

VLOGA VZGOJITELJICE OZ. VZGOJITELJA V PROCESU RAZVIJANJA OTROKOVE BRALNE PISMENOSTI

Učenje branja in pisanja na akademski ravni je vseživljenjski proces z začetkom v predšolskem obdobju. Na razvoj otrokove pismenosti vpliva več dejavnikov, med njimi so še posebej pomembna prepričanja vzgojiteljic oz. vzgojiteljev o razvoju pismenosti v zgodnjem otroštvu. V raziskavi, v kateri so sodelovali slovenski vrtci, smo ugotavljali stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev do razvijanja bralne pismenosti v zgodnjem otroštvu. Rezultati so pokazali, da se vzgojiteljice in vzgojitelji zavedajo pomembnosti bralne pismenosti in svoje angažiranosti za njeno spodbujanje v vrtcu, a je potrebno v vrtcih (še naprej) zagotavljati sistematično razvijanje otrokove pismenosti, kar nedvomno vključuje dvig pričakovanj do otroka kot jezikovno kompetentnega partnerja.

Ključne besede: bralna pismenost, vzgojitelj oz. vzgojiteljica, stališča, vrtec

Uvod

V *Strategiji razvoja Slovenije 2014–2020* (Osnutek 2013: 9, 13) je eno izmed štirih prednostnih področij tudi znanje in zaposlovanje, pri čemer želi Republika Slovenija kot konkurenčna družba znanja in inoviranja med drugim doseči tudi dvig ravni različnih pismenosti (bralne, finančne in druge) za vse ciljne skupine, spodbujati funkcionalno večjezičnost, razvijati in omogočiti javno dostopnost jezikovnih virov in tehnologij; dvigniti digitalno pismenost vseh ciljnih skupin prebivalstva za enakopravnejše vključevanje v informacijsko družbo.

Da je nizka stopnja pismenosti družbeni problem z zelo velikimi posledicami za prizadevanja in strategije na področju javnega zdravja, zaposlovanja, digitalne udeležbe, e-upravljanja, civilne udeležbe, revščine in socialne vključenosti, namreč

ugotavlja tudi posebna Strokovna skupina EU na visoki ravni za pismenost, katere priporočila so povzeta v sklepu Sveta EU o pismenosti z dne 26. novembra 2012 (Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018: 4), zato je potrebno ter pomembno spodbujati in razvijati vse vidike pismenosti, v jezikovnem izobraževanju pa celostno načrtovati in spremljati celotno vertikalo: od vrta do vključno s fakulteto. Prvi izmed osrednjih ciljev slovenske jezikovne politike v novem programu je »dvig ravni jezikovne zmožnosti oz. pismenosti (vključno z izobraževanjem izobraževalcev in kakovostnejšim izobraževalnim sistemom) v slovenščini« (prav tam: 45).

Pismenost

Razumevanje pojma pismenosti se spreminja glede na aktualni družbeni kontekst, zato se tudi opredelitve pojma pismenost med seboj razlikujejo v določenih vidikih: nekatere od njih pojmujejo pismenost kot kontinuum, katerih skrajni točki sta nepismenost in pismenost z vsemi vmesnimi stopnjami bolj ali manj razvite pismenosti; druge govorijo o delitvi pismenosti na individualno in socialno/družbeno pismenost (pismenost posameznika v razmerju s pismenostjo določene socialne skupine/družbe); spet tretje poudarjajo zgodovinsko-geografski vidik pismenosti (biti pismen v afriškem plemenu pomeni nekaj drugega, kot biti pismen v evropski družbi) (Pečjak 2010: 12).

Če naj bo učenje branja učinkovito, je pomembno, da je pismenost zasnovana kot dinamična, notranje povezana in večrazsežnostna po naravi. Postati ali biti pismen, pomeni učiti se učinkovito in hkrati nadzirati jezikovne in druge znakovne sisteme, kognitivne, sociokulturne ter razvojne razsežnosti pisnega jezika na transakcijski način. Jezikovna razsežnost poudarja/izpostavi komunikacijske sisteme (jezik, umetnost, glasba, matematika, gibanje), ki posredujejo pomen; kognitivna razsežnost poudarja miselne strategije in procese, s katerimi se gradi pomen; sociokulturna razsežnost poudarja socialno identiteto in rabo pismenosti za pogajanje in kritiko transakcij/izmenjav s svetom v določeni skupini; razvojna poudarja strategije, ki se rabijo za razumevanje prvih treh razsežnosti pismenosti: jezikovne, kognitivne in sociokulturne (Kucer 2014). Pravzaprav vsako dejanje, ko pismenost uporabimo v resničnem svetu, vključuje te štiri razsežnosti (Kucer 1991, 1994, 2008b; Kucer in Silva 2013).

Bralna pismenost

Temelj vseh pismenosti je bralna pismenost, bralni dosežki učencev pa pomemben pokazatelj kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov. Da bi bili ti dosežki čim boljši, morajo biti temelji za učenje branja trdno postavljeni v predšolskem obdobju, osrednji kurikulumi za predšolsko vzgojo pa vsebovati didaktične napotke za razvijanje zgodnjih bralnih spretnosti (Poučevanje branja v Evropi: okoliščine,

politike in prakse 2011: 13), vzgojiteljice oz. vzgojitelji pa prepoznati pomen opolnomočenja otrok v pred(bralnih) in (pred)pisalnih spretnostih. V vrtčevskem okolju je ključnega pomena:

vzgojiteljčino prepričanje o otrokovem razvoju in razvoju zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljice, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo; vzgojiteljice, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, zagotavljajo otrokom veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih učijo pisati črke, brati besede. (Kleec 2006, nav. po Marjanovič Umek 2010: 39.)

Na razvoj otrokove pismenosti vpliva več dejavnikov: otrokove intelektualne sposobnosti, družinsko, vrtčevsko in šolsko okolje, torej izkušnje, ki jih pridobi doma in v vrtcu/šoli (Rowse 2006; Sénéchal in Lefevre 2002; Snow idr. 2007). Zgodnje dejavnosti za spodbujanje otrokove pismenosti v družinskem okolju prispevajo k razvoju otrokovih spretnosti na področju zgodnje pismenosti (npr. Lonigan, Burgess in Anthony 2000; Neumann, Hood in Ford 2011; Sénéchal 2006; Silinskas idr., 2013). Za otroke je dom najpomembnejši kontekst. Ko so otroci malo starejši, preživijo pomembno količino časa v vrtcu/šoli. T. i. prehodni predmeti (angl. transactional objects) lahko otrokom pomagajo povezati dva konteksta: dom in vrtec/šola (Hallet 2008). Eden izmed takšnih predmetov so različne vrste knjig, npr. slikanice. Prav branje knjig je najpogostejši način uvajanja besedil in pisnega jezika v predšolskem in zgodnješolskem kurikulumu. S. Pečjak in A. Gradišar (2002) opredeljujeta učenje branja kot dolgotrajen proces in hkrati kot najučinkovitejše sredstvo za usvajanje znanja. Vukelich in Christie (2009: 12) celo menita, da je branje knjig otrokom temelj učenja zgodnje pismenosti. Branje je predpogoj za razvoj bralne pismenosti, ki je splošna zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o napisanem, da bi se izpolnili posameznikovi in družbeni cilji. To presega kognitivne elemente branja (npr. dekodiranje besed in razumevanje besedila), vključuje še druge vidike, kot sta npr. motivacija in najdenje v pisnih besedilih (Poučevanje branja v Evropi: okoliščine politike in prakse 2011: 7). Tudi v raziskavi PISA (2013: 21) je bralna pismenost opredeljena kot »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi«. Raziskava OECD je pokazala, da so učenci, ki jim odrasli (starejši, drugi) pogosto berejo, dosegli boljše rezultate v PISI 2009 kot učenci, ki jim starši ne berejo pogosto ali jim sploh ne berejo (OECD 2011). Najvišje bralne zmožnosti je v raziskavi PISA doseglo le 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 %, v Evropski uniji 0,6 % (PISA 2010: 2). PISA 2012 ne kaže boljših rezultatov, saj naj bi bili »slovenski dosežki v bralni pismenosti glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni« (PISA 2013: 1).

Bralna pismenost je torej zmožnost, ki povezuje stališča oz. vrednostne opredelitve, obvladovanje procesov in znanje, zajema zmožnosti razumevanja, vrednotenja in

uporabe besedil (tudi pisanje o prebranem)¹ ter stališča do pomembnosti branja (Pečjak 2012: 11–16). O slednjem spregovorimo v raziskavi.

Raziskava

Cilj raziskave

Cilj raziskave je predstaviti stališča vzgojiteljic oz. vzgojiteljev do razvijanja otrokove bralne pismenosti, opozoriti na pomen sistematičnega razvijanja otrokove pismenosti ter tako izboljšati jezikovno prakso v vrtcu.

Metoda

Uporabili smo kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Vogrinc 2008: 11).

Opis vzorca

V vzorec je bilo vzetih 81 vzgojiteljic,² in sicer 51 oz. 63,0 % iz dveh ljubljanskih in 30 oz. 37,0 % iz dveh primorskih vrtcev.³ Povprečna starost vzgojiteljic je bila 39,33 let, najmanjša starost 23 let, največja starost pa 60 let. Povprečna delovna doba vzgojiteljic je bila 16,85 let, najmanjša (minimalna) delovna doba je bila 0,5 leta, največja (maksimalna) delovna doba pa 36,0 let. 59 vzgojiteljic oz. 72,8 % je končalo visoko strokovno šolo, 13 vzgojiteljic oz. 16,0 % višjo strokovno šolo, 9 vzgojiteljic oz. 11,1 % ima univerzitetno izobrazbo. 53 vzgojiteljic oz. 65,4 % je šolanje končalo na Univerzi v Ljubljani, 23 vzgojiteljic oz. 28,4 % na Univerzi na Primorskem in 5 vzgojiteljic oz. 6,2 % na Univerzi v Mariboru.

Opis instrumenta

V skladu z namenom raziskave je bil sestavljen vprašalnik Stališča vzgojiteljic oz. vzgojiteljev do razvijanja otrokove bralne pismenosti. Vprašalnik je sestavljalo 26 lestvic stališč Likertovega tipa. Vzgojiteljice so ocenjevale pomembnost posamezne trditve za razvoj bralne pismenosti na lestvici: 5 – zelo pomembno, 4 – pomembno, 3 – se ne morem odločiti, 2 – nepomembno, 1 – zelo pomembno.

¹ V praksi srečujemo vedno več predšolskih otrok, ki že pišejo.

² V raziskavi so sodelovale le osebe ženskega spola, zato v interpretaciji rezultatov uporabljamo izraz vzgojiteljica.

³ Zahvaljujemo se vrtcem, ki so sodelovali v raziskavi.

Način zbiranja in obdelave podatkov

Vprašalniki so bili razposlani po navadni pošti v začetku decembra 2015, večina vprašalnikov je bila vrnjenih konec decembra 2015, nekaj še na začetku januarja 2016. Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na ravni deskriptivne in inferenčne statistike.

Rezultati z interpretacijo

V preglednici 1 so predstavljene vzgojiteljičine povprečne ocene pomembnosti posamezne trditve za razvoj otrokove bralne pismenosti (in standardni odklon).

Preglednica 1: Vzgojiteljičine ocene pomembnosti posamezne trditve za razvoj otrokove bralne pismenosti

Trditvev	\bar{x}	SO
1. Vzgojitelj kaže otrokom, kako se ravna s knjigo.	4,90	0,34
2. Vzgojitelj med branjem kaže otrokom, kako se knjigo bere (listanje strani, branje od leve proti desni).	4,77	0,52
3. Vzgojitelj spodbuja glasbeno opismenjevanje (petje, rimanje, ritmiziranje, ples, poslušanje glasbe).	4,67	0,52
4. Vzgojitelj pogosto odgovarja na vprašanja otrok in njihove odgovore uporabi za uvajanje novih tem pogovora.	4,67	0,59
5. Vzgojitelj spodbuja otroke, da o vsebini slišane pripovedujejo, razpravljajo.	4,64	0,59
6. Vzgojitelj se pogosto odziva na besedne in nebesedne pobude otrok in jih smiselno vključi v načrtovanje novih (jezikovnih) dejavnosti.	4,60	0,52
7. Vzgojitelj spodbuja otrokovo jezikovno ustvarjalnost z vprašanji višje ravni.	4,60	0,58
8. Vzgojitelj spodbuja likovno izražanje.	4,58	0,60
9. Vzgojitelj spodbuja glasovno zavedanje (glaskanje, rime, zlogovanje).	4,58	0,58
10. Vzgojitelj vsak dan pripoveduje otrokom.	4,56	0,58
11. Vzgojitelj spodbuja izražanje z gibom.	4,51	0,64
12. Vzgojitelj uporablja knjižni jezik v formalnem govornem položaju in neknjižni jezik v neformalnem govornem položaju.	4,48	0,87
13. Vzgojitelj informira starše o pomenu zgodnjega branja.	4,48	0,69
14. Vzgojitelj s Predšolsko bralno značko v vrtcu spodbuja družinsko pismenost.	4,43	0,77
15. Vzgojitelj vsak dan glasno bere otrokom.	4,40	0,88
16. Vzgojitelj z otroki redno obiskuje knjižnico.	4,38	0,72

17. Vzgojitelj ima do vseh otrok ustrezno visoka pričakovanja.	4,32	0,88
18. Vzgojitelj svetuje staršem primerne knjige za otroke.	4,31	0,72
19. Vzgojitelj spodbuja zaznavanje in prepoznavanje tiska v okolju.	4,30	0,63
20. Vzgojitelj spodbuja spontano pisanje.	4,30	0,73
21. Vzgojitelj spodbuja spoznavanje s črkami.	4,24	0,74
22. Vzgojitelj spodbuja razumevanje vloge tiska.	4,03	0,75
23. Vzgojitelj enako pogosto bere otrokom umetnostna in neumetnostna besedila.	3,97	0,81
24. Vzgojitelj z otroki redno obiskuje lutkovno gledališče.	3,78	0,96
25. Vzgojitelj spodbuja računalniško opismenjevanje.	3,62	0,94
26. Vzgojitelj se o izbiri otroške literature posvetuje s knjižničarjem.	3,61	0,89

Legenda:

\bar{x} = povprečna ocena pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti

SO = standardni odklon

Iz rezultatov v preglednici 1 lahko razberemo, da so anketirane vzgojiteljice kot najpomembnejšo trditev za razvoj otrokove bralne pismenosti ocenile trditev »vzgojitelj kaže otrokom, kako se ravna s knjigo« (otrok naj lepo ravna s knjigo: naj ne piše/riše vanjo, naj ne trga listov, naj je ne meče po tleh itn.), sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj med branjem kaže otrokom, kako se knjigo bere (listanje strani, branje od leve proti desni)«, »vzgojitelj spodbuja glasbeno opismenjevanje (petje, rimanje, ritmiziranje, ples, poslušanje glasbe)«, »vzgojitelj pogosto odgovarja na vprašanja otrok in njihove odgovore uporabi za uvajanje novih tem (pogovora)«, peta po oceni pomembnosti za razvoj bralne pismenosti je po oceni anketiranih vzgojiteljic trditev »vzgojitelj spodbuja otroke, da o vsebini slišane pripovedujejo, razpravljajo«. Da so anketirane vzgojiteljice kot najpomembnejših pet ocenile prav te trditve, pripisujemo dejstvu, da je bonton ravnanja s knjigo trdno umeščen ne le v vzgojiteljevih/učiteljevih prepričanjih, ampak v prepričanjih večine odraslih ne glede na spol, starost, izobrazbo, družbeno okolje; da anketirane vzgojiteljice večinoma poznajo metodo poudarjenega ozaveščanja koncepta tiska/knjige (gl. Skubic 2013) in jo v drugi starostni skupini otrok redno uporabljajo v nemajhnem številu slovenskih vrtec, pa tudi v prvih razredih osnovnih šol; da se anketirane vzgojiteljice zavedajo pozitivnega vpliva glasbenega opismenjevanja na razvoj otrokove bralne pismenosti – L. Morrow je ugotovila, da glasbene dejavnosti spodbujajo razvoj besednjaka (1996), Hansen, Bernstorff in Stuber (2004: 8–9) pa, da obstajajo vzporednice med razvijanjem glasbenih ter (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnosti. Fonološko zavedanje (občutljivost za glasovne enote: generiranje/tvorjenje in prepoznavanje rime, zlogov, začetnih in končnih glasov itn.) avtorji vzporejajo s prvimi glasbenega zvoka (prepoznavanje ponavljajočih in oponašajočih glasovnih vzorcev, sekvenc, stilskih nians itn.), fonemično zavedanje (prepoznavanje najmanjših glasovnih enot v pisanih simbolih, npr. posameznih črk), s poudarjanjem najmanjših enot

glasbenega zvoka v glasbenem zapisu, tekočnost (zmožnost izraziti ideje jasno, govorno ali pisno) z zmožnostjo »gladkega« izvajanja glasbe. Nadalje je razvidno, da anketirane vzgojiteljice sledijo kurikularnim smernicam z jezikovnega področja: da odrasli »pozorno poslušajo komunikacijo med otroki in poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok sam, razširiti in poglobiti«; da »otrokom nudijo možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi; npr. pogajanje, razpravljanje, načrtovanje« (Kurikulum za vrtce 1999: 22).

Rezultati raziskave so pokazali, da so kot šesto po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj se pogosto odziva na besedne in nebesedne pobude otrok in jih smiselno vključi v načrtovanje novih (jezikovnih) dejavnosti«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj spodbuja otrokovo jezikovno ustvarjalnost z vprašanji višje ravni«, »vzgojitelj spodbuja likovno izražanje«, »vzgojitelj spodbuja glasovno zavedanje (glaskanje, rimanje zlogovanje)«, »vzgojitelj vsak dan pripoveduje otrokom«. D. Skubic (2004: 151) je v raziskavi preučevala pedagoški govor v vrtcu in osnovni šoli s poudarkom ne enem segmentu, tj. vzgojiteljevih in otrokovih vprašanjih. Rezultati so med drugim pokazali, da je bilo le 9,1 % vzgojiteljevih vprašanj višje ravni, zato se zdi zelo pomembno, da vzgojiteljice prepoznajo pomembnost vprašanj, ki spodbujajo pri otroku miselne procese in s tem ustvarjajo novo znanje. V procesu opismenjevanja so ključne tri komponente (Pečjak, Potočnik 2011: 67): poznavanje črk (vidno razločevanje črk), uporaba podpornih znakov pri dekodiranju (grafo-fonetični, semantični, sintaktični ključ) in fonološko zavedanje (glasovno razločevanje). Z likovnega vidika (Butina 1997b: 102) je relevantno ravno vizualno razlikovanje simbolov, ki ga ni mogoče meriti brez glasovnega razlikovanja (da otrok poimenuje prepoznano črko).

Kot enajsto po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti so anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj spodbuja izražanje z gibom«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj uporablja knjižni jezik v formalnem govornem položaju in neknjižni jezik v neformalnem govornem položaju«, »vzgojitelj informira starše o pomenu zgodnjega branja«, »vzgojitelj s Predšolsko bralno značko v vrtcu spodbuja družinsko pismenost«, »vzgojitelj vsak dan glasno bere otrokom«. Anketirane vzgojiteljice sledijo ciljema v Kurikulumu za vrtce, da se »otrok izraža s kretnjami in gibi«, »loči (prepoznava) med narečnim/pogovornim in knjižnim govorjenim jezikom« (1999: 19, 20). Pomen partnerskega sodelovanja vrtca z okoljem oz. načelo sodelovanja vrtca s starši je eno izmed načel v Kurikulumu za vrtce. Raziskave v zadnjih treh desetletjih kažejo, kako pomembno vpliva družinsko okolje (socialno-ekonomski status, izobrazba staršev, velikost družine itn.), še posebej stališča staršev in njihovo sodelovanje v dejavnostih, ki spodbujajo razvoj pismenosti njihovega otroka, na kasnejši otrokov akademski uspeh. Stališča staršev so lahko odločilnega pomena za otrokove dosežke in lahko presežejo vpliv ostalih dejavnikov (2011: 2). Vzgojiteljevo glasno branje, kot so ugotovili že Snow, Burns in Griffin (1998), je izjemnega pomena za razvoj bralne pismenosti, saj to pomeni med drugim tudi zagotavljanje fluentnosti oz. tekočnosti, tj. avtomatiziranega in ustreznega/pravilnega prepoznavanja besed, ki kaže, da zna otrok dekodirati besede in razumeti, kaj bere – to

je tudi glavni cilj branja. Dejavnosti, ki spodbujajo tekočnost, obsegajo vzgojiteljevo/ učiteljevo tekoče glasno branje kot model, ponavljajoča branja, odmevna branja zgodb, branje »lahkih« zgodb, branje in prepevanje znanih zgodb za pridobivanje ritma tekočega branja, ustvarjanje podlage novim zgodbam z uvajanjem novih besed, še preden jih preberemo v besedilu. Upoštevaajoč teoretska ozadja govornega razvoja in rezultate nekaterih podobnih raziskav s starejšimi predšolskimi otroki (npr. Pellegrini in Galda 1982) pa bi veljalo k načrtnemu glasnemu branju otroške literature dodati še druge pristope, npr. otroci se igrajo v simbolnih igrah, potem ko so slišali prebrano zgodbo, samostojno opisujejo posamezne junake iz zgodbe in si izmišljajo različna nadaljevanje in/ali konce nedokončanih zgodb, ki otroke vodijo h govorni transformaciji, predstavnosti, fleksibilni rabi govora, rabi govora v različnih funkcijah (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc, Lešnik Musek 2002: 63).

Kot šestnajsto po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti so anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj z otroki redno obiskuje knjižnico«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj ima do vseh otrok ustrezno visoka pričakovanja«, »vzgojitelj svetuje staršem primerne knjige za otroka«, »vzgojitelj spodbuja zaznavanje in prepoznavanje tiska v okolju«, »vzgojitelj spodbuja spontano pisanje«. Izobrazba mame, materialni pogoji (število knjig in e-knjig, ki jih imajo doma, število in raznovrstnost knjig za otroke) in dejavnosti v otrokovi družini (ali in če, kako pogosto starši berejo otroku, obiskujejo skupaj z otrokom knjižnico, gledajo otroške oddaje na televiziji in računalniku) so pozitivno in statistično pomembno povezane s skupnim rezultatom na lestvici govornega razvoja (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc, Lešnik Musek 2002). Ne le starši, tudi vzgojitelji naj bi skupaj z otroki redno obiskovali knjižnico in se za učinkovito motiviranje prihodnjih mladih bralcev (kot na Finskem) povezali s knjižničarji (Sinko 2012). Predvsem pa je pomembno zavedanje, da ima vzgojitelj do vseh otrok ustrezno visoka pričakovanja (upoštevanje njegove razvojne zmožnosti, interes, območja bližnjega razvoja), kar so anketirane vzgojiteljice navedle kot sedemnajsto trditev po pomembnosti za razvoj otrokove bralne pismenosti. Nadalje Saksida (2013: 6) meni, da je pomembno izbirati kakovostna, raje zahtevnejša kot premalo zahtevna besedila in raznovrstna umetnostna besedila. Razvijanje pismenosti (med drugim tudi spontano pisanje) naj spodbujajo mentorji pismenosti (starši, vzgojitelji, knjižničarji, lahko tudi starejši mladi bralci). Vzgojiteljica naj bi v procesu razvijanja družinske pismenosti starše seznanila z možnostmi doživljanja, razumevanja in vrednotenja raznovrstnih besedil, načini pogovora z otrokom o namenu, vsebini in temi besedila, smiselnosti branja problemskih in zahtevnejših besedil ipd. – bistveno je, da pri izbiri bralnega gradiva vzgojiteljica upošteva načelo strokovnosti in ne le likovne oz. vizualne podobe gradiva, še posebej, če pri tem prepozna značilnosti likovnega oz. vizualnega kiča, ali nepoznavanja pestrosti otroških interesov (Saksida 2013: 3, gl. tudi v Knaflič, Bucik 2009).

Kot enaindvajseto po pomembnosti so anketirane vzgojiteljice ocenile trditev »vzgojitelj spodbuja spoznavanje s črkami«, sledijo ji ocene trditev »vzgojitelj spodbuja razumevanje vloge tiska«, »vzgojitelj enako pogosto bere otrokom

literarna in neliterarna besedila«, »vzgojitelj z otroki pogosto obiskuje lutkovno gledališče«, »vzgojitelj spodbuja računalniško opismenjevanje« in »vzgojitelj se o izbiri otroške literature posvetuje s knjižničarjem«. Številne raziskave opozarjajo na težave otrok pri vidnem razločevanju črk med seboj, t. i. kritične skupine črk. Pops navaja kritične pare, kot so b-d, p-b, g-p, Pick je zaznal lažje prepoznavanje ravnih črk (I T) kot ukrivljenih (S C), Dunn - Rankin je oblikoval skupine: e a s c o / n u m w / b p d / h f l k t i (pov. po Pečjak, 1999: 33). S. Pečjak (prav tam: 32) navaja ugotovitve Luria, da je praktična izkušnja zelo pomembna pri vidni zaznavi in razločevanju oblik, če imajo otroci možnost, da vzamejo oblike v roke). Zelo zanimivo so anketirane vzgojiteljice ocenile spodbujanje računalniškega opismenjevanja, čeprav že Wechtersbach (2003: 524) navaja več ciljev, ki jih lahko v vrtcu uresničimo z rabo računalnika, npr. razumevanje, da se računalnik uporablja v različne namene, prepoznavanje temeljnih elementov računalnika, nadzorovano premikanje kazalca miške po zaslonu in klikanje, poimenovanje opravil (natisni, shrani, naloži), tipkanje osnovnih črk (otrok napiše svoje ime) itn. Najnižje pa so anketirane vzgojiteljice ocenile vlogo knjižničarja pri izbiri otroške literature, na Finskem pa je njegova vloga pri tem zelo pomembna (Sinko 2012). Med vzgojiteljem/učiteljem in knjižničarjem namreč poteka tesno sodelovanje; vzgojitelji/učitelji in knjižničarji imajo na Finskem isti cilj: sodelujejo, da bi motivirali bralno aktivnost otrok/učencev in pridobili učne informacije. Finski vzgojitelj oz. učitelj ve, kako razvijati bralne spretnosti in pozna interesna področja posameznega učenca, kako motivirati za branje in kako pristopiti k vsaki knjigi ter kako učiti bralne spretnosti in različne bralne strategije, kako uporabiti učbenike/delovne zvezke, ampak ni vedno močen na področju informacijske pismenosti, medtem ko knjižničar pozna novejšo in najbolj kakovostne, motivacijske in zanimive knjige za določeno starostno obdobje ter stvarna besedila (neleposlovje) in ve, kako iskati informacije po spletu (Sinko 2012).

Sklepne ugotovitve

Iz rezultatov raziskave je razvidno, da se anketirane vzgojiteljice zavedajo svoje vloge za spodbujanje bralne pismenosti v vrtcu.

Naj sklenemo z nekaterimi predlogi za dvig kakovosti razvijanja jezikovne zmožnosti, še posebej (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnosti.

Učiteljice oz. učitelji, ki poučujejo branje, naj bi imeli razvite odlične jezikovne zmožnosti in bralne spretnosti. Te zmožnosti bi morali bodisi dokazati pred vpisom v študij, med njim ali ob koncu študija. Praksa je v Evropi zelo različna. Študija Eurydice Poučevanje branja v Evropi: okoliščine in prakse (2011: 105) poroča, da morajo v Litvi, na Madžarskem, Poljskem, Latviji in Sloveniji vsi prihodnji študenti opraviti izpit ob zaključku višjega sekundarnega izobraževanja, ki vključuje tudi preverjanje bralnih zmožnosti; v zadnjih treh državah je možnost študentove izbire študija odvisna od ocene, ki jo je dosegel na izpitu. V Bolgariji, Grčiji, Španiji in

Turčiji morajo vsi prihodnji študenti opraviti sprejemne izpite, na katerih se preverjajo in ocenjujejo bralne zmožnosti. Le v Veliki Britaniji je potrebno za pridobitev statusa usposobljenega učitelja med izobraževanjem opraviti centralno vodene računalniške preizkuse o znanju in spretnostih iz bralne pismenosti, numeričnosti in informacijsko komunikacijskih tehnologij. Kaj pa vzgojiteljice oz. vzgojitelji v Sloveniji? Slovenski Kurikulum za vrtce se zgleduje po skandinavskem modelu in je zatorej izrazito odprt, tj. predlagane vsebine in dejavnosti (postavljene so ločeno za prvo in drugo starostno skupino otrok) predstavljajo možne poti in načine uresničevanja ciljev (tudi med temi lahko vzgojiteljica oz. vzgojitelj izbira), vzgojiteljica oz. vzgojitelj pa je tisti, ki se po strokovni presoji odloča, kaj, kdaj in kako (Kurikulum za vrtce 1999: 4). Pogrešamo pa jasnejšo opredelitev predopismenjevanja. V posodobljen kurikulum bi bilo nujno potrebno vnesti predloge za razvijanje jezikovne zmožnosti, še posebej (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnosti.

Če naj bi bili temelji za učenje branja in pisanja postavljeni v predšolskem obdobju, bi tudi vzgojiteljice oz. vzgojitelji morali imeti razvite odlične jezikovne zmožnosti in bralne spretnosti, da bi lahko v (pred)bralnih in (pred)pisalnih spretnostih popolnoma opolnomočili otroke.

- Prvi ključni vidik za dvig kakovosti razvijanja (pred)bralnih in (pred) pisalnih spretnosti v predšolskem obdobju/vrtcu vidimo v selektivnejšem izboru vzgojiteljic oz. vzgojiteljev, na kar nas opozarjajo strokovnjaki iz prakse (ravnateljice oz. ravnatelj, vzgojitelj oz. vzgojiteljice). Zavedamo se, da je kurikularnih področij v vrtcu šest in da so oz. morajo biti kolikor toliko uravnotežena, a glede na to, da toliko raziskav kaže, kako zelo pomembno je razvijanje/spodbujanje zgodnje otrokove pismenosti za otrokov akademski uspeh, bi bilo treba nedvomno v tem izboru (naj) več pozornosti nameniti jezikovnim zmožnostim in bralnim spretnostim prihodnjih vzgojiteljic oz. vzgojiteljev.
- Drugi ključni vidik vidimo v obveznem stalnem strokovnem izpopolnjevanju za vzgojiteljice in vzgojitelje v poklicu, ki bi vključevalo naslednja znanja oz. kompetence: visoko jezikovno zmožnost, poznavanje značilnosti pedagoškega govora/diskurza, splošne pedagoške in specifične/metodične spretnosti, specifična znanja, povezana s pismenostjo oz. (pred)bralne in (pred)pisalne, strategije (pred)opismenjevanja, strategije (pred) opismenjevanja otrok tujcev, prepoznavanje in obravnavanje potencialnih govorno-jezikovnih motenj in s tem povezanih morebitnih bralnih težav. Vzgojiteljice oz. vzgojitelji naj bi pri tem vedno upoštevali izkušnje, ki jih v učno situacijo prinaša otrok. Ne gre namreč pozabiti »pomena uravnoteženosti med učenjem, ki ga inicira otrok, in tistim, ki ga usmerja vzgojitelj. Tako otroci dobijo učne izkušnje, ki jih potrebujejo, da bi uspeli v tem kompleksnem svetu« (Vonta 2009: 86), pri čemer je skladno s kurikulumom treba spoštovati otrokove razvojne zmožnosti, njegove interese in ga spodbujati k želji po branju.

- Tretji ključni vidik je dvig vzgojiteljevih pričakovanj do otroka. Vzgojiteljica oz. vzgojitelj to lahko stori le s sodelovanjem in vključevanjem staršev v vzgojno-izobraževalni proces (Vonta 2006: 6) oz. kot pravi Vandenbroeck (2011: 2), mora biti »na otroka osredinjen kurikulum tudi na družino osredinjen kurikulum«, tj. med drugim tudi na učinkovitejše ozaveščanje staršev o pomenu (zgodnje) bralne in družinske pismenosti za lažji vstop v šolo in optimalen učni uspeh.

Razvita bralna pismenost in opismenjen bralec ni le vrednota, je ključni pogoj za akademski uspeh in soustvarjanje demokratične družbe, temelječe na znanju in inoviranju, kar je ne nazadnje prednostni cilj *Strategije razvoja Slovenije 2014–2020*.

Literatura

Hansen, Dee, Bernstorff, Elaine, in Stuber, Gayle M., 2004: *The music and Literacy Connection*. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman in Littlefield.

Knaflič, Livija, in Bucik, Nataša (ur.), 2009: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kurikulum za vrtce: <www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/.../podrocje/vrtci/...vrtci_kur.pdf>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Kucer, Stephen, B., 1991: Authenticity as the basis for instruction. *Language Arts* 68, 532–540.

Kucer, Stephen, B., 1994: Real world literacy activities for real world kids. *The California Reader* 27, 3–10.

Kucer, Stephen, B. (ur.), 2008b: *What research really says about teaching and learning to read*. Urbana IL: National Council of Teachers of English. 33–63.

Kucer, Stephen, B., 2014: *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. 4. izdaja. New York, London: Routledge/Taylor in Francis.

Kucer, Stephen, in B., Silva, Cecilia, 2013: *Teaching the dimensions of literacy*. 2. izdaja. New York: Routledge/Taylor in Francis.

Lonigan, Christopher, J., Burgess, Stephan, R., in Anthony, Jason, L., 2000: Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence of a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 36/5. 596–613. <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/7901/Research_review-importance_of_families_and_home.pdf>. (Dostop 20. 7. 2016.)

Morrow, Lesley M., 1996: *Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts*. Research Report 28. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. (Refereed Monograph).

Neumann, Michelle M., Hood, Michelle, in Ford, Ruth, M., 2011: Mother–child joint writing in an environmental print setting: Relations with emergent literacy. *Early Child Development and Care* 1, 1–21.

Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete (Razprave FF).

Pečjak, Sonja, in Gradišar, Ana, 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, Sonja, 2012: *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Razprave FF).

Pellegrini, Anthony D., in Galda, Lee, 1982: The Effects of Thematic-Fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension. *American Educational Research Journal* 19/3. 443–452.

PISA, 2013: *OECD PISA 2012*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf>. (Dostop 17. 4. 2016.)

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse, 2011: <<http://eurydice.si>>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Rowell, Jennifer, 2006: *Family Literacy Experiences: Creating Reading and Writing Opportunities That Support Classroom Learning*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.

Saksida, Igor, 2013: Jezik. 3. A., Umetnostna besedila. Marjanovič Umek, Ljubica idr.: *Načrtovanje dejavnosti v vrtcu: primeri dejavnosti na različnih področjih Kurikula za vrtce*. Maribor: Forum Media.

Sénéchal, Monique, in LeFevre, Jo-Anne, 2002: Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development* 73/2. 445–460.

Sénéchal, Monique, 2006: *The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review*. Report reviewed and approved by the Institute for Education Sciences, US Department of Education.

Silinskas, Gintautas, Kiuru, Noona, Tolvanen, Asko, in Nurmi, Jari-Erik, 2013: Maternal teaching of reading and children's reading skills in Grade 1: Patterns and predictors of positive and negative associations. *Learning and Individual Differences* 27. 54–66.

Sinko, Pirjo, 2012: *Main factors behind the good PISA results in Finland*. <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/conferences/2012/finnish-pisa-results-2012.pdf>>. (Dostop 7. 8. 2016.)

Skubic, Darija, 2004: *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skubic, Darija, 2013: Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. *Jezik in slovnstvo* 58/3. 45–58.

Snow, Catherine E., Porche, Michelle V., Tabors, Paton O. and Harris, in Stephanie R., 2007: *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Snow, Catherine E., Burns, M. Susan, in Griffin, Peg (ur.), 1998: *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Research Council.

Strategija razvoja Slovenije 2014–2020: <http://www.mgrt.gov.si/fileadmin/mgrt.gov.si/pageuploads/EKP/Drugi_dokumenti/SRS_09_08_2013.pdf>. (Dostop 24. 7. 2016.)

Vandenbroeck, Michel, 2011: Diversity in Early Childhood Services. Tremblay, Richard E., Boivin, Michael, Peters, Ray deV, in Barr, Ronald G. (ur.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. 1–6. <<http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Vogrinc, Janez, 2008: Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vonta, Tatjana, 2006: Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje* 17/5–6. 3–28.

Vonta, Tatjana, 2009: *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertations_8/index.html>. (Dostop 27. 3. 2016.)

Vukelich, Carol, Christie, James, 2009: *Building a Foundation for Preschool Literacy: Effective Instruction for Children's Reading and Writing Development*, 2nd edition. International Reading Association.

Wechtersbach, Rado, 2003: Otrok, vrtec in računalnik. *Organizacija* 36. 523–524. <<http://lopes1.fov.uni-mb.si/is2003/Wechter.pdf>>. (Dostop 21. 7. 2016.)