

Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju

Učenje branja in pisanja je zapletena miselna dejavnost, ki temelji na razvoju govora. Proces usvajanja pismenosti ni omejen le na prvo leto šolanja, temveč traja vse življenje, od zgodnjega otroštva do odrasle dobe. Namen prispevka je osvetliti vplive različnih teoretičnih pristopov na raziskovanje in poučevanje pismenosti, prikazati celostni model branja in teorije razvoja razumevanja narave abecednega sistema pisave, branja in pisanja. Poimovanje učenja kot procesa konstrukcije znanja* in upoštevanje razvojnih stopenj spremeni načine raziskovanja, poučevanja in preverjanja procesov branja in pisanja.

Pedagoška teorija in praksa na področju opismenjevanja

Pomembna vprašanja o odnosu med pedagoško teorijo in prakso na področju usvajanja branja in pisanja so spodbudila švedska raziskovalca B. Allard in B. Sundblad (1987) k razmišljanju o vrsti problemov, ki se nanašajo na načine definiranja teh procesov. »Kaj je branje« in »kako lahko branje definiramo« sta po mnenju avtorjev pomembni vprašanja. Odgovor nanju zahteva ločevanje branja (ali pisanja) kot pojavnosti od teorij branja.

Sam pojav branja lahko razložimo in definiramo na več načinov. Za en in isti pojav obstaja torej več modelov razlage ali teorij. Teorija je le vrsta logičnih posledic, izpeljanih iz dejstev in domnev o pojavu, ki ga preučujemo. Različni teoretični modeli imajo različne praktične ali metodološke posledice. Izbira določenega pristopa k raziskovanju in raziskovalne metode običajno temelji na tem, kako smo definirali sam pojav branja. Če branje definiramo kot neko večino, potem bomo napredek v branju preučevali na drugačen način, kot če definiramo branje kot proces, v katerem iz pisnih znakov tvorimo pomen. Poimovanje branja, kako branje definiramo, ima torej direkten vpliv na izdelavo metod za preverjanje in poučevanje branja.

Allard in Sundblad ugotavljata, da mnogi učitelji verjamejo, da nimajo metode, ki jih uporabljajo, nobene zveze s teorijo. Ta ločitev med teorijo in prakso, ki jo učitelji doživljajo kot odsotnost teorije, je med drugim tudi posledica izobraževanja učiteljev. Metode se običajno poučujejo, ne da bi jih povezali s teorijo, ki je v ozadju in to pogosto vodi do zmede in odsotnosti ločevanja med teorijo in pojavom. Vse metode in postopki temeljijo na idejah, domnevah ali teorijah. Te predpostavke pa so lahko razvidne ali nerazvidne, formulirane ali neformulirane. Nobena pedagoška metoda ni osvobodjena teorije, če se učitelj tega zaveda ali ne.

* Prikazani pristopi izhajajo tudi iz študijskega dela na projektu Sodobna pojmovanja znanja in učenja ter njihov pomen za izobraževanje, ki ga financira Ministrstvo za znanost in tehnologijo.

Koncepcija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanja. Program modernizacije vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji do leta 2000. ZRSŠ 1990.

Kos, Janko, Očrt literarne teorije. DZS, Ljubljana 1994.

Kordigel, Melka, Mladinska literatura, otroci in učitelji. I. del. ZRSŠ, Ljubljana 1994.

Krakar-Vogel, Boža, Novejši slovenski pogledi na pouk književnosti kot dejavnost sooblikovanja njegovih smotrov, metod in vsebin. Doktorska disertacija. Ljubljana 1992.

Krakar-Vogel, Boža, Didaktična struktura in uporabna načela pouka književnosti. Književnost v prvem letniku srednje šole. Priročnik za učitelje. ZRSŠ, Ljubljana 1993, 7-25.

Krakar-Vogel, Boža, Razsežnosti učiteljeve usposobljenosti za poučevanje književnosti. JIS 1993/94, št. 5, 175-187.

Krakar-Vogel, Boža, Nada Barbarič, Raika Kim, Književnost na maturi. ZRSŠ, Ljubljana, 1994.

Krakar-Vogel, Boža, Empirične raziskave o pouku književnosti. Referat na slavist. zborovanju v Celju, 1993. Zbornik predavanj, Ljubljana 1994.

Labinowicz, Ed, Izvimi Piaget. Mišljenje, učenje, poučevanje. Državna založba Slovenije, Ljubljana 1989.

Lavrenčič, Darja, Knjižnica in trivialna mladinska književnost. Otok in knjiga 1994, št. 37, 107-129.

Literature Education in Ten Countries. (LETC). An Empirical Study. Alan C. Purves, Chairman. London 1973.

Marentič-Požarnik, Barica, Pomen operativnega oblikovanja vzgojnoizobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Izbrana poglavja iz didaktike. Pedagoška obzorja, Novo mesto 1991.

Paternu, Boris, Kaj hočemo s poukom književnosti. JIS 1983/84, št. 5, 155-162.

Predlog zakona o osnovni šoli. Šolski razgledi (ŠR), 21. 11. 1994, št. 17.

Predlog zakona o gimnazijah in drugih splošnih srednjih šolah. Prav tam.

Predlog zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Prav tam.

Rosandić, Dragutin, Metodika književnega odgoja i obrazovanja. Zagreb 1986.

Rosandić, Dragutin, Novi metodički izbori. Zagreb 1993.

Slovenski jezik in književnost. Predmetni izpitni katalog za maturo 1995 (MIK). Republiški izpitni center, Ljubljana 1993.

Širec, Jože, Kako operativiram izobraževalni učni cilj. Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani 1984.

Tristenjak, Anton, Psihologija ustvarjalnosti. Slovenska matica, Ljubljana 1984.

Pregledani tuji učni načrti:

avstrijski za osnovno šolo (1989), bavarski za osnovno šolo (1985), norveški za osnovno šolo (1990);

angleški nacionalni kurikulum — NCE; (The national curriculum for English. The British Council 1991);

avstrijski učni načrt za višjo stopnjo (Lehrplan — Service Deutsch AHS — Oberstufe. Wien 1990).

Boža Krakar-Vogel

UDK 372.882:3773.5

SUMMARY

TEACHING LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

The article at first describes the general theoretical starting-points for the teaching of literature in practice. It presents the didactic structure of literature teaching as a hierarchic and correlated complexity of its aims, subjects and methods. As the basic aim of literature teaching on all the levels of education it defines the education of a student for an active contact with Belles-Lettres. This aim is realized gradually, by developing the capabilities for literary reception and 'production', by a systematic broadening of the knowledge of literature and by expanding literary culture as an interest for reading various kinds of literature in spare time. In the continuation the article in the form of maps depicts the possible differentiation of aims and the texts used in elementary school literature teaching and in the four-year maturity programmes and programmes ending with the final examination. This differentiation is based on the differences in the level of pupil maturity and the different horizon of expectation. The approach to literature is being graduated from the one based on experience and reception to the critical reception of a cultivated reader; one that is based on experience and analysis. At the end there are enumerated some of the short-term and long-term tasks of the sub-project Teaching literature in secondary school.

Definicije branja pa so se z različnimi znanstvenimi pristopi spreminjale. *Behavioristično pojmovanje branja*, po katerem je branje to, kar merijo testi branja, temelji na logičnem empirizmu ali neopozitivizmu. Definicija branja se v okviru te teoretične perspektive spreminja iz situacije v situacijo, odvisno od konstrukcije testa ali merjenja. Za znanstveno preučevanje branja v okviru behavioristične perspektive je potrebno predvsem identificirati in narediti merljive sestavine bralnega vedenja, ki jih je možno odkrito opazovati. Tako izdelani testi branja pa nadalje vplivajo na razlage učenja in načine poučevanja branja.

V okviru drugačnih pristopov »humanističnih znanosti«, ki nimajo za svoj ideal naravoslovne znanosti, pa se človeške kvalitete, ki jih ni možno direktno opazovati (vključno s socialno interpretacijo), ne zavračajo kot neznanstvene (metafizične). Tovrstni pristopi poudarjajo omejenost kvalitete (višje psihične procese) ne moremo transformirati v analogne pojave (zunanja vedenja), ki jih je možno opazovati in meriti, temveč jih je potrebno preučevati same po sebi. Teoretična perspektiva humanističnih pristopov zato branja ne pojmuje kot kak »reperioar različnih vedenj«, temveč gleda na branje kot na *jezikovni fenomen (pojavn)*, v katerem so človeška bitja vpletena v komunikacijo.

Spremembe v osnovnih domnevah in razlagah pojavnega branja pa vplivajo tudi na pojmovanje učenja in poučevanja branja. Glavni cilj poučevanja ni več *pisni jezik kot formalni sistem*, temveč so to *kulturne, socialne in individualne funkcije pisnega jezika*.

Učenje branja in pisanja in nadaljnji razvoj teh sposobnosti tvori del *jezikovnega razvoja*, ki se začne z rojstvom. Predpogoji za jezikovni razvoj so *interakcije med otrokom in okoljem* in sicer kvaliteta, količina, vsebina in pomen teh interakcij. Jezikovni razvoj je v interakciji tudi z drugimi mentalnimi kvalitetai posameznika.

Za prvi jezik, ki se ga otrok uči, uporablja Allard in Sundblad izraz »materin jezik« (motherese). Ta tip jezika je v glavnem *neverbalen*, komunikacija s telesom, gibi, mimiko in očmi, ki jo (z otrokovim vidika) spremljajo najprej glasovi, nato besede in pozneje tudi intonacija. Ta tip jezika je osnova za govorni razvoj, ki je nato osnova za razvoj branja in pisanja. Razumevanje pisnega jezika poteka najprej prek ustnega jezika. Postopoma se ta pot skrajša in ustni jezik kot vmesna povezava izgine. (Vigotski, 1979).

V okviru pristopov *kognitivne psihologije* in *kognitivne razvojne psihologije* pa se učenje branja in pisanja obravnava kot *proces usvajanja ali konstrukcije znanja*. Če gledamo na razvoj pismenosti kot na proces usvajanja znanja, pomeni spremenjena perspektiva izraz *prevladujočemu konceptualnemu okvirju*. Spremenijo se načini raziskovanja teh procesov, vprašanja, ki jih raziskovalci zastavljajo. Prav tako se spremenijo pojmovanje *objekta poučevanja* (abecednega sistema pisanja), *naloge učenja* in samega *učenca* (iz pasivnega udeleženca v behaviorističnem pristopu se spremenijo v aktivnega izgrajevalca svojih spoznanj). Pri preučevanju usvajanja pismenosti postane s te perspektive pomembno upoštevati tudi pomen učenja, ki poteka *pred* izobraževalnimi konteksti ali *zunaj* njih.

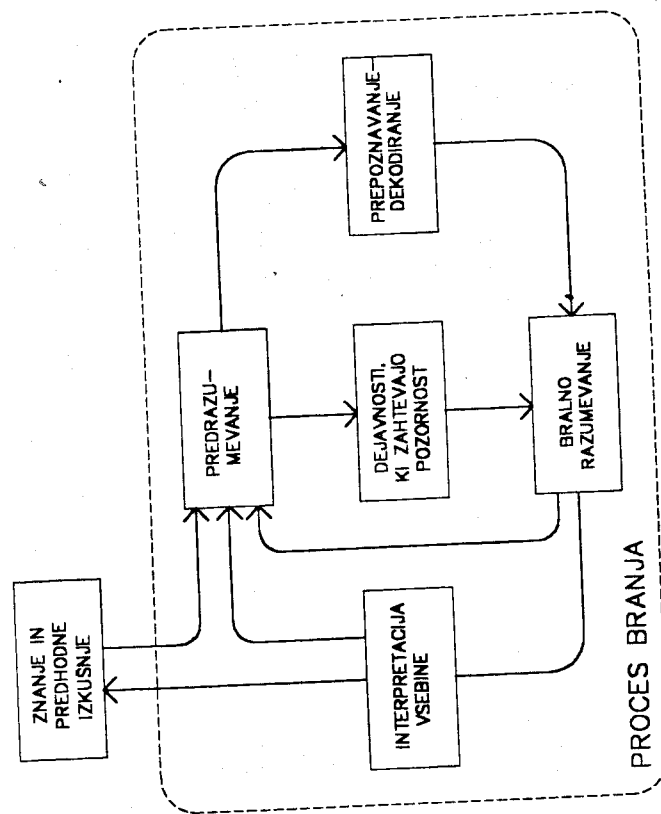
V procesu razvoja od rojstva do odrasle dobe človek aktivno tvori in oblikuje pojme in ideje o svetu in sebi. Otrokova pojmovanja, ideje o jeziku, lahko zasledimo v načinih, kako otrok jezik uporablja in raziskuje, v njegovih načinih izmišljanja besed itd. Otroci obvlada *funkcije govora* (komunikativni aspekt) že dolgo prej, preden začne uporabljati besede. Prav tako otrok že dolgo prej, preden brati in pisati v konvencionalnem smislu, dojema nekatere izmed *funkcij pisnega jezika*.

Iz otrokovih *spontanih raziskovanj pisnega jezika* se lahko veliko naučimo, če nas načini, kako se branje in pisanje poučuje v šoli, ne vodijo v pristanskost. Ko opazujemo predšolske otroke, medtem ko se »prevtarjajo, da berejo«, lahko zasledujemo njihovo »teorijo« o tem, kaj je branje. Iz intonacije in poskusov »formalizirati« lastne besede, je razvidno, da imajo tudi neko idejo o

spontano »pišejo«, vendar pri tem ne uporabljajo običajnih simbolov. Če jih že uporabljajo, pa ta raba ne poteka na pravi način.

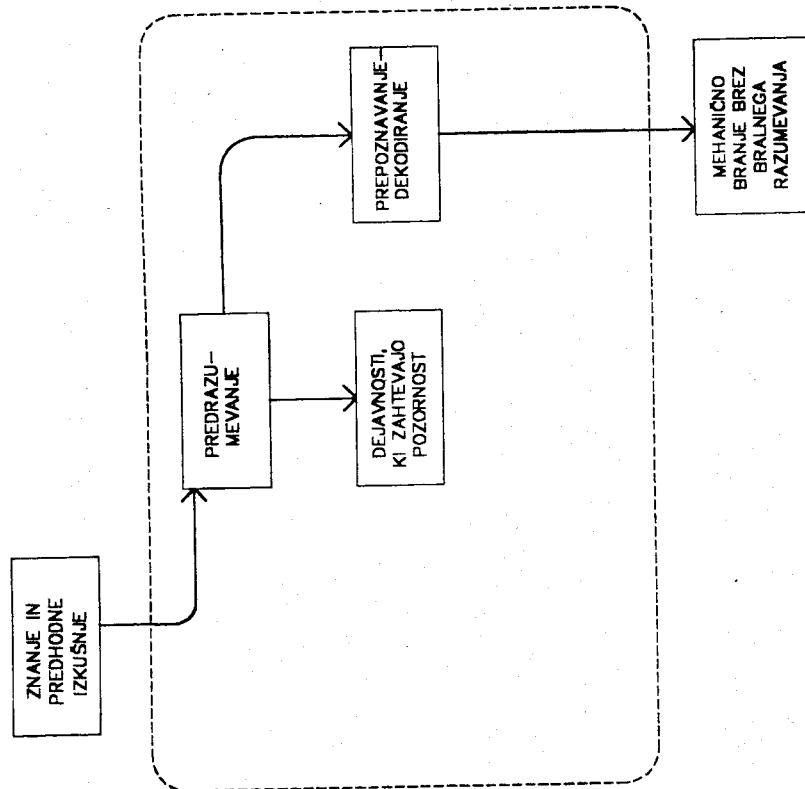
I. Model procesa branja (Edfeld, 1982; Allard in Sundblad, 1987)

Medtem ko beremo, se samega poteka tega procesa ne zavedamo, saj sta naša pozornost in zavedanje usmerjeni predvsem na *pomen* besedila. Proces branja poteka na stopnji dobrega obvladanja te sposobnosti do določene mere avtomatično in pod podzavestno kontrolo. Po nekaj trenutkih razmišljanja bo skoraj vsak večji bralec znal našeti nekatere izmed sestavin (dejavnikov) procesa branja. Bolj pomembno pa je, da prepoznamo, kako so ti dejavniki medsebojno povezani, kakšno je njihovo medsebojno delovanje. Eden izmed modelov razlage bralnega procesa, ki so ga predstavili Edfeld (1982) in Sundblad s sodelavci (1981), opisuje naslednje *dejavnike*: znanje in predhodne izkušnje, predrazumevanje, prepoznavanje ali dekodiranje, miselno predefolovanje (dejavnosti, ki zahtevajo pozornost), bralno razumevanje in interpretacija vsebine.



Model branja (Allard, Sundblad, 1987)

K branju pristopamo z določenim znanjem in *predhodnimi izkušnjami*, kamor sodijo tudi naše jezikovne izkušnje in kompetentnost v vseh smislih. Ko smo soočeni z nekim zapisom (odstavkom v knjigi, časopisu, pismom, podnapisi na TV), se na podzavestni ravni začne proces *aktiviranja* in *priklica* tistih vidikov znanja ali izkušenj, ki se nam zdijo pomembni za razumevanja prebranega. Če se besedilo začneja z Nekoč, pred vemo, kaj lahko pričakujemo, ne le glede na vsebino, temveč tudi na strukturo, jezik itd. Če sam naslov ali to, kdo nam je besedilo posredoval, lahko usmeri naše misli v določeno smer. Včasih priključimo napačne stvari in se aktivirana znanja spopadejo z vsebino prebranega, saj smo pričakovali nekaj drugega. Ta proces aktivacije iz



Model mehaničnega branja brez bralnega razumevanja (Allard, Sundblad, 1987)

predhodnega znanja in izkušnji omogoča predrazumevanje. Predhodne izkušnje so zunaj bralnega procesa, medtem ko je predrazumevanje vključeno v sam bralni proces.

Predrazumevanje vodi in usmerja proces dekodiranja. Medtem ko dekodiramo besedilo, istočasno tudi miselno predelujemo vsebino predrazumevanja. Dekodiranje in spremljajoči procesi miselnega predelovanja vodijo do *bralnega razumevanja*. Če izločimo dekodiranje, ne moremo govoriti o branju, temveč o razmišljanju. Če odpravimo miselne procese, nam ostane le dekodiranje, mehanično branje brez razumevanja. Ta proces mehaničnega branja pa bi težko imenovali branje.

Mnogi raziskovalci branje enačijo z dekodiranjem in tako branje reducirajo na prepoznavanje črk, besed in fraz v besedilu z gledanjem. Pri identifikaciji besed prihaja do aktiviranja podzavestne sposobnostiopolniti vrzeli v zaznavanju, pojava, ki je vitalnega pomena tudi sicer v vsakdanjem življenju. Ko v razredu zagledamo rdečo kapo, zelene rokavice ipd., vemo, da je to Melka — čeprav smo zavestno zaznali le dve ali tri stvari. Tudi pri branju smo prepričani, da smo prebrali vsako besedo ali črko, čeprav ni nujno tako. Naši možgani delujejo zelo racionalno z minimumom prepoznanih značilnosti in zapolnjevanjem vrzeli na način, ki omogoča dojetje celote. To zapolnitev vrzeli omogoča delovanje predrazumevanja.

Ohlapnost in nepoznavanje načina delovanja naših možganov so vodili do napačnega pojmovanja vloge dekodiranja v procesu branja. Dekodiranje se je tako ločevalo od *naravnega konteksta*, v katerega je ta proces vdelan. Napačno pojmovanje pojava in vloge dekodiranja pri branju je vodilo do načinov poučevanja, ki so se osredotočali predvsem na samo tehniko dekodiranja.

Navidez preprosta in očitna beseda »*dekodiranje*« zahteva zelo zapletene procese. Predrazumevanje vpliva na izbiranje bistvenih značilnosti, odloča, kaj bomo preleteli ali »videli«. Naše predhodno znanje vpliva in pogojuje proces aktualnega dekodiranja preko predrazumevanja. Med procesom branja (ko smo prebrali nekaj besed ali povedi) prihaja do obogatitve in dodelave predrazumevanja (puščica od razumevanja k predrazumevanju). Z nadaljnjim branjem postaja predrazumevanje vse boljše in ker predrazumevanje vodi dekodiranje, postaja tudi samo branje čedalje bolj tekoče.

Če se izbrano besedilo nanaša na snov, ki jo dobro poznamo, bo dobro in bogato predrazumevanje omogočalo hitro in tekoče branje. Če pa beremo besedilo s področja, ki ga ne obvladamo, če je jezik zelo abstrakten in povedi zapletene, bo predrazumevanje slabo, branje besedila pa počasnejše in težavno. V tovrstnih primerih, moramo proces branja občasno ustaviti, ponovno prebrati del besedila in včasih pogledati v slovar. *Hirost branja* je vedno funkcija predrazumevanja. Težje je prebrati prvo poglavje knjige kot naslednja, saj se moramo seznaniti z osebami, okoljem, avtorjevim stilom in uporabo jezika.

Branje nekaterih knjig bi lahko primerjali s plezanjem na hrib. Posebno otroci z malo izkušenj v branju, bodo tako doživljali mnoge bralne situacije. Zakaj jim ne bi omogočili, da se peljejo do vrha zato, da bi lahko uživali v spustu navzdol, da bi ta spust sploh doživeli! To storimo, če otroku omogočimo dobro predrazumevanje, še preden začne z branjem (preberemo sami poglavje ali dve, nekaj povemo o zgodbi itd.). S slabim ali napačnim predrazumevanjem otroci težko berejo neko besedilo. Problema ne predstavlja le razumevanje, temveč tudi dekodiranje neznanih besed, zato neznano besedo pogosto spremenimo v podobno, znano besedo.

Za otroke je težavno tudi branje ločenih besed, ki niso vdelane v smiselne povedi. Na testih ločenih besed nekateri ne berejo v skladu z aktualnimi sposobnostmi in to doživljajo kot neuspeh. Ker vsebujejo mnogi testi tovrstno nesmiselno dekodiranje, lahko sami *način preverjanja* vodijo do mehaničnega branja. Če dodamo še druge »nemogoče« bralne naloge, bodo skupaj z načini preverjanja vodile do slabega obvladovanja branja in pisanja.

Bralno razumevanje zahteva predelovanje obojega, predrazumevanja in dekodiranja. Brez predrazumevanja smo soočeni s »praznimi besedami«, brez dekodiranja pa nam ostaja le golo uganje. Pri tekočem bralcu je ena od teh poti k razumevanju — pot dekodiranja povsem avtomatična. Analiza razumevanja pa nikoli ne poteka avtomatično, čeprav lahko poteka brez nekega zavestnega napora (podzavestno).

Proces branja vključuje tudi razvoj *interpretacije vsebine*, ki je bistvenega pomena za proces branja. Interpretacija vsebine se ne gradi košček za koščkom. To je razvidno že iz opisa poteka dekodiranja. Ves čas smo sposobni iz majhne količine informacij nekega gradiva rekonstruirati celoto. Ko razvijamo interpretacijo vsebine, dobivamo čedalje boljše sliko celote. Holistična slika, ki jo tvori interpretacija vsebine, nudi podzavestnemu predrazumevanju ves čas branja nepretrgan tok informacij. Vsebinska interpretacija pa je tudi rezultat procesa branja, to je nekaj, kar priključimo iz branja, ki pravkar poteka. Ocenno vsebine v zavestnem procesu razmišljanja stalno povezujejo z znanjem in izkušnjami.

II. Razvoj razumevanja narave abecednega načina zapisovanja govora

Mnoge otroške teorije in načini razmišljanja se zdijo odraslim, ko se prvič soočijo z njimi, dokaj nenavadne. V otroški način razmišljanja se odrasli navadno ne poglabljajo oziroma izhajajo iz lastnega subjektivnega doživljanja, da so nekatera spoznanja vedno posedovali. Tako se draslim zdi, da so vedno vedeli, da je zapis linearen ali da črka predstavlja glas. Švicarski psiholog J. Piaget

in Levin (1975) navajata, da le redki triletni otroci ne ločijo risbe od tiska, tudi ko je napisano v neznanem jeziku ali ko prihajajo iz okolja, kjer imajo le malo stika s tiskom.

— *Raven 3.* Otroci začnejo uporabljati *simbole*, ki prevladujejo v pisavi maternega jezika (dogovorjeni simboli). Pri tem lahko pišejo le verige števil ali črk, ta svoj zapis pa tudi »preberejo« tako, da pripovedujejo svoje lastne zgodbe.

— *Raven 4.* Na tej ravni začenejo otroci tvoriti svoje lastne razlage o tem, kako je pisni jezik povezan z ustinim. Odnos med slikami in tiskom v pravlji, med napisom v okolju in sliki predmeta predstavlja nov problem, s katerim se otrok skuša spoprijeti. Na tej stopnji pridejo otroci običajno do zaključka, da se črke uporabljajo za predstavitev lastnosti predmeta, ki je risba ne more predstaviti — to je na primer ime predmeta (vključno z imenom ljudi, živali itd.). Ta ugotovitev pa vodi otroka do nadaljnjih domnev in razmišljanja o tem, kako morajo biti črke organizirane, da lahko predstavljajo različne predmete. Otroci razmišljajo o *kvantitativnih* in *kvalitativnih* vidikih zapisov. Sprašujejo se, kakšne morajo biti značilnosti zapisa, da ga je možno prebrati, kako je izbira črk povezana s predmetom zapisa itd. Na tej stopnji bo otrok npr. postavil domnevo, da je velikost predmeta tista, ki določa dolžino zapisa. Za zapis besede slon bo uporabil veliko črk, ker je slon velik, medtem ko bo zapis besede pikapolonica mnogo krajši, ker je ta živalca zelo majhna.

— *Raven 5.* Pojavi se uporaba *zlogovne hipoteze*, to je domneve, da predstavlja en grafični simbol (črka) en zlog. Nekateri otroci imajo tudi že določeno mnenje o tem, katera črka bi lahko predstavljala določen zlog.

— *Raven 6.* Otroci kombinirajo *abecedno* in *zlogovno hipotezo*. To raven so izčrpno preučevali raziskovalci spontanega pisanja (na primer Read, 1975). Nekateri črke predstavljajo zloge, druge pa glasove. To je tipično nestabilna rešitev, ki zahteva nadaljnji proces reorganizacije in izgrajevanja novih rešitev.

— *Raven 7.* Otroci razumejo sisteme kodiranja in začenejo odkrivati *sistem pravilnega zapisovanja*, ki je značilen za pisavo njihovega maternega jezika. Na tej stopnji so razumeli notranjo naravo abecednega sistema pisanja. Seveda pa se še niso sposobni spoprijemati z vsemi značilnostmi pisanja (ločila, velike in male črke itd.).

Raziskovalci so skušali uporabiti pristop in osnovne ideje E. Ferreiro in A. Teberosky pri preučevanju razvoja razumevanja sistema pisanja v različnih jezikih in pisavah. Presenetljivo je, da jezikovne razlike niso predstavljale ovire za aplikacijo osnovnih idej na področju opismenjevanja, ki je tako odvisno od jezika. Nekateri so te ideje dodatno obdelali in aplicirali v šolsko prakso.

L. Tolchinsky Landsmann (1992) je s sodelavcem I. Levin raziskovala razvoj pojmovanj o sistemu pisanja pri otrocih, ki se seznanjajo s hebrejskim sistemom pisave. Avtorja sta ugotovila podobno razvojno zaporedje, podobne ravni, kar govori v prid obstoja nekih *splošnih organizacijskih principov*.

Pojmovanje branja in pisanja je na populaciji slovenskih predšolskih otrok od 4.-6. leta preučevala L. Knaflič (1990). Rezultati so pokazali podobne značilnosti razumevanja narave pisanega jezika kot preučevanja v španskem in angleškem jeziku. Tudi slovenski otroci so na dani razvojni stopnji postavljali hipoteze o minimalnem številu črk, ki so potrebne, da nekaj lahko preberemo. Tako španski kot tudi angleški in slovenski otroci so menili, da mora imeti beseda vsaj tri črke, da jo je možno prebrati in to kljub temu, da vsi trije jeziki vsebujejo tudi krajše besede.

III. Razvojne teorije branja

Učitelji in starši se pogosto sprašujejo, ali poteka bralni razvoj posameznega otroka v običajnih okvirih. Kje se otrok trenutno nahaja in kaj lahko realno pričakujemo? Učitelje zanima tudi raven in razpon celotne skupine. Kje se nahajajo najboljši in kje najslabši? Kako velike so te razlike in

je primerjal um odraslega z lučjo, ki ne pozna teme, ker jo s svojo prisotnostjo uničuje. Mnogih pojavov ne opazimo, ker nimamo možnosti, da bi jih osmislili, ker nam manjkajo sheme za interpretacijo.

Ker so raziskave o razvoju učenja branja in pisanja potekale pretežno v angleškem jeziku, ki ima zapleten način zapisovanja glasov, je veljala domneva, da prihaja do začetnih težav pri učenju branja in pisanja zaradi razlik med pisnim in ustinim jezikom. Raziskave razvoja opismenjevanja pri špansko govorečih otrocih, ki sta jih izvedli E. Ferreiro in A. Teberosky (1979, 1982), pa so opozorile, da se otroci spoprijemajo tudi z drugačnimi problemi. Španski pravopis strokovnjaki presojajo kot »preproste«, vsaj kar zadeva odnose med črkami in glasovi (Ferreiro, 1992). Morda je ravno to dejstvo omogočilo strokovnjakom, da so postali pozorni na specifične težave pri *razumevanju narave abecednega sistema pisanja*, ki jih relativna enostavnost odnosa med črkami in glasovi ne odstrani. Te težave so pojmovne narave in so vezane na razumevanje sistema pisave kot sistema reprezentacije.

Primarni cilj zgoraj navedenih raziskav ni bilo preučevanje samega procesa branja ali pisanja, temveč razumevanje *evolucije sistema idej o naravi sistema pisanja*. Delo E. Ferreiro in sodelavcev sledi v teoretičnih izhodiščih in metodologiji tradicijo J. Piageta. Njihova vprašanja in načini iskanja odgovorov odražajo njihovo orientacijo in verovanja o naravi znanja, jezika in razvoja.

Otroci usvajajo med razvojem nova vedenja, pa tudi nova znanja (spoznanja). Sistem pisanja postane za otroka tudi *objekt spoznavanja*. Da bi usvojili znanje o sistemu pisanja, ravnaajo otroci tako kot na drugih področjih spoznavanja — asimilirati skušajo informacije, ki jih nudi okolje. Ko nove informacije ne morejo asimilirati, so pogosto prisiljeni, da jo zavrnejo. S predmetom spoznavanja eksperimentirajo, da bi odkrili njegove lastnosti in preverili svoje »hipoteze«. Pri tem postavljajo številna vprašanja in skušajo na neki način osmisliti veliko količino podatkov, ki so jih zbrali.

Iskanje neke doslednosti, trdnosti in notranjih povezav omogoči otrokom, da razvijejo sisteme razlag v nekem *razvojno urejenem zaporedju*. Ti sistemi tvorijo nekakšne »*otroške teorije*« o naravi in funkciji sistema pisanja. E. Ferreiro in A. Teberosky (1979) sta si prizadevali dokazati, da te teorije niso zrcalna slika tega, kar so otrokom povedali odrasli. V skladu s svojim *konstruktivistnim* pogledom na razvoj spoznavanja sta v svojih eksperimentih prikazovali, kako so te otroške teorije resnične konstrukcije, ki so pogosto zelo tuje odraslemu načinu razmišljanja.

Sistemi, ki jih otrok zgradi med razvojem, delujejo kot sheme, preko katerih interpretira informacije. To mu omogoči, da svoje izkušnje s pisnim jezikom osmisli. Sheme ostajajo aktivne, dokler lahko izpolnjujejo svojo funkcijo smiselne razlage. Ko pa nova informacija večkrat ovirje veljavnost sheme, mora otrok začeti s spreninjanjem sheme, kar je pogosto neprijeten proces. Sprva izvede nekaj manjših popravkov; v določeni kritični točki pa je prisiljen svoj sistem povsem reorganizirati. Nekateri izmed prejšnjih elementov obdrži, vendar jih ponovno definira, ko postanejo del novega sistema. Te težavne naloge se mora lotiti tudi pri iskanju notranje skladnosti (koherentnosti) v situacijah, ko vodijo rezultati aplikacije dveh različnih shem do protislovja.

Zavestno spoznanje in razumevanje funkcije, oblike in konteksta pismenosti je po mnenju Y. Goodmanove (1984) eden izmed glavnih temeljev, ki omogočajo usvajanje pismenosti. Razumevanje »sistema kodiranja«, oziroma abecedne narave našega sistema zapisovanja se začne z odkrivanjem odnosov med izgovorjenim in zapisanim; z razumevanjem, da predstavlja določena enota pisanega jezika neko pomensko enoto.

Ferreiro in Teberosky (1982) sta v svojih študijah prispevali številne dokaze za obstoj sedmih ravni v razvoju razumevanja narave pisanega jezika.

— *Raven 1.* Otroci *ne razločujejo* med risanjem in pisanjem.

— *Raven 2.* Otroci začenejo razločevati med risbo in besedilom. Po aktivnem raziskovanju odkrijejo dve osnovni značilnosti sistema pisanja: *vrsta simbolov je poljudna* — črke nimajo nobene zveze z obliko predmeta, ki ga zapisujejo; simboli so urejeni na *linearen način*. Gibson

IV. Razvoj začetnega pisanja

Že Chomsky (1979) je nakazal, da se pisanje pojavlja pred branjem. K. Goodman (1986) prav tako meni, da bodo otroci usvojili sistem kodiranja, ko začenjajo s pisanjem. V novejših pristopih so zato priporočali, naj postane proces pisanja sestavina vseh zgodnjih programov opismenjevanja, ki se začenjajo v predšolskih ustanovah.

Učitelji in vzgojitelji bi veliko pridobili, če bi bili boljše usposobljeni in opazovanju in preučevanju spontanega začetnega pisanja. To bi jim omogočilo, da bi v zapisih otrok lahko odkrivali *kazalce* razumevanja sistema pisanja, obvladanja odnosov med črkami in glasovi in *postavljali domneve* o ravni razumevanja abecednega sistema pisave. Spontano pisanje otrok odraža njihovo razumevanje nekaterih osnovnih pojmov, ki so povezani z opismenjevanjem. Iz zapisov lahko razpoznamo, da je otrok dojel, da »tiskani zapis pove neko zgodbo, nekaj sporoča«, ali da je spoznal, da zapisujemo v smeri od leve proti desni. Ugotovimo lahko, da otrok razume, kakšna je vloga praznih prostorov med posameznimi skupinami znakov itd.

Analize pisanja otrok, ki so jih izvedli številni strokovnjaki, so pokazale, da poteka usvajanje pisanja prek določenih razvojnih stopenj ali stadijev. Te stopnje so odraz otrokovih domnev o tem, kako deluje sistem pisanja. Gentry (1982) je predlagal naslednje stopnje v razvoju obvladovanja sistema pisanja: predkomunikativna (predspoznavna) stopnja, delno fonetična stopnja, fonetična stopnja in prehodna stopnja.

1. Predkomunikativna stopnja

Na prvi predkomunikativni stopnji uporablja otrok za predstavitev določenega pomena (sporočila) oblike, ki so značilne za črke in tako izkazuje nekaj znanja o črkah. Črkovnih oblik, ki jih zna zapisati, pa še ni zmožen povezati z ustreznimi glasovi. Njegovo pisanje je videti kot slučajna veriga črk in včasih vključuje tudi številke. Smer od leve proti desni je v njegovem zapisu lahko prisotna ali pa tudi ne. Nekateri otroci poznajo na tej stopnji le nekaj črk, pri pisanju te črke neprestano ponavljajo. Pri drugih pa lahko opazimo že kar precejšnje poznavanje črk. Otroci lahko pri zapisu na tej stopnji mešajo velike in male črke, čeprav dajejo običajno prednost velikim črkam.

2. Delno fonetična stopnja

Na delno fonetični stopnji otrok že začenja razumevati, da uporabljamo grafične znake-črke za predstavljane glasov izgovorjenih besed (ustnega govora). V svojih poskusih zapisovanja posameznih besed pa uporablja črke, ki se s fonetično predstavljajo le z eno, dvema ali tremi črkami. Na stopnji *delno fonetičnega pisanja* lahko celo besedo predstavlja le z eno, dvema ali tremi črkami (MZ-miza, ali STA-solata) te besede. Otroci že kaže uporabo strategij poimenovanja zapisanih črk. En simbol (črka) predstavlja na tej stopnji običajno cel zlog, zato ta stopnja sovпада s peto stopnjo razvoja razumevanja sistema pisanja-*zlogovno hipotezo*. Razumevati začenja tudi, da pišemo od leve proti desni. Poznavanje črk je na tej stopnji izpopolnjeno, otrok že bolje obvlada tudi samo oblikovanje črk pri pisanju. Na tej stopnji lahko med posameznimi besedami pušča prazne prostore ali pa tudi ne.

3. Fonetična stopnja

Na fonetični stopnji začetnega pisanja so v zapisu prisotni vsi glasovi posameznih besed, ujemanje med črkami in glasovi je popolno. Otroci sistematično razvija načine zapisovanja posameznih fonetičnih oblik. Če pri izgovorjavi določenih zlogov ali besed nekatere glasove spuščamo, jih otroci na tej stopnji ne zapišejo (»šel sem« bo otrok zapisal kot ŠU SM). Prav tako težijo k izpuščanju nosnikov, če so ti pred zaporniki (»sanke« zapišejo kot SAKK). Črke izbirajo izključno na osnovi slišanih glasov, ne ozirajo se na pravopisne značilnosti (REKU namesto »rekel«). Med posameznimi besedami običajno puščajo prostor, čeprav ne vedno.

ali zahtevajo povsem drugačne pristope? Ko potrebujemo odgovore na tovrstna vprašanja, ponujajo razvojne teorije branja koristne nasvete in predloge.

Osnovna predpostavka teh teorij je, da poteka razvoj zapletenih spretnosti opismenjevanja prek različnih *razvojnih stopenj*. Razvoj sposobnosti branja in pisanja po razvojnih teorijah ne poteka enakomerno, temveč se otrok branja in pisanja na različnih stopnjah loteva s povsem različnimi strategijami. Ti različni načini se nato izpopolnjujejo, stapljajo z drugimi strategijami in povezujejo z drugimi sposobnostmi, dokler otrok ne doseže stopnje tekočega branja z razumevanjem, ki je značilna za izvežbanega bralca. Vpogled v različne modele, ki so si med seboj podobni, v nekaterih pogledih pa tudi različni, lahko nekatere zmede. Vendar pa ravno raznolikost omogoča vsakemu, da najde model, ki bolj jasno in uporabno opisuje določeno stopnjo v razvoju ali se bolj ujema z njegovimi izkušnjami ali opažanji, je zanj bolj razumljiv in preprost itd.

Nekateri raziskovalci in teoretiki so se osredotočili na sam potek razvoja branja in pisanja. Zanimalo jih je, ali lahko opišemo razvoj teh veščin v obliki nekih razvojnih stopenj ali stadijev. I. Chall (1983), Marsh s sodelavci (1981), U. Frih (1985), Ehri in Wilce (1985), Elkind (1981) in drugi avtorji so zasnovali modele poteka razvoja branja. Vsi ti različni modeli opisujejo razvoj branja kot napredovanje prek določenih stadijev, faz ali stopenj. Med njimi se pojavljajo določene podobnosti, pa tudi zanimive razlike.

Modela I. Chall in Elkinda upoštevatata učenje branja v širši perspektivi, ki vključuje tudi *razumevanje*. Ostali navedeni modeli pa se nanašajo predvsem na razvoj *dekodiranja* ali *prepoznavanja besed* in vsebujejo domnevo o obstoju neke *slikovne* ali *vidne* (logografske) stopnje v začetku branja.

Že dveleten otrok je sposoben pokazati na tiskano besedo in jo pravilno poimenovati. V trgovini bo pokazal in pravilno poimenoval napis na najljubši čokoladi ali pijaci, nekatere pogostne napise (vhod, izhod, stop) in druge zanj pomembne tiskane zapise. Od te prve sposobnosti povezuje *tiskano besedo* z nekim *pomenom* se bralna sposobnost postopoma razvija naprej do prožnega, izurjenega pristopa tekočega bralca. V začetku učenja se posamezne spretnosti, ki tvorijo zapleteno veščino branja, usvajajo *izolirano*.

Vsi modeli pa se ujemajo v opisovanju naslednje razvojne stopnje, v kateri se pojavi sposobnost dekodirati besede tako, da uporabimo *abecedno* (alfabetsko) znanje. Čeprav so v tej fazi prisotne še številne napake pri branju, je otrokova sposobnost prebrati neznane ali nesmiselne besede (nebesede) kazalec, da je napredoval na to stopnjo in da je sposoben uporabiti abecedni princip. Nekateri modeli (Ehri, Marsh) opisujejo kot končno stopnjo razvoja fazo, ki vključuje *sistematično obdelovanje kodov* (kodirno branje). Drugi modeli pa predpostavljajo konec razvoja v neki *pravopisni ali ortografski fazi*.

Odrasel, izurjen bralec bere gladko in tekoče. Različne podspretnosti branja je sposoben uporabljati *integrirano*, na medsebojno *usklajen* način in v odvisnosti od določenega *cilja* ali *namena*. Tenu je sposoben prilagoditi hitrost branja, natančnost in stopnjo pozornosti pri branju. Preletavanje telefonskega imenika pri iskanju kakega priimka zahteva drugačno zbranost, hitrost in natančnost branja kot reševanje matematične besedilne naloge. S hitrim, površnim branjem problemske naloge lahko *zgrešimo* nekatere bistvene podatke ali pasti v nalogi.

Vsaka teorija bralnih stopenj mora predlagati tudi *mehanizme*, ki lahko razložijo prehod od vsake stopnje k naslednji. Ker je branje kulturna pridobitev, je problem še toliko bolj zapleten, saj je potrebno iskati *dejavnike spreminjanja* tako v samem bralcu kot tudi v njegovem okolju. Med *dejavnike*, ki jim pripisujejo kritično vlogo v procesih spreminjanja in prehajanja med posameznimi stopnjami spadajo: *zavedanje delov (zlogov, glasov itd.)*, *poznavanje črk*, otrokovo *spoznanje*, da *slikovnih strategij ni možno posploševati* in da mora upoštevati in usvojiti drugačen način kodiranja

Če uporabljamo različne predpisane dejavnosti za razvoj posameznih sestavin priprave na branje modro, otrok ne bomo trenirali. Različne sugestije bomo uporabljali kot *vodilo pri oblikovanju izkušenj*, ki jih otrokom ponujamo. Te izkušnje lahko planiramo tako, da se ima otrok *priložnost igrati z določenimi spretnostmi* (vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, spretnosti poslušanja, razumevanja in tvorjenje govora, vidno-motorične spretnosti itd.) in eksperimentirati z raznimi aktivnostmi. To bo omogočilo razvoj posameznih predbranih spretnosti, seveda tedaj, ko bo pri otroku prisotna potrebna zrelost za usvajanje posameznih spretnosti in ko bo za to motiviran.

Ustvarjalni starši, vzgojiteljice ali učiteljice bodo na osnovi strokovnih sugestij iznašli številne nove aktivnosti, igre in načine pogovorov, ki bodo otrokom omogočale še več *priložnosti za izkušnje*, ki jim bodo pomagale razvijati določene sposobnosti. Različne dejavnosti naj bodo prijetne in za otroke zabavne. R. Flippo poudarja, da je pomembno, da postanejo te izkušnje *zavesten del skupnega življenja*, ne pa suhoparni driti.

Pomen poznavanja razvoja razumevanja pisanega jezika

Poznavanje *psihološkega razvoja sistema pisanja* je za učitelje, vzgojitelje, psihologe, specialne pedagogice in druge zelo pomembno. Omogoča jim, da lahko presodijo, kako otrok napreduje, in »vidijo« sicer skrite znake razvoja pismenosti. Če odrasli razpolagajo s teorijo, ki jim omogoča, da lahko interpretirajo spremembe in napredovanje v otrokovem razumevanju sistema pisanja predstavljajo (reprezentacije) govora, bodo vprašanja otrok dojeli drugače in opazili poskuse osmišljanja in povezovanja izkušenj. Pozorni bodo na pojmovne težave, s katerimi se otrok srečuje. Teh težav ne odpravi relativno enostavna pisava, ker nastopajo pred učenjem zvez med posameznimi črkami in glasovi. Mnoga navidez nesmiselna otroška vprašanja dobijo v tej luči povsem drugačen pomen. Učitelj lahko odkriva, kako so otroci pri učenju branja in pisanja ravno tako aktivni, inteligentni in ustvarjalni kot pri izgrajevanju spoznanj na drugih področjih.

Večina metodskih postopkov in »učnih paketov« je bila izdelana in se uporablja v skladu z osnovno idejo, da je odrasli tisti, ki kontrolira proces učenja. Odločitve o tem, kdaj je čas za učenje nečesa, kaj je lahko in kaj težko, kakšen je pravilen vrstni red predstavitve id. so po teh pojmovanih domena odraslih. Upoštevanje psihogenetskega razvoja pa pomeni, da postavimo otroka z njegovimi zaznavnimi in interpretacijskimi shemami v center procesa učenja. Upoštevati razvojno zaporedje ne pomeni, da učitelj pasivno čaka na to, da se bo pojavila naslednja stopnja, temveč da se *odziva na skladu s problemi*, s katerimi se otrok spopriema na posamezni *kritični točki* svojega razvoja. Poznavanje psihološke evolucije sistema pisanja nudi učitelju tudi osnovo za uporabo ali zavračanje raznovrstnih postopkov, ki so nastali na drugih teoretičnih osnovah (npr. behaviorističnih).

Zato bo učitelj, ki izhaja iz konstruktivističnega pojmovanja znanja in učenja, včasih dal informacijo neposredno, drugi pa posredno. Včasih bo spoznavne konflikte (nasprotja) spodbujal, drugi pa dovoljeval, da se otroci konfliktnim situacijam izognejo. Občasno bo svetoval alternativne rešitve, vedno pa bo nudil številne *priložnosti za učenje* in spodbujal *izmenjavo mnenj* med otroki ter poskušal razumeti, kako otroci razmišljajo. E. Ferreiro predlaga, da naj razmišljamo o šoli kot o *opisnem jeziku* okolju namesto da se vse razprave in napori osredotočajo na metode poučevanja.

Psihogenetičen pristop je pokazal nove možnosti v opisnem jezikovnem, ugotovitve raziskav na tem področju pa so podvomile v nekatera ustaljena prepričanja. Raziskovalci so pokazali, da je otrok aktivno in osebno vpleten v razvoj lastnega opisnega poučevanja.

Ugotovitve o razvoju branja in pisanja imajo pomembne posledice za učitelje, načrtovalce programov in pisce gradiv in priročnikov. Spodbujajo jih k razmišljanju o lastnem delu. Upoštevanje teh principov in ugotovitev pa učitelje in druge sooči z drugimi pojmovanji znanja in učenja. *Ozaveščanje in spreminjanje lastnih teorij o učenju in poučevanju* pa je naporen proces, ki zahteva veliko refleksije o lastni dejavnosti. Zahteva pa tudi aktivno angažiranje pri spreminjanju in reorganizaciji lastnih pojmovanj ter učenju novih vedenj.

4. Prehodna stopnja

Na stopnji prehoda v pravopisno pravilen način zapisovanja se otroci običajno držijo dogovorjenega načina zapisovanja besed (pravopisa), v vsakem zlogu se pojavljajo tudi ustrezni samoglasniki. Prisotni so znaki, ki kažejo na obvladane nove vidne strategije — *pravopisne strategije*. V zapisu se pojavljajo vse ustrezne črke, čeprav je vrstni red lahko včasih obrnjen. Ta stopnja se po Morrisu (1984) začne pojavljati ob koncu prvega ali v začetku drugega razreda. Značilnosti zapisovanja na tej stopnji nakazujejo, da je otrok že usvojil nekaj abstraktnega znanja o besedah.

Z uporabo stopenj, ki sta jih na osnovi preučevanja spontanega začetnega pisanja v angleškem jeziku izdelala Gentry (1982) in Morris (1984), lahko učitelji ugotavljajo, kakšne so otrokove domneve o različnih sestavnih sistemih pisanja kot tudi njegove hipoteze o pravopisu in pretvarjanju črk v glasove. V prispevku so podani le grobi opisi značilnosti posameznih stopenj. Za izdelavo bolj podrobnih značilnosti razvoja zapisovanja slovenskega jezika bi bilo potrebno opazovanje in analize ponoviti na naši populaciji. Tipična slika in tipične napake so na določen stopnji odvisne tudi od glasovnih in pravopisnih značilnosti določenega jezika.

Vplivi na poučevanje

Zaključki sodobnih raziskav o učenju podpirajo gledanje, da je učenje *proces konstrukcije znanja*, v katerem mora učenec igrati *aktivno vlogo*. Iz tega sledi, da morata biti tako vloga učnega okolja kot tudi učnega drugačni. *Učno okolje* mora pomagati pri procesu izgrajevanja znanja in izostriti sposobnosti, ki ta proces konstrukcije omogočajo. Navedena teoretična perspektiva vodi do določenih implikacij tudi na področju opisnega poučevanja. Raziskave potekajo v smeri iskanja programov, ki se ujemajo s to teoretično perspektivo.

Od tega ali pojmujejo branje le kot proces dekodiranja ali kot širše odkrivanje pomena, so odvisni vsebina in metode poučevanja v prvem razredu. Od pojmovanja branja je odvisno tudi, ali spodbujamo ali zaviramo predšolske aktivnosti, ki se povezujejo z branjem. Po *tradicionalnem* pojmovanju je branje sposobnost uporabljati določeno tehniko dekodiranja. Bistvo branja je torej v prevajanju grafičnih simbolov (črk) v ustni govor. Po tem pojmovanju branja se učenci začno učiti branja s 6.-7. leti. Aktivnosti, ki bi vplivale na anticipacijo tega učenja, pa se odsvetujejo ali prepovedujejo.

Če pa pojmujejo branje kot *razumevanje nekega sporočila*, se učenje branja lahko začne že pred magičnimi 6.-7. leti. Razvijanje *sposobnosti odkrivanja sporočila* iz grafičnih znakov se začneja že v predšolskem obdobju.

Večina začetnih učbenikov in delovnih zvezkov za branje in pisanje je osnovanih na začetnem učenju spretnosti *dekodiranja*. Tako se za vajo uporabljajo ločene besede in stavki z lahkim besedami (lahkimi glede na dekodiranje, ne pa glede na pomen), ki pa za otroke nimajo nekega smisla (relevantnosti). Zato, da postane otrok pismena osebnost, mora biti branje že od vsega začetka vznemirljiva in smiselna izkušnja. Poleg kulturnih in socialnih dejavnikov je tovrstna situacija učenja branja po mnenju nekaterih strokovnjakov pomembnem dejavnik pri pojavljanju »nove nepismenosti«.

Pripravljanje na branje (predbralne spretnosti)

V mnogih izobraževalnih programih v svetu (Flippo, 1982) se običajno planirajo za otroke od 5. do 7. leta različne dejavnosti pripravljanja na poučevanje branja in pisanja. Doseči neko *raven pripravljenosti* je prvi pogoj, ki zadeva vse oblike učenja. Pripravljenost vključuje doseganje tiste ravni *zrelosti* (mentalne, fizične, čustvene in socialne), ki je potrebna za usvajanje določenih spretnosti in sposobnosti. Vendar pa se moramo zavedati, da je pripravljenost *razvojni proces*, ki stalno poteka. Otroci morajo razviti *pripravljenost za prehod* na vsako naslednjo stopnjo pri usvajanju branja in ta razvoj se mora začeti v obdobju dojenčka, ne v »magični« starosti petih let.

literatura

- ard, B., Sundblad, B. (1987). The Reading process. In The Scottish Council for Research in Education in cooperation with L.F.W. de Klerk (Eds.), *Reading and writing skills in primary education: a report of the educational workshop held in Tilburg (The Netherlands) 9-12 December 1986*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse en Council of Europe.
- all, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- omsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In L.B. Resnick and P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*, Volume 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 43-65.
- felt, A.W. (1982). *Lasprossen — grundbok om lasforskning*. Stockholm: Liber utbildningsforlaget.
- hri, L. C., Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word reading usual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 327-350.
- ikind, D. (1981). Stages in the development of reading. In I. E. Sigel (Ed.), *New directions in piagetian theory and practice* (pp. 267-280). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- erreiro, E. (1992). Literacy Development: Psychogenesis. In Goodman, Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Exeter, N. H. Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Mexico: Siglo XXI.
- Flippo, R. F. (1982). *How to help grow a reader*. Fitchburg, Massachusetts: Fitchburg State College.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In M. Coltheart, K. E. Patterson, & J.C. Marshall (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 303-332). London: Erlbaum.
- Gentry, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Gibson, E. J. and Levin, H. (1975). The psychology of reading. Cambridge, MA: MIT Press.
- Goodman, K. (1986). *What's whole about whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1992). Discovering Children's Inventions of Written Language. In Goodman Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goodman, A. Oberg and F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. London, Heinemann.
- Knaflič, L. (1990). Nekateri kognitivni procesi, ki predhodijo učenju branja in pisanja. Magistrsko delo. Ljubljana.
- Magajna, L. (1994). Razvoj bralnih strategij: vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika. Doktorsko delo. Ljubljana.
- Magajna, L. (1993). Psihogenetski pristop k razvoju pismenosti. Psihološka obzorja, Vol. 2, No. 3/4, 117-122.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. and Desberg, P. (1981). A cognitive — developmental approach to reading acquisition. In T. G. Waller and G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in theory and practice*. Vol. 3. New York: Academic Press.
- Morris, D. (1984). A concept of word: A developmental phenomenon. In J. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending*. Urbana, IL: National Conference on Research in English.

- Piaget, J. (1979). La psychogénese des connaissances et sa signification épistémologique. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.
- Reach, C. (1975). Children's categorizations of speech sounds in English. Urbana, IL: National Council of Teachers in English.
- Sundblad, B., Dominkovic, K. and Allard, B. (1981). *LUS — en bok om lasutveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsforlaget.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Literacy Development and Psychological Implications. Evidence from the Hebrew System of Writing. In Goodman, Y. (Ed.), *How Children Construct Literacy*. International Reading Association.
- Vygotski L. S. (1979). *The Prehistory of Written Language, in Mind and Society*. Harvard University Press.