

Ljubica Marjanovič Umek, Kaja Hacin in Urška Fekonja

Zgodnja pismenost otrok: Učinek vrtčevskih in družinskih dejavnikov

Povzetek: V vzdolžni raziskavi smo preučili učinek dodatnih dejavnosti, s katerimi so strokovni delavci v dveh vrtčevskih oddelkih v okviru kurikula za vrtnice načrtno sledili ciljem porajajoče se pismenosti, na dosežke otrok na več področjih zgodnje pismenosti. Zgodnjo pismenost otrok smo preučili tudi v povezavi z izobrazbo njihovih staršev, starostjo pri vključitvi v vrtnice ter nekaterimi dejavniki družinske pismenosti. V raziskavo smo vključili 46 otrok, starih od 5;1 do 6 let. Z izbranimi pripomočki smo dvakrat v premoru približno treh mesecev ocenili različne vidike zgodnje pismenosti otrok, in sicer grafomotorične spretnosti, pripovedovanje zgodbe in metajezikovno zavedanje; zgodnjo pismenost otrok pa sta ocenili tudi vzgojiteljici. Dobljeni rezultati so pokazali, da so v obdobju med prvim in drugim ocenjevanjem otroci iz obeh oddelkov pomembno napredovali na vseh področjih zgodnje pismenosti. Dejavniki družinske pismenosti se niso pomembno povezovali z zgodnjo pismenostjo otrok, prav tako tudi ne starost otroka ob vstopu v vrtnice. So pa otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe, ki so bili v vrtnice vključeni dalj časa, pripovedovali razvojno zapletenejšo zgodbo v primerjavi z otroki, ki so v vrtnice vstopili kasneje, kar kaže na kompenzatorno vlogo vrtnice.

Ključne besede: zgodnja pismenost, kurikulum za vrtnice, podporni oder, družinsko okolje

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

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

Kaja Hacin, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: kaja.hacin@ff.uni-lj.si

Dr. Urška Fekonja, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva cesta 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: urska.fekonja@ff.uni-lj.si

Uvod

Opredelitev zgodnje pismenosti otrok

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so raziskovalci s področja razvojne psihologije in psiholingvistike (npr. Carrington in Luke 2003; Langford 2005) ponovno opredelili pojem zgodnja oziroma porajajoča se pismenost in pri tem podčrtali konceptualno povezanost zgodnje z akademsko pismenostjo. Kot teoretski okvir so jim služile sociokulturne teorije, ki poudarjajo razvojni kontinuum na področjih spoznavnega in socialnega razvoja malčkov ter otrok; pomemben odnos med jezikom, kulturo in razvojem ter vlogo okoljskih dejavnikov, še posebej zagotavljanje simbolno bogatega okolja ter spodbujanje razvoja in učenja malčkov/otrok v območju bližnjega razvoja (Gillen in Hall 2003).

Raziskovalci (npr. Clay 1996; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek 2013; Olson 1994), ki so s svojimi razlagami zgodnje pismenosti presegli biologistično oziroma normativno razumevanje pismenosti kot posameznikove zrelosti, povezane s kronološko starostjo otrok, so zgodnjo pismenost opisovali kot ravnanja, védenje, spretnosti, ki so predhodniki branja in pisanja oziroma podpirajo razvoj akademske pismenosti. Na primer raba govora v vsakdanjih situacijah, opisovanje slik, razumevanje in pripovedovanje zgodbe, razumevanje in raba besed, razumevanje glasov v besedah, povezava črk in glasov, risanje ter pisanje simbolov, razumevanje tiska so zmožnosti in spretnosti, ki jih otroci razvijajo oziroma se jih učijo v zgodnjem otroštvu, so pa pomembni napovedniki kasnejše akademske pismenosti.

Pri stopenjski razlagi razvoja pismenosti ima na stopnji porajajoče se pismenosti zelo pomembno vlogo govor malčka/otroka, še posebej nekatere komponente govora.¹ Obdobje malčka je občutljivo za razvoj besednjaka, ki tako z vidika povečanja kot raznolikosti besed zelo hitro napreduje (npr. Bates in Goodman 2001; Marjanovič Umek idr. 2017a). Rezultati slovenske vzdolžne raziskave, v katero so bili vključeni malčki v starostnem obdobju od 16 do 30 mesecev (ocenjevani so bili vsake tri mesece), so pokazali, da malčki pri starosti 30 mesecev v govoru uporabljajo do 600

¹ B. Cutting (1989) je zgodnjo pismenost celo poimenovala celoviti govor (ang. whole language).

in več besed; da v povprečju v navedenem starostnem obdobju pridobijo 30 besed na mesec; da njihov besednjak vključuje najprej večji delež odprtih (samostalnikov, glagolov, pridevnikov), kasneje pa tudi zaprtih besed (predlogov, zaimkov) (Marjanovič Umek idr. 2016). Že Vigotski (1978, 2010) je opisal, da otroci rabijo simbole in miselna orodja za oblikovanje svojih misli. Kasneje so raziskovalci (npr. Hemphil in Snow 1996; Olson 1994) metajezikovno zavedanje ali zmožnost misliti o jeziku tako na ravni razumevanja jezika kot simbolnega sistema (razumevanje, kaj je beseda, kaj so zaprte in odprte besede, zlogi, glasovi) kot na ravni metasporazumevalnih zmožnosti (pogovarjanje o stvareh, ki niso prisotne v času in prostoru, o odnosih in miselnih stanjih) povezovali z razvojem zgodnje pismenosti. V razvoju zgodnje pismenosti je pomembno tudi, da otrok zmore poslušati posredovana besedila. Otrok z razvitimi metajezikovnimi in drugimi metaspoznavnimi zmožnostmi zmore besedila razumeti in jih interpretirati pomembno drugače kot otrok, ki nima razvitih metaspoznavnih in metajezikovnih zmožnosti. Razume lahko misli in poglede drugih, miselne in govorne pretvorbe, privzete vloge junakov in junakinj, zaporedje dogodkov. Tako besednjak kot metajezikovne zmožnosti so tudi podlaga za pragmatično govorno zmožnost malčkov in otrok, to je pripovedovanje zgodbe. Zgodbe otrok, starih štiri, pet let, vključujejo interpretacijo dogodkov, resničnih in domišljjskih, in sicer skozi lasten pogled in pogled drugih, opisovanje prostora in časa, značilnosti junakov, dialoge in pripovedni lok, ki ustvarja zgradbo zgodbe (Bruner 1986; Engel 2016; Pratt in Fiese 2004).

V razvoju zgodnje pismenosti so ključnega pomena tudi grafomotorične spretnosti, ki jih otrok izkazuje s prerisovanjem likov, znakov na omejeni površini, sledenjem in povezovanjem črt različnih oblik in smeri (oblika, orientacija, sorazmernost) in ne nazadnje z risanjem. Risanje je simbolna prezentacija, pri kateri si otrok predstavlja, da so na primer za avto ključna kolesa, kolesa si predstavlja kot kroge, zato nariše avto tako, da nariše več krogov. Otrok na stopnji zgodnje pismenosti razlikuje med risanjem in pisanjem, in sicer tako, da riše praviloma na enem mestu, piše pa tako, da naredi več znakov (ki niso nujno prepoznani kot črke) v nekem zaporedju in pri tem uporablja smer od leve proti desni ter tudi večkrat dvigne pisalo (Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001; Kress 1996; Roskos in Christie 2007).

Vloga odraslih v spodbujanju zgodnje pismenosti otrok

Odrasli lahko na različne načine in med različnimi dejavnostmi spodbujajo razvoj zgodnje pismenosti otrok. Dejavnosti, kot so pogovor, pripovedovanje zgodb in skupno branje, učenje pesmi in rim, obiskovanje knjižnice, poučevanje črk, številčk, branja in pisanja ter spodbujanje simbolne igre, likovnega izražanja, so tako ključni dejavniki v razvoju zgodnje pismenosti malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu (npr. McCoy in Cole 2011; Lonigan 2004; Marjanovič Umek idr. 2005).

Med dejavnostmi, ki so še posebej pomembne za spodbujanje govora in s tem tudi porajajoče se pismenosti malčkov in otrok, pa avtorji (npr. Debaryshe 1993; Vander Woude in Barton 2003; Wasik in Bond 2001) najpogosteje v ospredje postavljajo dve, in sicer interaktivno skupno branje otroških knjig in simbolno igro. Raziskovalci (npr. Dixon-Krauss idr. 2010; Wasik in Bond 2001) menijo, da je za

kakovostno skupno branje značilno, da odrasli med branjem otroku stalno preverja njegovo razumevanje prebranega besedila, odgovarja na vprašanja, ga spodbuja k pogovoru o prebranem besedilu ter nadaljevanju prebrane zgodbe, opisuje ilustracije ter razlaga misli in čustva junakov zgodbe. Interaktivno skupno branje kakovostnih otroških knjig tako otroku ponuja veliko možnosti za učenje novih besed, hkrati pa je govor, ki ga odrasli rabijo v pogovoru z otrokom med skupnim branjem, bolj zapleten in celovit v primerjavi s pogovorom med vsakodnevnimi dejavnostmi (Fletcher in Reese 2005). Starost, pri kateri so odrasli začeli brati otroku, in pogostnost skupnega branja otrok in staršev imata pozitiven učinek na obseg otrokovega besednjaka, otrokovo govorno kompetentnost, razumevanje prebrane vsebine in fonološko zavedanje (Debaryshe 1993; Sénéchal idr. 1998). Podobno tudi simbolna igra pomeni celovito dejavnost, v kateri se povezujejo mišljenje, govor in metaspoznavne zmožnosti otrok. Med pretvarjanjem otrok v simbolni igri (na primer oblikovanje simbolnih pretvorb, tako miselnih kot govornih, prevzemanje vlog ali oblikovanje namišljenih situacij) gre za recipročen odnos, saj govor kot simbolni sistem omogoča razvoj simbolne igre na višji razvojni ravni in obratno (Pellegrini in Galda 1998; Smilansky in Shefatya 1990; Vigotski 1967). Spodbujanje otrokove simbolne igre s strani bolj kompetentnega posameznika, ki deluje v območju bližnjega razvoja, zato ustvarja možnosti za razvoj govora, metajezikovnega zavedanja in posledično zgodnje pismenosti (npr. Doyle 2010; Hakkarainen in Bredikyte 2008).

Za otroke, vključene v vrtec, je pomembno, da so deležni različnih dejavnosti za spodbujanje zgodnje pismenosti v okviru predšolskega kurikula (Browne 1996; Harris 1993; NICHD 2000). Kakovost dela vzgojiteljice pri izvajanju kurikula, torej pri izvajanju načrtovanih dejavnosti in prikritega kurikula, je zelo odvisna tudi od njenega razumevanja pomena nekaterih dejavnosti, kot so pogovor v skupini, samostojno pripovedovanje, raba govora pri opisovanju miselnih problemov in socialnih odnosov (Browne 1996). Rezultati ene od slovenskih raziskav so pokazali, da imajo dodatne načrtne spodbude vzgojiteljic na področju skupnega branja v oddelku pozitiven učinek na splošno govorno kompetentnost in pripovedovanje zgodbe otrok, starih od štiri do pet let (Marjanovič Umek idr. 2003). V slovenskem *Kurikulu za vrte* (1999) med področji dejavnosti ni področja zgodnje pismenosti in tudi sicer cilji in primeri dejavnosti s tega področja niso posebej poudarjeni in prepoznani.

Raziskovalci (npr. Dearing idr. 2009; Geoffroy idr. 2010; Marjanovič Umek in Fekonja 2006) ugotavljajo, da je kakovosten vrtec (gre za kakovost na strukturni in procesni ravni) varovalni dejavnik za razvoj in učenje otrok, tudi za razvoj govora in zgodnje pismenosti, in to predvsem otrok, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja in so bili v vrtec vključeni pri nižji starosti.

Pomen simbolno bogatega okolja za razvoj zgodnje pismenosti otrok

Na razvoj govora malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu imajo pomemben učinek socialni, ekonomski in kulturni dejavniki otrokove družine (npr. Burgess idr. 2002; McKean idr. 2015). Eden najpogosteje raziskovanih dejavnikov družine je izobrazba staršev. Izsledki raziskav kažejo (npr. Marjanovič Umek idr. 2017a), da ima izobrazba staršev pomemben učinek na otrokovo splošno govorno zmožnost

in še posebej na otrokovo pripovedovanje zgodbe. Otroci staršev z višjo izobrazbo pripovedujejo zgodbe z večjim številom besed in bolj celovito strukturo kot otroci staršev z nižjo izobrazbo (npr. Marjanovič Umek idr. 2012). Vpliv izobrazbe staršev na govor in zgodnjo pismenost otroka je deloma posredovan prek starševskega poznavanja razvoja otroka (Rowe idr. 2016). Podobno izobrazba staršev vpliva na implicitno teorijo staršev o razvoju in učenju otrok, le ta pa na vedenje staršev med simbolno igro z otrokom (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2017).

Poleg izobrazbe staršev so za razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok pomembni tudi nekateri drugi materialni pogoji družine, zlasti simbolno podprto okolje. Izsledki raziskav (npr. Burgess idr. 2002; Manolitsis idr. 2011) so pokazali, da ima število knjig, predvsem otroških, pomemben učinek na govor otrok oziroma da je število otroških knjig doma pomemben napovednik govora otrok v zgodnjem otroštvu (McKean idr. 2015) in se hkrati pomembno povezuje s porajajočo se pismenostjo otrok (Manolitsis idr. 2011). Poleg tega se število otroških knjig doma, število vseh knjig doma in starost otroka ob začetku skupnega branja pomembno povezujejo s kakovostjo skupnega branja mam in otrok, le to pa se pomembno povezuje s koherentnostjo otrokovega pripovedovanja zgodbe (Marjanovič Umek idr. 2017b).

Osnovni namen naše raziskave je bil preučiti učinek dodatnih dejavnosti, s katerimi so strokovni delavci v vrtčevskih oddelkih bolj načrtno sledili ciljem zgodnje pismenosti, na dosežke otrok na več področjih porajajoče se pismenosti. Pri tem so nas dosežki otrok posebej zanimali tudi v povezavi z izobrazbo njihovih staršev, starostjo otrok pri vključitvi v vrtec ter nekaterimi drugimi kazalniki kulturnega kapitala družine.

Metoda

Uporabili smo kvaziekperimentalno metodo s kvantitativno obdelavo podatkov.

Vzorec

V raziskavo smo vključili dva oddelka vrta, ki so ju obiskovali otroci eno leto pred vstopom v šolo. V prvi oddelek je bilo vključenih 24, v drugi pa 25 otrok. Za sodelovanje v raziskavi smo pridobili soglasja staršev vseh otrok, vendar smo v končni vzorec vključili le otroke z normativnim razvojem (izključili smo tri otroke, ki jim je bila z odločbo o usmeritvi dodeljena dodatna strokovna pomoč). Končni vzorec je tako vključeval 46 otrok (24 otrok iz prvega in 22 otrok iz drugega oddelka), starih od 5;1 do 6 let ($M = 5,7$, $SD = 0,3$), in sicer 22 deklic (47,8 %) in 24 dečkov (52,2 %). Materni jezik vseh otrok je bila slovenščina.

Starši otrok so imeli različno stopnjo formalne izobrazbe, in sicer je imelo 11 staršev (23,9 %) srednjo strokovno šolo ali manj (skupina staršev z nižjo stopnjo izobrazbe), 35 staršev (76,1 %) pa je imelo najmanj gimnazijo (skupina staršev z višjo stopnjo izobrazbe).

V raziskavi sta sodelovali dve vzgojiteljici in dva pomočnika vzgojiteljic iz oddelkov, ki so ju obiskovali v vzorec vključeni otroci. Vzgojiteljici sta končali

višješolski program predšolska vzgoja, pomočnika vzgojiteljic pa srednjo vzgojiteljsko šolo. Delovna doba vzgojiteljic je bila 20 in 24 let, pomočnikov vzgojiteljic pa tri in 11 let.

Pripomočki

V raziskavi smo uporabili naslednje pripomočke za ocenjevanje različnih področij zgodnje pismenosti otrok:

Metajezikovno zavedanje otrok smo ocenili z *Lestvico metajezikovnega zavedanja (LMZ)*, ki je ena izmed treh lestvic, vključenih v *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ; Marjanovič Umek idr. 2004)*. Vključuje 35 nalog, s katerimi ocenjujemo na primer sposobnost prepoznavne prvega in zadnjega glasu v besedi, popravljajna slovničnih napak, razlikovanja med dolgo in kratko besedo pri otrocih, starih od pet do šest let. Najvišji možni dosežek na lestvici je 35 točk. Cronbachov alfakoefficient zanesljivosti je 0,90, izračunan na vzorcu 78 šestletnih otrok (Marjanovič Umek idr. 2004).

Za ocenjevanje pripovedovanja zgodbe otrok smo uporabili *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička (PPZ; Marjanovič Umek idr. 2012)*. Preizkus se uporablja za otroke, stare od tri do šest let. Pripravljen je v obliki slikanice brez besedila z 11 ilustracijami, ki so bile narisane na podlagi sinopsisa ljudske zgodbe o izgubljeni rokavički. Preizkus temelji na otrokovem prostem pripovedovanju zgodbe ob slikovni predlogi. Otrokov dosežek je ugotovljen kot seštevek dosežkov pri 11 kazalnikih (pretvorjenih v centilne vrednosti), in sicer: število besed, število različnih besed, povprečna dolžina povedi, število priredno zloženih povedi, število podredno zloženih povedi, delež enostavnih povedi, raba prirednih veznikov, raba podrednih veznikov, število dogodkov, število zamenjav perspektive in število besed za opisovanje mentalnih stanj. Cronbachov alfakoefficient zanesljivosti je 0,88, izračunan na vzorcu 64 petletnih otrok (Marjanovič Umek idr. 2012).

Grafomotorične spretnosti otrok smo ocenili s *Preizkusom grafomotoričnih spretnosti (GM)*, ki je vključeval štiri naloge, in sicer dve nalogi, ki sta sestavni del *Testa za šolske novince (TŠN; Toličič in Skerget 1966)*, ter dve nalogi, ki sta del *Preizkusa pripravljenosti otrok za šolo (POŠ; Toličič 1986)*. Z nalogami ocenjujemo otrokovo sposobnost prerisovanja posameznih znakov, niza več zaporednih znakov in zapletenejših vzorcev na omejeni površini, pri čemer ocenjujemo ustrezno proporcionalnost, obliko in velikost znakov, ustrezno prikazovanje kotov ter vidno-gibalno uskladitev. Najvišji možni dosežek na preizkusu je 26 točk. Cronbachov alfakoefficient zanesljivosti je 0,75, izračunan na vzorcu otrok, vključenih v našo raziskavo.

Ocene vzgojiteljic o zgodnji pismenosti otrok smo pridobili z *Lestvico za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok za strokovne delavce v vrtcu (LOZPO; Marjanovič Umek idr. 2017c)*. Lestvica vključuje 15 postavk, ki se nanašajo na različne vidike zgodnje pismenosti otrok (na primer »Zanima se za branje in z branjem povezane aktivnosti.«; »Spomni se podrobnosti iz zgodb.«; »Z različnimi pisali riše na omejeno površino.«), strokovna delavka pa na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (zelo pogosto/vedno) oceni, kako pogosto posamezen otrok med različnimi dejavnostmi v vrtcu izraža opisano vedenje. Vsakega otroka oceni ločeno in otrok

ne primerja med seboj. Najvišji možni dosežek na lestvici je 75 točk. Cronbachov alfaeficient zanesljivosti je 0,85, izračunan na vzorcu otrok, vključenih v našo raziskavo.

Z *Vprašalnikom za starše*, ki je vključeval šest vprašanj, smo pridobili podatke o otrokovem družinskem okolju, in sicer o izobrazbi mame in očeta, številu vseh in otroških knjig v družini, starosti, pri kateri so starši začeli brati otroku, ter o starosti, pri kateri je bil otrok vključen v vrtec.

Postopek

Raziskava je oblikovana kot vzdolžna, in sicer smo zgodnjo pismenost otrok ocenili dvakrat: prvič v mesecu, ko je potekalo dodatno strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, in drugič tri mesece kasneje, po zaključku izvajanja dodatnih dejavnosti s področja zgodnje pismenosti otrok. Posebej usposobljeni testatorji so vsakega otroka individualno preizkusili s *Preizkusom grafomotoričnih spretnosti*, *Preizkusom pripovedovanja zgodbe: Rokavička ter Lestvico metajezikovnega zavedanja*. Poleg tega je vsaka od vzgojiteljic z *Lestvico za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok za strokovne delavce v vrtcu* ocenila zgodnjo pismenost otrok v svojem oddelku. Staršem smo v času prvega ocenjevanja posredovali *Vprašalnik za starše*, ki so ga izpolnili in v zalepljeni kuverti vrnili vzgojiteljici svojega otroka.

Vzporedno s prvim ocenjevanjem zgodnje pismenosti otrok so bili strokovni delavci (vzgojiteljici in pomočnika vzgojiteljic) deležni dodatnega strokovnega izobraževanja, ki smo ga oblikovali prav za namene raziskave. V okviru strokovnega izobraževanja, ki smo ga v obliki predavanj in pogovorov izvajali v obdobju enega meseca, smo strokovnim delavcem posredovali dodatna znanja o razvoju govora in zgodnje pismenosti otrok ter o možnih načinih spodbujanja različnih področij porajajoče se pismenosti otrok. Posredovane vsebine so bile s področij interaktivnega branja vzgojiteljice in otrok, simbolne igre in risbe, govora, predbralnih in predpisalnih zmožnosti otrok. Posebej je bil v ospredju pomen spodbujanja otrok v območju bližnjega razvoja ter vloga bolj kompetentne odrasle osebe, ki s svojim vključevanjem v različne dejavnosti omogoča otrokom razvijanje miselnih, spominskih in govornih strategij, s katerimi dosega višje ravni razvoja, kot bi jih lahko dosegli sami. Hkrati so bile poudarjene tudi različne dejavnosti kurikula za vrtce (na primer simbolna igra, rutinske dejavnosti, risanje, skupno branje) kot konteksti za razvoj zgodnje pismenosti otrok in prikazani primeri ustreznega načina vključevanja odraslega v dejavnosti otrok ter gradnje podpornega odra. Vzgojiteljici in pomočnika vzgojiteljic so bili seznanjeni tudi še z dodatno strokovno literaturo z navedenih področij.

Strokovni delavci v obeh oddelkih so med dodatnim strokovnim izobraževanjem in potem še tri mesece v izvajanje kurikula vključevali dodatne dejavnosti na področju zgodnje pismenosti otrok, in sicer tako med različnimi načrtovanimi dejavnostmi (na primer skupno interaktivno branje, pripovedovanje, reševanje ugank, risanje, spodbujanje grafomotoričnih spretnosti) kot tudi med vsakodnevnimi rutinskimi dejavnostmi (na primer med oblačenjem, obroki, počitkom), predvsem pa so poskušali slediti osnovnim načelom spodbujanja razvoja in učenja otrok, kot jih razlagajo sociokulturne teorije.

Strokovni delavci so si v oddelkih sproti beležili primere dejavnosti in načinov spodbujanja otrok (zapisali so denimo podroben potek dejavnosti, pogovor med dejavnostjo, zbirali so izdelke otrok in fotografije), poleg tega pa sta raziskovalki dvakrat v vsakem oddelku posneli dejavnosti, ki so potekale skozi celoten dan bivanja otrok v vrtcu (primeri opisov dejavnosti so navedeni v Prilogi).

Rezultati

Dosežki otrok na preizkusih pri prvem ocenjevanju

Najprej smo izračunali povezanosti med dosežki otrok na vseh uporabljenih preizkusih pri prvem ocenjevanju, razlike med dosežki glede na spol otrok ter povezanosti med dosežki otrok in družinskimi dejavniki. Na vseh preizkusih so bili ocenjeni vsi otroci razen ene deklice, ki ni bila ocenjena s *PPZ*, ker ni sodelovala.

	GM	LMZ	PPZ	LOZPO
GM				
LMZ	0,293*			
PPZ	-0,052	0,141		
LOZPO	0,143	0,571*	0,348*	

Preglednica 1: Povezanosti med dosežki otrok na preizkusih pri prvem ocenjevanju

Opombe: * = $p < 0,05$; GM = Preizkus grafomotoričnih spretnosti; LMZ = Lestvica metajezikovnega zavedanja; PPZ = Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička; LOZPO = Lestvica za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok za strokovne delavce v vrtcu.

V Preglednici 1 vidimo, da so se dosežki otrok na preizkusih *GM* in *LMZ* statistično pomembno povezovali. Prav tako so se statistično pomembno povezovali dosežki otrok na *LOZPO* z dosežki na *LMZ* in *PPZ*.

Rezultati, izračunani na podlagi podatkov, pridobljenih z *Vprašalnikom za starše*, kažejo, da so bili otroci v vrtec vključeni pri povprečni starosti 18 mesecev ($SD = 10,04$ meseca). Povprečna starost otrok, pri kateri so jim starši začeli brati, je bila 13,96 meseca ($SD = 12,30$ meseca). Starši so v povprečju navajali, da imajo doma od 100 do 200 knjig in od 40 do 60 otroških knjig. V nadaljevanju smo izračunali povezanosti med dosežki otrok na uporabljenih preizkusih, družinskimi dejavniki ter starostjo otroka ob vključitvi v vrtec.

Družinski dejavnik	GM	LMZ	PPZ	LOZPO
Št. knjig doma	-0,046	0,178	0,046	-0,043
Št. otr. knjig doma	-0,003	0,239	0,004	0,129
Začetek branja otroku	0,093	0,024	-0,118	0,156
Vključitev v vrtec	-0,010	-0,159	0,132	-0,065

Preglednica 2: Povezanosti med dosežki otrok na preizkusih pri prvem ocenjevanju, družinskimi dejavniki in starostjo otroka ob vključitvi v vrtec

V Preglednici 2 lahko vidimo, da se družinski dejavniki in starost otroka ob vključitvi v vrtec niso statistično pomembno povezovali z dosežki otrok na uporabljenih preizkusih. Najmočnejši sta bili sicer povezanosti med dosežki otrok na *LMZ* ter številom knjig doma in številom otroških knjig doma.

Sledila je analiza razlik v dosežkih med spoloma, in sicer smo s pomočjo *t*-testa ugotovili, da ni statistično pomembnih razlik med dosežki deklic in dečkov na *GM* ($t = 0,209, p = 0,836, d = 0,062$), na *LMZ* ($t = -1,180, p = 0,244, d = 0,348$) in na *PPZ* ($t = 0,197, p = 0,844, d = 0,059$), prav tako pa tudi ne na *LOZPO* ($t = -1,204, p = 0,235, d = 0,358$).

S pomočjo postopka ANOVE z neponovljenimi meritvami smo naredili podrobnejšo analizo dosežkov otrok glede na izobrazbo njihovih staršev in starost otrok ob vključitvi v vrtec. Pri tem smo otroke razdelili v dve skupini glede na starost ob vključitvi v vrtec: v prvi skupini so bili otroci, ki so bili v vrtec vključeni pred drugim letom starosti, v drugi skupini pa so bili otroci, ki so bili v vrtec vključeni, ko so bili stari dve leti ali več. Na preizkusu *GM* so bile statistično nepomembne razlike v dosežkih otrok glede na starost ob vključitvi v vrtec, $F(1,42) = 0,044, p = 0,834, \eta_p^2 = 0,001$, ter izobrazbo staršev, $F(1,42) = 1,785, p = 0,189, \eta_p^2 = 0,041$; statistično nepomembna je bila tudi interakcija med njima, $F(1,42) = 0,002, p = 0,963, \eta_p^2 = 0,000$. Razlike med dosežki otrok na *LMZ* so bile statistično nepomembne glede na starost ob vključitvi v vrtec, $F(1,42) = 0,143, p = 0,707, \eta_p^2 = 0,003$; izobrazbo njihovih staršev, $F(1,42) = 0,152, p = 0,699, \eta_p^2 = 0,004$; prav tako je bila statistično nepomembna interakcija med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec in izobrazbo njihovih staršev, $F(1,42) = 3,879, p = 0,056, \eta_p^2 = 0,085$. Razlike med dosežki otrok na *PPZ* so bile statistično nepomembne glede na otrokovo starost ob vključitvi v vrtec, $F(1,41) = 0,137, p = 0,714, \eta_p^2 = 0,003$; izobrazbo njihovih staršev, $F(1,41) = 0,644, p = 0,427, \eta_p^2 = 0,015$; interakcija med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec in izobrazbo staršev pa je bila statistično pomembna, $F(1,41) = 6,416, p = 0,015, \eta_p^2 = 0,135$. Razlike med dosežki otrok na *LOZPO* so bile statistično nepomembne glede na izobrazbo njihovih staršev, $F(1,42) = 0,272, p = 0,605, \eta_p^2 = 0,006$; starost otrok ob vključitvi v vrtec, $F(1,42) = 0,006, p = 0,938, \eta_p^2 = 0,000$; statistično nepomembna je bila tudi interakcija med izobrazbo staršev in starostjo otrok ob vključitvi v vrtec, $F(1,42) = 3,421, p = 0,071, \eta_p^2 = 0,075$. Rezultati so torej pokazali, da izobrazba staršev otrok, starost otrok ob vključitvi v vrtec in interakcija med njima niso imeli statistično pomembnega učinka na dosežke otrok na uporabljenih preizkusih. Izjema je bila učinek interakcije med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec in izobrazbo njihovih staršev na *PPZ*, ki je bil statistično pomemben. Med otroki staršev z nizko izobrazbo dosežajo višje dosežke tisti otroci, ki so bili bolj zgodaj vključeni v vrtec, med otroki staršev z visoko izobrazbo pa so imeli višje dosežke tisti, ki so bili v vrtec vključeni kasneje.

Primerjava dosežkov otrok na preizkusih pri prvem in drugem ocenjevanju

V naslednjem koraku smo podrobneje preučili učinke izvajanja dodatnih dejavnosti na področjih zgodnje pismenosti na dosežke otrok. V ta namen smo naredili postopek ANOVE z mešanim načrtom, kjer smo preverjali pomembnost razlik v dosežkih otrok pri prvem in drugem ocenjevanju.

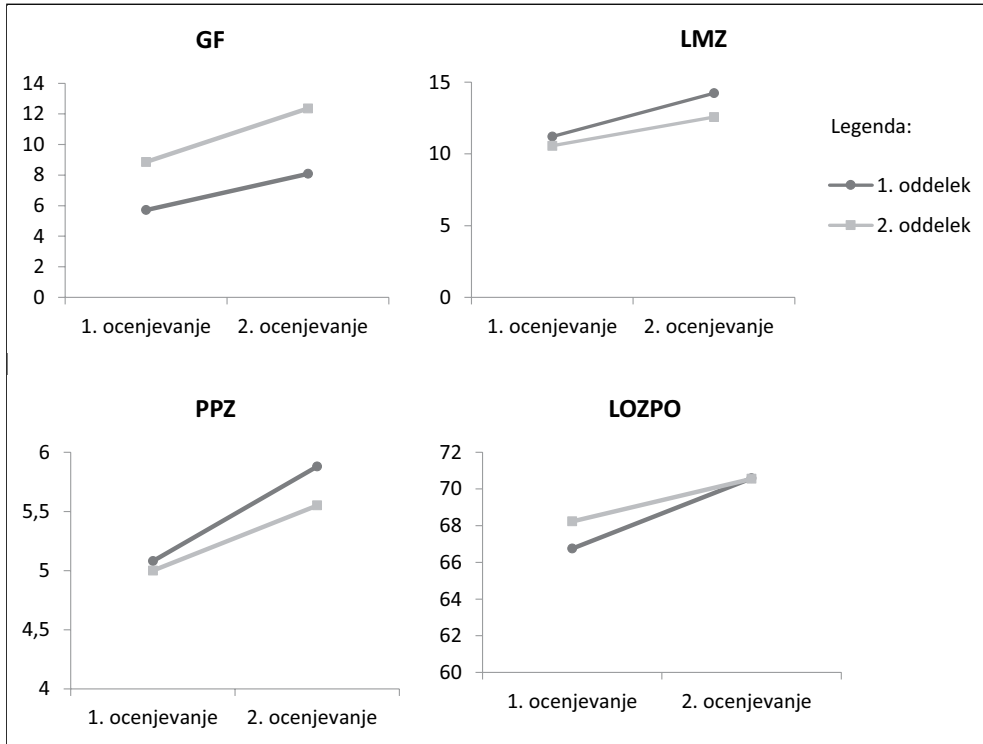
Preizkus	Čas ocenjevanja	Oddelek	<i>M</i>	<i>SD</i>	ANOVA
GM	1. ocenjevanje	1. oddelek	5,71	4,93	
		2. oddelek	8,86	5,29	$df_1 = 44; df_2 = 1; df_3 = 1; df_4 = 1$
		Skupaj	6,84	5,34	$F_1 = 28,524; p_1 = 0,000; \eta_p^2 = 0,393^*$
	2. ocenjevanje	1. oddelek	8,08	5,48	$F_2 = 6,755; p_2 = 0,013; \eta_p^2 = 0,133^*$
		2. oddelek	12,36	5,05	$F_3 = 1,046; p_3 = 0,312; \eta_p^2 = 0,023$
		Skupaj	9,55	5,94	
LMZ	1. ocenjevanje	1. oddelek	11,21	5,24	
		2. oddelek	10,57	3,79	$df_1 = 44; df_2 = 1; df_3 = 1; df_4 = 1$
		Skupaj	10,64	4,56	$F_1 = 16,476; p_1 = 0,000; \eta_p^2 = 0,272^*$
	2. ocenjevanje	1. oddelek	14,23	5,36	$F_2 = 0,940; p_2 = 0,337; \eta_p^2 = 0,021$
		2. oddelek	12,57	3,21	$F_3 = 0,681; p_3 = 0,414; \eta_p^2 = 0,015$
		Skupaj	13,16	4,57	
PPZ	1. ocenjevanje	1. oddelek	5,08	1,38	
		2. oddelek	5,00	1,45	$df_1 = 43; df_2 = 1; df_3 = 1; df_4 = 1$
		Skupaj	5,02	1,42	$F_1 = 11,145; p_1 = 0,007; \eta_p^2 = 0,156^*$
	2. ocenjevanje	1. oddelek	5,88	1,94	$F_2 = 0,170; p_2 = 0,682; \eta_p^2 = 0,004$
		2. oddelek	5,55	1,60	$F_3 = 0,167; p_3 = 0,732; \eta_p^2 = 0,003$
		Skupaj	5,71	1,73	
LOZPO	1. ocenjevanje	1. oddelek	66,75	5,19	
		2. oddelek	68,23	4,00	$df_1 = 44; df_2 = 1; df_3 = 1; df_4 = 1$
		Skupaj	67,02	5,18	$F_1 = 59,333; p_1 = 0,000; \eta_p^2 = 0,574^*$
	2. ocenjevanje	1. oddelek	70,58	3,45	$F_2 = 0,377; p_2 = 0,542; \eta_p^2 = 0,008$
		2. oddelek	70,55	4,00	$F_3 = 3,599; p_3 = 0,064; \eta_p^2 = 0,076$
		Skupaj	70,14	4,16	

Preglednica 3: Razlike med dosežki otrok na posameznih preizkusih glede na čas ocenjevanja in vrtčevski oddelek

Opombe: * = statistično pomemben učinek na stopnji 0,05; df_1 = stopnje svobode – napaka; df_2 = stopnje svobode – čas ocenjevanja; df_3 = stopnje svobode – oddelek; df_4 = stopnje svobode – interakcija; F_1 = test razlik glede na čas ocenjevanja; F_2 = test razlik glede na oddelek; F_3 = učinek interakcije časa ocenjevanja in oddelka.

V Preglednici 3 lahko vidimo, da so razlike v dosežkih otrok med obema ocenjevanjema statistično pomembne pri vseh vključenih preizkusih, in sicer so otroci dosegali pomembno višje dosežke pri drugem ocenjevanju. Med vrtčevskima oddelkoma ni bilo statistično pomembnih razlik v dosežkih otrok na uporabljenih preizkusih; izjema je le preizkus *GM*, pri katerem so otroci iz drugega oddelka

dosegali statistično pomembno višje dosežke kot otroci iz prvega oddelka. Učinek interakcije med časom ocenjevanja in vrtčevskim oddelkom na dosežke otrok ni bil statistično pomemben na nobenem izmed preizkusov. To pomeni, da so otroci iz obeh oddelkov na ocenjenih področjih podobno napredovali. Učinki izvajanja dodatnih dejavnosti na dosežke otrok na posameznih vključenih preizkusih v času med prvim in drugim ocenjevanjem so podrobneje prikazani tudi na Sliki 1.



Slika 1: Prikaz učinkov izvajanja dodatnih dejavnosti na področjih zgodnje pismenosti na dosežke otrok na posameznih preizkusih za oba oddelka

V nadaljevanju nas je posebej zanimal morebiten učinek izvajanja dodatnih dejavnosti glede na izobrazbo staršev otrok. S pomočjo postopka ANOVE z mešanim načrtom smo tako preverili, ali so otroci staršev z višjo izobrazbo v času izvajanja dodatnih dejavnosti napredovali enako kot otroci staršev z nižjo izobrazbo. Na preizkusu *GM* ni bilo statistično pomembnih razlik v dosežkih otrok glede na izobrazbo staršev, $F(1,44) = 1,326$; $p = 0,256$; $\eta_p^2 = 0,029$; prav tako ni bila statistično pomembna interakcija med časom ocenjevanja in izobrazbo staršev, $F(1,44) = 0,698$, $p = 0,408$, $\eta_p^2 = 0,016$. Razlike v dosežkih otrok glede na izobrazbo staršev niso bile statistično pomembne na preizkusu *LMZ*, $F(1,44) = 0,614$, $p = 0,437$, $\eta_p^2 = 0,014$, in tudi ne na preizkusu *PPZ*, $F(1,43) = 0,836$, $p = 0,366$, $\eta_p^2 = 0,019$. Učinek interakcije med časom ocenjevanja in izobrazbo staršev otrok je bil statistično

nepomemben tako pri *LMZ*, $F(1,44) = 1,010$, $p = 0,320$, $\eta_p^2 = 0,022$, kot pri *PPZ*, $F(1,43) = 1,497$, $p = 0,288$, $\eta_p^2 = 0,034$. Razlike tudi niso bile statistično pomembne v dosežkih otrok na *LOZPO* glede na izobrazbo njihovih staršev, $F(1,44) = 0,000$, $p = 0,992$, $\eta_p^2 = 0,000$, pa tudi učinek interakcije med izobrazbo in časom ocenjevanja ni bil statistično pomemben, $F(1,44) = 0,073$, $p = 0,788$, $\eta_p^2 = 0,002$. Rezultati torej kažejo, da so otroci v času od prvega do drugega ocenjevanja napredovali enako ne glede na izobrazbo svojih staršev.

Razprava

Glavni namen raziskave je bil preučiti učinek dodatnih dejavnosti, s katerimi so strokovni delavci v dveh vrtčevskih oddelkih bolj načrtno sledili ciljem spodbujanja zgodnje pismenosti otrok, starih od pet do šest let.

Dobljeni rezultati so potrdili, da so različna področja zgodnje pismenosti, ki smo jih ocenili tako s standardiziranimi preizkusi kot tudi prek ocene vzgojiteljic, med seboj povezana, kar kaže na to, da je zgodnja pismenost v zgodnjem otroštvu celovita zmožnost otroka in vključuje različna področja govorne zmožnosti, kot sta metajezikovno zavedanje in pripovedovanje zgodbe, ter tudi grafomotorične spretnosti in predbralne ter predpisalne zmožnosti. Tudi več drugih raziskovalcev (npr. Clay 1975; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek 2013), razlaga zgodnjo pismenost kot celovito zmožnost, ki vključuje različna znanja in spretnosti, pri tem pa še posebej poudarjajo otrokovo metajezikovno zavedanje (npr. Olson 1994; Hemphil in Snow 1996). Čeprav ugotovitve več raziskav (npr. Manolitsis idr. 2011; Marjanovič Umek idr. 2015; Rowe idr. 2016) kažejo, da imajo družinski dejavniki pomemben učinek na različna področja zgodnje pismenosti, predvsem na govorno kompetentnost otrok, naši rezultati niso potrdili povezanosti med izobrazbo staršev, številom vseh in otroških knjig doma, starostjo, pri kateri so starši začeli brati otroku, ter zgodnjo pismenostjo otrok. Eden izmed možnih razlogov za nepomembnost povezanosti med dosežki otrok in dejavniki družinskega okolja je lahko razmeroma visoka izobrazba staršev otrok, vključenih v vzorec, in posledično razmeroma spodbudno družinsko okolje. Starši so v povprečju navajali, da imajo doma od 100 do 200 knjig in od 40 do 60 otroških knjig, svojemu malčku pa so začeli redno brati v povprečju v 13. mesecu starosti. Za natančnejšo oceno dejavnikov družinske pismenosti bi bilo treba pridobiti tudi podatke o kakovosti spodbud, ki jih otroku namenjajo starši, na primer z opazovanjem govornih interakcij med staršem in otrokom med skupnim branjem ali simbolno igro.

Tudi starost otrok ob vključitvi v vrtec se ni povezovala z nobeno izmed mer zgodnje pismenosti otrok, kar pomeni, da so otroci, ki so v vrtec vstopili pri različnih starostih (med 12. in 48. mesecem, v povprečju pa pri 18. mesecu starosti), dosegli med petim in šestim letom starosti primerljive ocene zgodnje pismenosti. Ugotovitve več raziskav sicer kažejo (npr. Dearing idr. 2009; Geoffroy idr. 2010), da je kakovosten vrtec spodbuden dejavnik govora in zgodnje pismenosti otrok, vendar predvsem za otroke, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja. Tudi rezultati naše raziskave so pokazali, da ima starost, pri kateri so se otroci

vključili v vrtec, pri otrocih staršev z višjo in nižjo stopnjo izobrazbe različnih učinkov na otrokovo pripovedovanje zgodbe. Otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe, ki so bili v vrtec vključeni dalj časa, so pripovedovali razvojno zapletenejšo zgodbo v primerjavi z otroki, ki so v vrtec vstopili kasneje. Gre torej za kompenzatorno vlogo vrta v govorni kompetentnosti otrok nižje izobraženih staršev, o kateri poročajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Marjanovič Umek in Fekonja 2006). Nadalje smo v naši raziskavi ugotovili, da daljši čas vključenosti v vrtec ni imel pozitivnega učinka na pripovedovanje zgodbe otrok staršev z visoko izobrazbo. Otroci višje izobraženih staršev, ki so v vrtec vstopili pri višji starosti, so pripovedovali razvojno zapletenejšo zgodbo kot tisti, ki so vrtec obiskovali dlje časa. Iz navedenega bi lahko sklepali, da v okviru dejavnosti v vrtcu še obstajajo neizkoriščene možnosti za spodbujanje pripovedovanja zgodbe otrok, ki zaradi bolj spodbudnega domačega okolja v splošnem izražajo višjo govorno kompetentnost kot otroci nižje izobraženih staršev (npr. Burgess idr. 2002; Marjanovič Umek idr. 2017).

V okviru raziskave smo strokovne delavce dodatno izobrazili za izvajanje dejavnosti, s katerimi so v okviru kurikula za vrtce spodbujali razvoj zgodnje pismenosti otrok. Rezultati kažejo, da so v obdobju treh mesecev načrtnega spodbujanja otroci iz obeh oddelkov pomembno napredovali na vseh področjih zgodnje pismenosti, ki smo jih ocenili: otroci so pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh, imeli bolj razvite grafomotorične spretnosti, dosegli so višje metajezikovno zavedanje, prav tako pa sta njihovo zgodnjo pismenost z višjimi ocenami ocenili tudi vzgojiteljici. Otroci iz obeh oddelkov se med seboj niso razlikovali v dosežkih na različnih področjih zgodnje pismenosti, razen v grafomotoričnih spretnostih; variabilnost v grafomotoričnih spretnostih je bila tudi sicer na celotnem vzorcu otrok razmeroma velika. Primerjava med prvim in drugim ocenjevanjem je pokazala, da so otroci iz obeh oddelkov podobno napredovali na vseh ocenjenih področjih. Iz zapisov vzgojiteljic in posnetih dejavnosti v vrtcu je razvidno, da so strokovni delavci tako med načrtovanimi (na primer skupno branje, simbolna igra, obisk knjižnice, risanje) kot tudi vsakodnevnimi rutinskimi dejavnostmi (na primer oblačenje, malica, pospravljanje, počitek) na različne načine spodbujali področja zgodnje pismenosti otrok. Pri tem so posebno pozornost posvetili vključevanju odraslih v dejavnosti z namenom oblikovanja podpornega odra (primera oblikovanja podpornega odra sta zapisana v Prilogi). Čeprav se zgodnja pismenost v obdobju zgodnjega otroštva hitro razvija (npr. Applebee 1978; Baldock 2006) in bi lahko razlike v dosežkih otrok med prvim in drugim ocenjevanjem deloma pripisali tudi učinku razvoja, predvidevamo, da je čas med obema ocenjevanjema prekratek, da bi lahko pomemben napredek v dosežkih otrok v največjem delu pojasnili zgolj z razvojnimi spremembami. Dobljeni rezultati po našem mnenju kažejo predvsem na to, da lahko strokovni delavci z načrtnim in ustreznim spodbujanjem, ki temelji na poznavanju razvoja otrok in ustreznih pristopov k oblikovanju podpore njihovemu razvoju in učenju, v razmeroma kratkem času prispevajo k razvoju zgodnje pismenosti otrok, starih od pet do šest let. Podobno ugotavlja A. Browne (1996), češ da je kakovost dela strokovnih delavcev zelo odvisna od njihovega razumevanja pomena posameznih dejavnosti za razvoj in učenje otrok. Ker v slovenskem kurikulu za vrtce področje zgodnje pismenosti ni opredeljeno kot samostojno in tudi niso posebej opredeljene dejavnosti zgodnje

pismenosti, se zdi, da je treba zgodnjo pismenost podrobneje konceptualizirati in poiskati ustrezne izvedbene rešitve. Zgodnja pismenost je namreč pomemben napovednik kasnejše bralne pismenosti in akademske uspešnosti posameznika (npr. Olson 1994; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek 2013).

Izsledki raziskave so po našem mnenju pomemben prispevek k razvijanju kakovosti vrtca na področju spodbujanja zgodnje pismenosti otrok, pri čemer v tem kontekstu ocenjujemo kot posebej pomembno znanje strokovnih delavcev o razvoju in učenju predšolskih otrok ter o načinih spodbujanja otrok v območju bližnjega razvoja med različnimi dejavnostmi znotraj kurikula.

Raziskava ima nekatere omejitve, ki jih moramo upoštevati pri interpretaciji dobljenih rezultatov. Prva izmed njih je razmeroma majhen vzorec otrok in strokovnih delavcev, zato so ugotovitve manj posplošljive, hkrati pa majhen vzorec lahko vpliva na šibke in nepomembne povezanosti med vključenimi spremenljivkami. Druga omejitev se nanaša na razmeroma visoko izobrazbo staršev otrok, vključenih v vzorec; v raziskavo niso bili vključeni otroci, ki bi prihajali iz izrazito nespodbudnega družinskega okolja, pri katerih bi lahko imel vrtec še pomembnejši kompenzatorni učinek. Ne nazadnje pa je ena izmed pomanjkljivosti raziskave tudi ta, da v vzdolžnem spremljanju napredka otrok v določenem časovnem obdobju težko razlikujemo med učinkom spodbud na dosežke otrok in učinkom razvojnih sprememb, ki so povezane s starostnim intervalom med prvim in drugim ocenjevanjem. Pri tem pa želimo posebej poudariti dejstvo, da tudi na spremembe v razvoju otrok učinkujejo dejavniki okolja, bodisi bolj bodisi manj spodbudno.

Literatura in viri

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. London: Routledge.
- Bates, E. in Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.). *Language development. The essential readings*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., str. 134–162.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3-8*. London: P. C. P.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. in Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, št. 4, str. 408–426.
- Carrington, V. in Luke, A. (2003). Reading, homes and families: From postmodern to modern? V: A. Van Kleeck, S. A. Stahl in E. B. Bauer (ur.). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NY: Erlbaum, str. 231–252.
- Clay, M. (1996). Accommodating diversity in early literacy learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher Inc., str. 202–224.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. Bothell, WA: The Wright Group.

- Dearing, E., McCartney, K. in Taylor, B. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, št. 5, str. 1329–1349.
- Debaryshe, B. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, št. 2, str. 455–461.
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M. in Chae, C. H. (2010). Development of the Dialogic Reading Inventory of Parent-Child Book Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, št. 3, str. 266–277.
- Doyle, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years*. London: Routledge.
- Engel, S. (2016). Storytelling in the first three years. *Zero to three Journal*, 1, str. 2–6.
- Fletcher, K. L. in Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, str. 64–103.
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguère, C.-É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M. in Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, št. 12, str. 1359–1367.
- Gillen, J. in Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.). *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 3–12.
- Hakkarainen, P. in Bredikyte, M. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 4, str. 2–11.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London, New York: Routledge.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher Inc, str. 173–201.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. United States of America: President and Fellows of Harvard College.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher Inc, str. 225–257.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Hove, New York: Psychological Press.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. V: B. H. Wasik (ur.). *Handbook of family literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 57–81.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K. in Parrila, R. (2011). Revisiting the home literacy model of reading development in an orthographically consistent language. *Learning and Instruction*, 21, str. 496–505.
- Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva. V: F. Nolim in T. Novaković (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 49–62.
- Marjanovič Umek, L., Božin, N., Čermak Hauko, N., Štiglic Hribernik, N., Bajc, S. in Fekonja Peklaj, U. (2016). Zgodnji govorni razvoj: Primerjava besednjaka slovenskih malčkov in malčic. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 1, str. 12–37.

- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 44–64.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2017). The roles of child gender and parental knowledge of child development in parent child interactive play. *Sex Roles*, 77, št. 7–8, str. 496–509.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, št. 1, str. 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Podlesek, A. (2012). Parental influence on the development of children's storytelling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, št. 3, str. 351–370.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2007). *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ). Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Sočan, G. (2017a). Early vocabulary, parental education, and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: A Slovenian longitudinal CDI study. *Journal of Child Language*, 44, št. 2, str. 457–479.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011). *Pripovedovanje zgodbe. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2017b). The quality of mother–child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2017.1369975.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2017c). *Lestvica za ocenjevanje zgodnje pismenosti otrok za strokovne delavce v vrtcu. Neobjavljeno gradivo*.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (2005). Assessing home literacy environment: Relations to the child's language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, št. 4, str. 271–281.
- McCoy, E. in Cole, J. (2011). *A snapshot of local support for literacy: 2010 survey*. London: National Literacy Trust.
- McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E. in Reilly, S. (2015). Levers for Language Growth: Characteristics and Predictors of Language Trajectories between 4 and 7 Years. *PLoS ONE*, 10, št. 8, str. 1–21.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, str. 960–980.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. New York: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- Pratt, M. W. in Fiese, B. H. (2004). *Family stories and the life course*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Roskos, K. A. in Christie, J. E. (ur.). (2007). *Play and literacy in early childhood*. United States of America: Taylor and Francis Group, LLC.
- Rowe, M. L., Denmark, N., Jones Harden, B. in Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among white, black and Latino families. *Infant and Child Development*, 25, str. 198–220.

- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, str. 96–116.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg: Psycho-social and Educational Publications.
- Toličič, I. (1986). *POŠ. Preizkus pripravljenosti otrok za šolo: Priročnik*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Toličič, I. in Skerget, M. (1966). *Ugotavljanje zrelosti otrok za vstop v šolo: Raziskava in poročilo*. Ljubljana: Zavod SRS za zdravstveno varstvo v Ljubljani.
- Vander Woude, J. in Barton, E. (2003). Interactional sequences in shared book-reading between parents and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, št. 3, str. 223–247.
- Vigotski, L. S. (1978/2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, str. 6–18.
- Wasik, B. A. in Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, št. 2, str. 243–250.

Priloga

Primer a spodbujanja zgodnje pismenosti

Interaktivno skupno branje

Vzgojiteljica je otrokom ponovno brala knjigo Svetlane Makarovič Šuško in gozdni dan. V skupini je bilo šest otrok, sedeli so v krogu okoli mize. Vzgojiteljica je knjigo držala tako, da so otroci lahko spremljali besedilo in ilustracije. V nadaljevanju prikazujemo del pogovora vzgojiteljice z dvema otrokoma med skupnim branjem.

Vzgojiteljica bere: »Pa ne, da si ti Sapraniška? Spominjam se te iz knjige in iz lutkovne predstave – kajne, da si ti?« je rekel Šuško. »Seveda sem,« je zacvilila Sapraniška, »menda že. Vstani, ti lenuh, pa pojdi z menoj. Pomoč potrebujem. Pa ne samo jaz, vse gozdne živali so v stiski.«

Vzgojiteljica prekine branje in vpraša: »Kaj pa mislite, da se je zgodilo gozdnim živalim, da so v stiski?«

Deklica: »En škratek je nekaj naredil.«

Deček: »Vsi so se kregali.«

Deklica: »Vsi so se kregali, ker je škratek nekaj naredil.«

Vzgojiteljica: »Kaj misliš, da je naredil?«

Deklica: »Ne vem. Mogoče je nekaj pihnil in se preprija zdaj.«

Vzgojiteljica: »Misliš, da se je zgodil prepri. No, preberimo naprej, da bomo videli.«

Deklica: »Ne, sedaj sem se spomnila. Mogoče ji je pa hišica zgorela.«
Vzgojiteljica: »Mogoče ... Ti si se sedaj spomnila na tisto miško, ki je doživela gozdni požar?«
Deklica: »Ja!«
Vzgojiteljica: »Ampak tale miška je ena druga miška, mogoče se pa poznata. Vam bom prebrala naprej.«

Metajezik

Otroci gredo na sprehod v gozd in povedo pesem o pomladi.
Vzgojiteljica: »Otroci, se spomnite, kaj pomeni beseda vesna?«
Otroci: »Ja, pomlad.«
Vzgojiteljica: »Tako je. Vesna pomeni pomlad. Zdaj poznamo že dve besedi za pomlad. Povedala vam bom še tretjo: pomladi lahko z drugo besedo rečemo tudi vigrəd. Katera beseda izmed vseh treh vam je najbolj všeč?«
Otroci povedo, katera jim je najbolj všeč.
Vzgojiteljica: »No, eno besedo pa lahko uporabljamo tudi za nekaj drugega. Lahko jo uporabimo kot ime. Katera je ta?«
Otroci: »Vesna.«
Vzgojiteljica: »Res je. Je Vesna ime za deklice ali dečke?«
Otroci: »Za deklice.«
Vzgojiteljica: »Kako pa to veste?«
Otroci razmišljajo, vzgojiteljica pa reče: »Pa poglejmo, kako je ime deklicam v naši skupini.«
Otroci poimenujejo deklice: »Maša, Zala, Lea, Živa, Julija ...«
Vzgojiteljica: »Kaj slišite v teh imenih? Kaj imajo skupnega?«
Deček: »Črko a.«
Vzgojiteljica: »Ja, prav imaš. Razloži še ostalim, kje je črka a.«
Deček: »Na koncu vsakega imena je črka a.«
Vzgojiteljica: »Ja, otroci, poslušajte še enkrat (v imenih poudari črko a): Maš-a, Lin-a, Julij-a, Vesn-a ... Večina ženskih imen ima na koncu črko a.«