U, V ali L) in da lahko posamezna pisna ustreznica ponazarja več glasov (npr. črka L ponazarja glas /l/ v besedi *volan* in glas /u/ v besedi *volna*).

Fonemsko in fonografsko zavedanje se pri nekaterih otrocih razvijata tudi brez večje pomoči učitelja in/ali staršev in celo navkljub učnim programom, ki v otroku razvijajo neustrezne strategije branja (McGuinness in McGuinness, 1998), pri večini otrok pa se fonemsko in fonografsko zavedanje kot osnova uspešnega razvoja (osnovne) pismenosti razvije le s programom eksplicitnega in sistematičnega razvijanja fonemskega zavedanja ter učenja asociativnih zvez med glasovi in njihovimi pisnimi ustrezniciami (Donalson in Graney, 2000; Hemenstall, 1999; McGuinness in McGuinness, 1998; Torgesen, 1998; Scanlon in Vellutino, 1987). Številni učenci namreč s težavo ali pa sploh ne zaznajo asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustrezniciami, če njihovo pozornost vanje usmerjamo le občasno, naključno in neeksplicitno. Zgolj občasna, nesistematična in implicitna obravnava notranje zgradbe besed (naključna ali priložnostna fonetika po Hemenstall, 1999) namreč učencem, še posebej učencem s težavami pri učenju branja in pisanja, ni v pomoč, ravno nasprotno, lahko je celo protiproduktivna in v otroku razvija strategije branja in pisanja, za katere se sčasoma izkaže, da so neučinkovite (Hemenstall, 1999; McGuinness in McGuinness, 1998; Giovanardi Rossi in Malaguti, 1994).

Napake v začetnem razvoju pisanja

Giovanardi Rossi in Malaguti (1994) navajata, da so za prvo leto učenja branja in pisanja značilne tri napake, ki izvirajo iz še nepopolno razvitega glasovnega zavedanja, fonološkega delovnega spomina ter fonografskega zavedanja, in so kot take popolnoma **običajen spremljevalni pojav začetnega učenja branja in pisanja**:

- (a) **Nadomeščanje** pisnih ustreznic (*LEPA* namesto *LEPA*) zaradi glasovne podobnosti (npr. f/v) ali oblikovne podobnosti pisnih ustreznic (npr. a/o). Pri slabših učencih se nadomeščanje pojavlja tudi pri asociativnih zvezah glas-pisna ustreznica, ki so različne tako glasovno kot oblikovno (*IGRA/IGLA*), čemur gre pripisati skoraj polovico glasovnih napak.

- (b) Vzpostavljanje **neustreznega zaporedja** pisnih ustreznic glede na slušni dražljaj: izpuščanje, dodajanje, ali premeščanje pisnih ustreznic. Najpogostejše so napake izpuščanja grafemov (približno tretjina glasovnih napak), ki se pojavljajo predvsem pri kompleksnejših soglasniških skupinah na sredini in na izglasju besed (*LJUBANA* namesto *LJUBLJANA*, *DOJEČEK* namesto *DOJENČEK*). Napake dodajanja ali premeščanja grafemov so redkejše. Tako je po podatkih avtoric študije napak tipa *BRAVICA* namesto *BARVICA*, *JEGIPT* namesto *EGIPT* manj kot pet odstotkov.
- (c) **Zgostitev ali superpozicija** zapisa (*POMOVIMO* namesto *PONOVIMO*).

Te napake se po mnenju avtoric raziskave razvoja osnovne pismenosti med italijanskimi otroki značilne za večino otrok, pri tem pa opozarjata, da sposobnost kodiranja (ki jo preverjamo s testi pisanja po nareku) že v prvem letu učenja ločuje med boljšimi učenci in učenci s težavami pri branju in pisanju. Pri učencih brez posebnih težav v bralnem razvoju se pojav teh napak progresivno zmanjšuje v prvem in drugem letu učenja, tako da **ob koncu drugega leta učenja branja in pisanja** približno 60 % otrok že dodobra zavesti asociativne zveze med glasovi in pisnimi ustreznici. Ob razviti sposobnosti glasovne analize slušnega dražljaja, fonološkega delovnega spomina pravilno zapisujejo tudi redkeje uporabljene besede, neznane ali izmišljene besede. Posebej natančni so pri pretvarjanju glasov v pisne ustreznice pri besedah s preprostejšo glasovno sestavo (KV-KV-KV), medtem ko imajo pri kodiranju besed z zahtevnejšo glasovno sestavo (KKV ali KKKV ali KVV) še nekaj težav. Pri tem avtorici poudarjata, da se omenjene težave pojavljajo ne glede na dolžino slušnega dražljaja (besede ali glasovne verige), kar dokazuje, da izvirajo iz kompleksnosti glasovne sestave besede in ne iz nepopolno razvitega fonološkega delovnega spomina.

Pri učencih s težavami pri učenju branja in pisanja pa so težave pogostejše, dolgotrajnejše in običajno terjajo dodatno urjenje delnih spretnosti branja in pisanja, predvsem sposobnosti metaglasovnega procesiranja jezika.

V prvem in drugem letu učenja se pri učencih s težavami v bralnem razvoju pogosto pojavljajo tudi napake pri členjenju zapisa predvsem tistih glasovnih enot, ki jih zaznamo kot glasovne celote. Te napake se kažejo v:

- (a) **asimilaciji dveh ali več besed** (predvsem nenaglašenega enozložnega člena, predloga ali vezne besede z naslednjo besedo, npr. *KISIPABIW* namesto *KJE SI PA BIL*);
- (b) **ločevanju besede na dve enoti brez leksikalnega pomena** (*PRE CEDNIK* namesto *PREDSEDNİK*).

Pri asimilaciji so napake pogosto pogojene z zamenjavo homofonskih besed, ki niso homografi, npr. *S PET* (samostalnik) in *SPET* (prislov časa). Avtorici pri tem opozarjata, da se pri otrocih brez težav pri začetnem opismenjevanju te težave pojavljajo le ob začetku učenja, kasneje so zelo redke, kar lahko pripišemo njihovemu pogostejšemu in kvalitetnejšemu stiku s pisnim jezikom, v katerem preverjajo oblikovane hipoteze, jih potrjujejo ali oblikujejo nove.

Prav tako ugotavljata, da se v nadaljnjem razvoju osnovne pismenosti, in sicer v obdobju **od tretjega do konca petega leta učenja branja in pisanja** še naprej progresivno zmanjšuje delež napak pri izpuščanju in dodajanju grafemov. Še naprej pa se pojavljajo napake nadomeščanja pisnih ustreznic, tako zaradi glasovnih in oblikovnih podobnosti kot napake pri pisnih ustreznicah, kjer teh podobnosti ni. Le pri učencih s hujšimi težavami pri pisanju se vztrajno ponavljajo vse tri vrste napak (izpuščanje, dodajanje in nadomeščanje pisnih ustreznic).







S poznavanjem razvoja fonografskega zavedanja učitelj lažje usmerja delo tako skupine učencev kot posameznikov, ki potrebujejo dodatno ali posebno pomoč pri učenju branja in pisanja. Razvoj fonografskega zavedanja in pojav napak v posameznih obdobjih tega razvoja (predvsem v začetnem


Težja lova za geslom

Zawozelano


SLIKOVNA UGANKA

ZA NARISANE ŽIVALI IN PREDMETE POIŠČI PRAVE BESEDE. PO DVE BESEDI IMATA DVE ENAKI ČRKI (GLEJ PUŠČICO). VSE TE ČRKE VNESI V PRAZNA POLJA IN UREDI TAKO, DA DOBIŠ PRIMEK SLOVENSKEGA PISATELJA.

		
↑	↑	↑
↓	↓	↓
		

PREGOVOR 

PRI VSAKI SLIČICI SE SPOMNI NAJPREJ NJENEGA IMENA. OB SLIČICI NATO NAPIŠI LE NJENO SREDNJO ČRKO. TAKO DOBIŠ PET BESED, KI DAJO, ČE JIH PREBEREŠ DRUGO ZA DRUGO, LEP SLOVENSKI PREGOVOR.



Katera beseda se skriva v besedi....

Ob odkrivanju besed, ki se skrivajo v besedi otroci utrjujejo razčlenjujoče sposobnosti, saj polnopomensko besedo delijo na manjše dele. Na primer, v besedi *plavalec* se skrivajo besede *plava*, *val*, *lava*.

Palindrom

V vaji palindrom se razvija občutljivost za notranjo sestavo besede s tem, ko otroci ugotavljajo, da se ob branju določenih besed od desne proti levi (torej v obratni smeri) spremeni njen pomen. Na primer *osem-meso*, *kam-mak*, *lok-kol*, *sok-kos* ipd.

Anagrami

Podobno tudi v delavnosti premetavanja črk znotraj besede. Na primer, *leto-telo*, *tir-tri*, *lovor-Lovro* ipd.

Rebus

17 REBUSI  DUH.C

Dodatna študijska literatura

Slovenščina v prvem triletju devetletne osnovne šole (Martina Križaj Ortar, Lidija Magajna, Sonja Pečjak, Tereza Žerdin), Trzin: Izolit. 2000.

Poglavja:

1. Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v 1. triletju osnovne šole.
2. Procesi zaznavanja in mišljenja pri začetnem opismenjevanju (razumevanje, zakaj se osnovne pismenosti ne more začeti pred določeno otrokovo (miselno oz. kognitivno) starostjo).
3. Razvoj glasovnega zavedanja in začetno branje.
4. Grafomotorika kot sestavni del pisanja (razvijanje fine motorike, drže telesa in roke pri pisanju).
5. Motnje pri začetnem opismenjevanju.

Literatura

- Barrus Smith, S., Simmons, D.C. in Kameenui, E.J. (1995a). *Synthesis of Research on Phonological Awareness: Principles and Implications for Reading Acquisition*.
<http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech21.html> (12.7.2001).
- Barrus Smith, S., Simmons, D.C. in Kameenui, E.J. (1995b). *Phonological Awareness: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners*. NCITE Research Synthesis: Reading and Diverse Learners. Technical Report no.22.
<http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech22.html> (12.7.2001).
- Brennan, F. in Ireson, J. (1997). Training phonological awareness: A study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9 (4): 241-263.
- Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*, 30.06 – 19.07.2003. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenistiko kot drugi/tuji jezik. 57-81.
- Celi, F., Alberti, C. in Laganà, M.R. (1996). *Avviamento alla lettura: Percorsi fonetici e globali*. Trento: Erickson. 200 str.
- Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 51 (2): 38-51.
- Cencič, M. (1999). Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje ter poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (4): 4-12.
- Chard, D.J. in Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*. 34 (5): 261-270.
- Čok, L. (1994). *Upovedovanje in učenje drugega jezika v otroštvu: doktorska disertacija*. 1. del (2 zv.), Ljubljana: Filozofska fakulteta. 184 str.
- Čok, L. (1993). Usvajanje maternega, drugega in tujega jezika v otroški dobi. V: Štrukelj, I. (ur.) (1993). *Jezik tako in drugače*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje, 120-130.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. in Serra, E. (2001). The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children. *Applied Psycholinguistics* 22 (4): 479-507. Povzetek:
<http://journals.cambridge.org> (17.7.2005).
- Deva, F. (1995). *I processi di apprendimento della lettura e della scrittura*. Firenze: La Nuova Italia. 162 str.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-Phoneme Knowledge is Essential for Learning to Read Words in English. V: Metsala, J.L. in Ehri, L.C. (ur.) (1998). *Word Recognition in Beginning Literacy*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 3-40.
- Frith, U., Wimmer, H. in Landerl, K. (1998). Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1): 31-54.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. V Patterson, K.E., Marshall, J.C in Coltheart, M (ur.): *Surface dyslexia*. London: Lawrence and Erlbaum Associates, 301-330.
- Giovanardi Rossi, P. in Malaguti T. (1994). *Valutazione delle abilità di scrittura. Analisi dei livelli di apprendimento e dei disturbi specifici*. 6 zv. Trento: Erickson. 594 str.
- Golden, M. (1997). *O jeziku in jezikoslovju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta: Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje. 358 str.
- Golli, D. (1992). Psihološke osnove začetnega branja in pisanja. *Pedagoška obzorja*, 7 (19/20): 21-25.
- Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu: Priročnik za učitelje*. Pedagoška obzorja. Novo Mesto. 155 str.
- Hempenstall, K. (1999). Hey, stop, children, what's that sound? *The Australian*. 8/11/1999. 21.
<http://rmit.edu.au/departments/ps/staffpgs/hempens.htm> (25.6.2001).
- Hempenstall, K. (2000). Beyond phonemic awareness: The Role of Other Phonological abilities. *Education News* 5/9/2000.
http://www.educationnews.org/beyond_phonemic_awareness.htm (8.7.2001).

- Hempenstall, K (2001). Some Issues in Phonics Instruction: Implicit and Explicit phonics instruction. *Education News*. 26/2/2001.
http://www.educationnews.org/some_issues_in_phonics_instructi.htm (8.7.2001).
- Iozzino, R., Campi, S. in Paolucci Polidori C. (1998). *Validità predettiva per la diagnosi di difficoltà di lettura e scrittura in prima elementare del livello di consapevolezza fonemica rilevato nel corso dell'ultimo anno di scuola materna*. Roma: I care, 23 (1): 2-5.
- Iozzino, R. (ur.) (1998). *Prova per la valutazione delle abilità metafonologiche*. Roma: I care, 23 (1): 6.
- Križaj Ortar, M. in Bešter, M. (2002). Prvo triletje. V: Predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2002). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: MŠZŠ: Zavod RS za šolstvo, 12-19; 27-30.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit. 90 str.
- Magajna, L. (1993). Psihogenetski pristop k razvoju pismenosti. *Psihološka obzorja*, Vol. 2, no. 3/4, 117-122.
- Magajna, L (1995a). *Razvoj bralnih strategij: vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 306 str.
- Magajna, L. (1995/96). Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju. *Jezik in slovstvo*, 41 (1/2): 61-73.
- McGuinness, C. in McGuinness, G. (1998). *Reading reflex*. New York: The free Press. 353 str.
- Mikeš, M. (1975). *Glasovni razvoj dvojezične dece*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Pokrajinska zajednica za naučni rad. 91 str.
- Muter, V. in Diethelm, K. (2001). The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population. *Language Learning*, 51 (2): 187-219.
- Oney, B. in Goldman, S.R. (1984). Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 557-568.
- Orsolini, M in Maronato, C. (2001). Rischi di difficoltà nell'apprendimento della lettura. *Infantiae.org*. Newsletter n. 50, 12.09.2001 <http://www.infantiae.org/crimrischi.htm> (28.11.2001).
- Piaget, J. in Inhelder, B. (1971). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti Barbera. 355 str.
- Piumini, R. (2000). *C'era un bambino profumato di latte*. Milano: Mondadori. 71 str.
- Ropič, M. (2000a). Praktični problemi v začetnem opismenjevanju. *Sodobna pedagogika*, 51 (2): 74-82.
- Ropič, M. (1996). *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 111 str.
- Rosner, (1975). *Test of Auditory Analysis Skills*. <http://www.soar.gcps.k12.fl.us/pdfs/rosner.pdf> (13.7.2001).
- Santese, A. (2005): Le strutture del linguaggio; un'introduzione alla fonologia. Roma: *Infantiae.Org*. <http://www.infantiae.org/oslapp1.htm> (10.7.2005).
- Scalisi, T.G., Pelagaggi, D. in Fanini, S. (2003). *Apprendere la lingua scritta: Le abilità di base*. Roma: Carocci. 110 str.
- Scalisi, T.G. (2003). Il modello »a due vie« per la scrittura. Roma: *Infantiae.Org*. <http://www.infantiae.org/disasp060802.htm> (12.12.2003).
- Scanlon, D. M. in Vellutino, F. R. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Plamer Quarterly*, 33 (3): 321-363. Povzetek: <http://www.altaread.org/resources/articles/article4shtml> (7.4.2004).
- Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall. *American Educator*, Spring/Summer 1998, 30-37.
- Tsukada, K. (2004). Cross-Language Perception of Final Stops in Thai and English: A Comparison of Native and Non-Native Listeners. *Proceedings of the 10th Australian International Conference on Speech Science & Technology Macquarie University, Sydney, December 8 to 10, 2004*. Australian Speech Science & Technology Association Inc, 563-568.
- Vellutino, F. R. (2003). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Reading Disabled and Non-Reading Disabled Children: Evidence for the Role of Kindergarten and First

- Grade Intervention. *Responsiveness-to-Intervention Symposium*, December 4-5, Kansas City, Missouri. <http://nrclid.org/html/symposium2003/vellutino/vellutino1.html> (12.7.2001).
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. G. in Tanzman, M. S. (1991). The linguistic bases of reading ability: Converting written to oral language. V: Horowitz, R. (ur.) (1991). *Studies of Orality and Literacy: Critical Issues for the Practice of Schooling*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 99-132.
- Yopp, H.K. in Singer, H. (1995). *Test of Phonemic Segmentation*.
<http://teams.lacoe.edu/reading/assessments/yopp.html> (13.7.2001).
- Ziegler, J. C. in Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1): 3-29.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Jacobs, A. M. in Braun, M. (2001). Identical Words are Read Differently in Different Languages. *Psychological Science*, 12 (5): 379-384.
- Zorman, A. (2007). Model zaporednega začetnega opismenjevanja v drugem in/ali tujem jeziku. *Zgodnje učenje in poučevanje otrok 1*, Zbirka Knjižnica Annales Majora. Koper: UP Znanstveno-raziskovalno središče RS, UP Pedagoška fakulteta Koper: Založba Annales, 265-285.
- Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*, 56 (122), Posebna izdaja: 24-45.
- Zorman, A. (2004a). Razvoj osnovne pismenosti kot dvoredne strategije (de)kodiranja. *Annales, Series historia et sociologia*, 14 (2): 343-352.
- Zorman, A. (2004b). Raziskovanje glasovnega zavedanja pri pouku drugega/tujega jezika. (Researching phonemic awareness in second/foreign language teaching). V: Cotič, M., Medved-Udovič, V., Felda, D., Zorman, A., Borota, B., Vičič, J., Starc, S., Zurc, J., Zudič Antonič, N. (ur.). (2004). *Izvillečki*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper, 40-41.
- Zorman, A. (2003). *Gioco e parlo parlo e gioco: Lettere in allegria: delovni zvezek*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. 71 str.
- Zorman, A., Kragelj, N., Mršnik, S. in Vran, V. (2003). *Gioco e parlo parlo e gioco: Lettere in allegria: priročnik za učitelje*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. 68 str.
- Zorman, A., Čok, L. in Mršnik, S. (2001a). *Suoni in sintonia: delovni zvezek za razvijanje slušne spretnosti v italijanskem jeziku s priročnikom*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 61 str.
- Žagar, F. (1995). Razčlenjevanje besed na glasove oziroma črke pri šolskih novincih. Novo mesto: *Pedagoška obzorja*, 10 (3/4): 53-57.