

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Kaja Hacin

Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki

Povzetek: Namen vzdolžne študije je bil preučiti tako kratkoročne kot tudi dolgoročne učinke tri-mesečnega dodatnega programa v vrtcu, ki je bil namenjen spodbujanju zgodnje pismenosti otrok. Program so izvajali strokovni delavci v vrtcu v letu pred vstopom otrok v osnovno šolo. V vzorec je bilo vključenih 45 otrok iz dveh oddelkov vrtca. Zgodnjo pismenost otrok (grafomotorične spretnosti, metajezikovno zavedanje in pripovedovanje zgodbe) smo ocenili trikrat, in sicer dvakrat v vrtcu – pred izvedbo dodatnega programa in neposredno po njem, ko so bili otroci v povprečju stari 5;6 let – ter eno leto kasneje, ob zaključku prvega razreda osnovne šole. Rezultati so pokazali, da so otroci v obdobju izvajanja dodatnega programa pomembno napredovali na vseh področjih zgodnje pismenosti. Poleg tega smo ugotovili, da so otroci, ki so v času od prvega do drugega ocenjevanja najbolj napredovali v metajezikovnem zavedanju in grafomotoričnih spretnostih, tudi ob koncu prvega razreda dosegli višje metajezikovno zavedanje in imeli bolj razvite grafomotorične spretnosti.

Ključne besede: vrtec, zgodnja pismenost, podporni oder, pripovedovanje zgodbe, grafomotorične spretnosti, metajezikovno zavedanje

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-mail: ljubica.marjanovic@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-mail: urska.fekonja@ff.uni-lj.si

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

Uvod: Zgodnja pismenost v predšolskem obdobju

Raziskovalci (npr. Clay 1996; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek 2013; Olson 1994), ki so v svojem razumevanju zgodnje pismenosti presegli biologistično in normativno razumevanje pismenosti kot rezultat zrelosti, tesno povezane z otrokovo kronološko starostjo, opredeljujejo zgodnjo pismenost kot vedenje, znanje in spretnosti, ki so predhodne branju in pisanju ter podpirajo razvoj kasnejše akademske pismenosti. Zgodnja pismenost se torej nanaša na otrokov besednjak, pripovedovanje zgodbe, govorno razumevanje in izražanje, fonološko in metajezikovno zavedanje, razumevanje tiska ter grafomotorične spretnosti, ki vključujejo otrokovo sposobnost risanja, prerisovanja oblik in znakov v omejenem prostoru ter sledenje in risanje črt različnih oblik in smeri (npr. Dickinson in Smith 1994; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Kress 1996; Roskos in Christie 2007). V okviru razvojno naravnane razumevanja pismenosti ima pomembno vlogo v razvoju zgodnje pismenosti otrokov govor.

V sociokulturnih teorijah o razvoju in učenju otrok je posebej poudarjeno razmerje med jezikom, kulturo in razvojem, prav tako pa tudi vloga okoljskih dejavnikov, zlasti zagotavljanje simbolno bogatega okolja in spodbud znotraj območja bližnjega razvoja (Gillen in Hall 2003). Rezultati več raziskav kažejo, da imajo socialni, ekonomski in kulturni dejavniki družinskega okolja pomemben učinek na razvoj govora in zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu, predvsem prek govornih interakcij med otroki in njihovimi starši, prepričanj staršev in njihovega poznavanja otrokovega razvoja ter kakovosti družinskega okolja (npr. Burgess idr. 2002; Manolitsis idr. 2011; Marjanovič Umek idr. 2017, 2018; McKean idr. 2015; Rowe idr. 2016).

Pomen vrteca za razvoj govora in zgodnje pismenosti otrok

Rezultati več raziskav potrjujejo, da ima vrtec pozitivne kratkoročne in dolgoročne učinke na različna področja otrokovega razvoja in učenja, in sicer na razvoj govora in zgodnje pismenosti, spoznavni, socialni in čustveni razvoj ter

kasnejšo šolsko uspešnost. Gre za učinke, ki so v velikem delu povezani s kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu (npr. Barnett 1995; Burchinal, Roberts idr. 2000; Camilli idr. 2010; Cortázar, 2015; Magnuson idr. 2004; Melhuish 2001; Schindler idr. 2015). Vključenost otrok v vrtec pa nima enakega učinka na vse otroke, temveč je učinek vrtca pri otrocih iz družin z nižjim socialnoekonomskim statusom značilno večji (npr. Cortázar 2015). Več avtorjev (npr. Barnett 1995; Dearing idr. 2009; Geoffroy idr. 2010; Marjanovič Umek in Fekonja 2006) zato meni, da je vrtec varovalni dejavnik razvoja in učenja otrok, ki so vanj vključeni pri nižji starosti ter prihajajo iz manj spodbudnega socialnega in kulturnega okolja. V vzdolžni študiji so Bakken in sodelavci (2017) ugotovili, da so otroci iz manj ugodnega družinskega okolja, ki so obiskovali predšolski program v okviru »Early Learning Centres«, utemeljen na poznavanju značilnosti razvoja in učenja otrok v socialnem in kulturnem kontekstu, dosegali višje rezultate na preizkusih matematike in branja ter izražali višjo socialno in čustveno kompetentnost v četrtem razredu osnovne šole v primerjavi s kontrolno skupino otrok.

Za otroke, ki obiskujejo vrtec, je pomembno, da so vključeni v različne dejavnosti, ki spodbujajo razvoj zgodnje pismenosti (Browne 1996; Dickinson in Smith 1994; Harris 1993; NICHD 2000). Kakovost izvajanja kurikula v vrtcu pa je zelo odvisna od vzgojiteljičinega razumevanja pomena različnih dejavnosti, kot so rutinske dejavnosti, skupinski pogovor, pripovedovanje zgodbe, simbolna igra ter govorne in socialne interakcije med otroki (Browne 1996; Marjanovič Umek idr. 2003). V slovenskem kurikulu za vrtce (1999) področje porajajoče se pismenosti ni posebej obravnavano, prav tako tudi ne cilji in primeri dejavnosti na tem področju. Namen predstavljene študije je bil preučiti učinek dodatnega programa, namenjenega spodbujanju razvoja porajajoče se pismenosti otrok v dveh oddelkih vrtca.

Odrasli lahko na različne načine in z različnimi dejavnostmi spodbujajo razvoj zgodnje pismenosti otrok. Dejavnosti, kot so pogovor, pripovedovanje zgodb in skupno branje, učenje pesmi in rim, obiskovanje knjižnice, učenje črk, števil, branja in pisanja ter spodbujanje simbolne igre in risanja, so ključni dejavniki v razvoju zgodnje pismenosti predšolskih otrok (npr. Lonigan 2004; Marjanovič Umek idr. 2005; McCoy in Cole 2011). V kontekstu vrtca je pri tem še posebno pomembno vzgojiteljičino razumevanje razvoja govora in zgodnje pismenosti, njene vloge v procesu otrokovega učenja ter možnih strategij za podpiranje otrokovega razvoja. Vzgojiteljica ima zato izjemno vlogo pri oblikovanju ustreznih priložnosti oziroma dejavnosti, ob katerih lahko otroci razvijajo govorno kompetentnost (Wray in Medwell 2002). Med dejavnostmi, ki so še posebej koristne za spodbujanje govora in zgodnje pismenosti otrok, več avtorjev (npr. Debaryshe 1993; Dickinson in Smith 1994; Vander Woude in Barton 2003; Wasik in Bonn 2001) omenja interaktivno skupno branje otroških knjig in simbolno igro. Med kakovostnim interaktivnim skupnim branjem odrasla oseba nenehno preverja otrokovo razumevanje besedila, odgovarja na njegova vprašanja, spodbuja pogovor o besedilu in otroka motivira za glasno branje ali pripovedovanje zgodbe (npr. Dixon-Krauss idr. 2010; Wasik in Bond 2001). Interaktivno skupno branje tako otrokom daje številne priložnosti za učenje novih besed in razvoj sposobnosti pripovedovanja, bralnega razumevanja

in fonološkega zavedanja (Debaryshe 1993; Dickinson in Smith 1994; Sénéchal idr. 1998). Dickinson in Smith (1994) sta v eni od raziskav ugotovila, da je imelo kakovostno interaktivno skupno branje, ki ga je vzgojiteljica izvajala v vrtcu s štiriletnimi otroki, dolgoročni pozitivni učinek na besednjak in razumevanje zgodbe otrok eno leto kasneje.

Podobno je tudi simbolna igra celostna dejavnost, ki krepi otrokovo spoznavno, govorno in metaspoznavno zmožnost (Pellegrini in Galda 1998; Smilansky in Shefatya 1990, Vygotsky 1967). Spodbujanje simbolne igre podpira otrokov razvoj in učenje v območju bližnjega razvoja ter ponuja številne priložnosti za razvoj otrokovega govora in metajezikovnega zavedanja (s tem pa tudi porajajoče se pismenosti) v predšolskem obdobju (npr. Doyle 2010; Hakkarainen in Bredikyte 2008).

Namen raziskave

Raziskava ima dva temeljna cilja. Prvi cilj je oceniti morebitni napredek v zgodnji pismenosti otrok (pripovedovanju zgodbe, grafomotoričnih spretnostih in metajezikovnem zavedanju) po izteku trimesečnega dodatnega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti, izvedenega v vrtcu v letu pred vstopom v osnovno šolo. Drugi cilj pa je preučiti dolgoročne učinke tega dodatnega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok v vrtcu, in sicer eno leto po njegovi izvedbi (ob koncu prvega razreda osnovne šole).

Metoda

Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 45 otrok, 21 dekle (46,7 %) in 24 dečkov (53,3 %), starih od 5;1 do 6 let ($M = 5,6$, $SD = 0,3$). Ti otroci so bili v letu pred vstopom v prvi razred šole vključeni v dva različna oddelka vrtca. Za sodelovanje v raziskavi smo pridobili soglasje vseh staršev. Zbrali smo tudi podatke o izobrazbi staršev, in sicer je imelo 11 staršev (24,4 %) končano srednjo strokovno šolo ali manj, 34 staršev (75,6 %) pa je imelo končano najmanj gimnazijo.

Zbiranje podatkov in opis pripomočkov

Raziskava je bila zasnovana kot vzdolžna. Zgodnjo pismenost otrok smo ocenjevali trikrat: dvakrat v času, ko so bili otroci v vrtcu (januarja in maja), in tretjič maja naslednje leto, ob zaključku prvega razreda osnovne šole. Vsakega otroka smo preizkusili individualno z v nadaljevanju navedenimi preizkusi.

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. 2008). Najvišji možni dosežek

na lestvici je 35 točk. Cronbachov koeficient alfa, ki izkazuje zanesljivost, je 0,90, izračunan je bil na vzorcu šestletnih otrok.

Za ocenjevanje pripovedovanja zgodbe otrok smo uporabili dve obliki *Preizkusa pripovedovanja zgodbe* (PPZ; Marjanovič Umek idr. 2012), in sicer PPZ: *Rokavička* in PPZ: *Žabji kralj*. Pri prvem in drugem ocenjevanju smo uporabili PPZ: *Rokavička*, ki je namenjen otrokom, starim od tri do šest let, pri tretjem ocenjevanju pa smo uporabili PPZ: *Žabji kralj*, ki je oblikovan za otroke, stare od šest do devet let. Zgodba, ki jo pove otrok, je analizirana na podlagi 11 kazalnikov; skupni dosežek je seštevek 11 delnih dosežkov, pretvorjenih v centilne vrednosti (najvišji možni dosežek je 10). Cronbachov alfa koeficient zanesljivosti je 0,88 za PPZ: *Rokavička* (izračunan na vzorcu otrok, starih pet let) in 0,90 za PPZ: *Žabji kralj* (izračunan na vzorcu šestletnih otrok).

Grafomotorične spretnosti otrok smo ocenili s *Preizkusom grafomotoričnih spretnosti* (GM), ki je vključeval štiri naloge: dve, ki sta sestavni del *Testa za šolske novince* (TŠN; Toličič in Skerget 1966), in še dve, 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. Najvišji možni dosežek na preizkusu je 26 točk. Cronbachov alfa koeficient zanesljivosti je 0,75, izračunan na vzorcu otrok, vključenih v našo raziskavo.

V obdobju med prvim in drugim ocenjevanjem so *štirje* strokovni delavci (dve vzgojiteljici in dva pomočnika vzgojiteljice) v obeh oddelkih vrtca izvajali dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok, in sicer v okviru vsakodnevnega izvajanja kurikula za vrtce. Dodatni program je bil oblikovan za namene raziskave, strokovni delavci pa so bili posebej usposobljeni za njegovo izvajanje. Med usposabljanjem strokovnih delavcev, ki je trajalo mesec dni v obliki več predavanj in strokovnih razprav, smo strokovnim delavcem zagotovili dodatno znanje o razvoju govora in zgodnje pismenosti ter o možnih načinih spodbujanja različnih področij porajajoče se pismenosti, kot so simbolna igra, risanje, pripovedovanje zgodbe, ter o načinih spodbujanja otrok v območju bližnjega razvoja.

Analiza zbranih podatkov

Zbrane podatke smo analizirali s pomočjo opisne in inferenčne statistike. Opisno statistiko smo uporabili za analizo dosežkov otrok pri vseh treh ocenjevanjih. Za analizo razlik v dosežkih otrok pri različnih ocenjevanjih smo uporabili *t*-test, za izračun velikosti učinka pa Cohenov *d*. Za ugotavljanje stabilnosti dosežkov otrok in dolgoročnih učinkov izvajanja dodatnega programa smo uporabili Pearsonov koeficient povezanosti.

Rezultati

Najprej smo izračunali opisne statistike dosežkov otrok na vseh uporabljenih preizkusih in pri vseh treh ocenjevanjih ter povezanosti med dosežki otrok na posameznem preizkusu pri različnih ocenjevanjih. Vsak otrok je bil z vsemi preizkusi testiran pri vseh ocenjevanjih, z izjemo deklice, ki pri prvem ocenjevanju ni bila preizkušena s PPZ. V Preglednici 1 vidimo, da so se povprečni dosežki otrok na GM in LMZ v času od prvega do tretjega ocenjevanja izboljševali. Podobno se je zviševal tudi povprečni dosežek otrok na PPZ med prvim in drugim ocenjevanjem, med drugim in tretjim ocenjevanjem pa se je znižal.

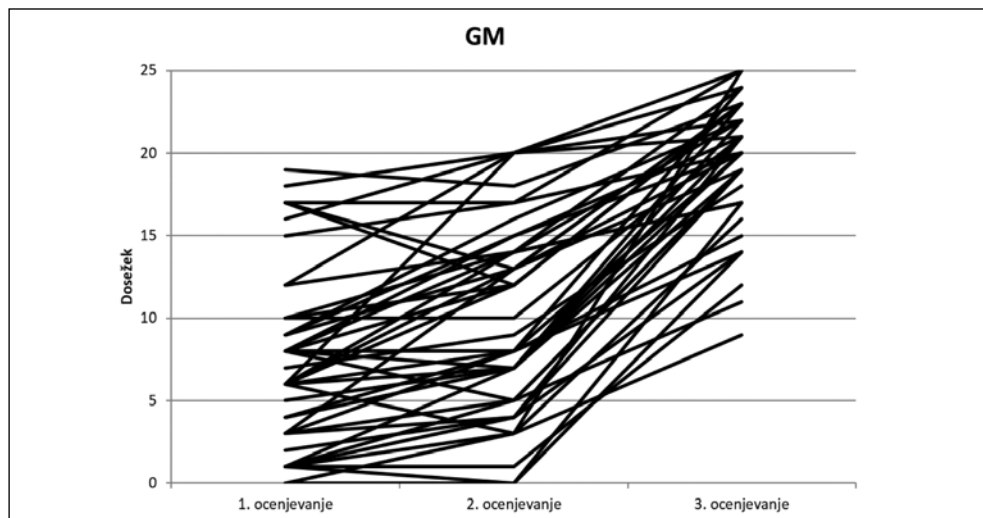
	Prvo ocenjevanje		Drugo ocenjevanje		Tretje ocenjevanje	
	M	SD	M	SD	M	SD
GM	7,33	5,29	10,16	5,71	18,91	4,41
LMZ	10,79	4,55	13,36	4,51	24,52	6,42
PPZ	4,98	1,34	5,69	1,78	4,93	2,07

Preglednica 1: Povprečni dosežki otrok pri vseh treh ocenjevanjih (v točkah)

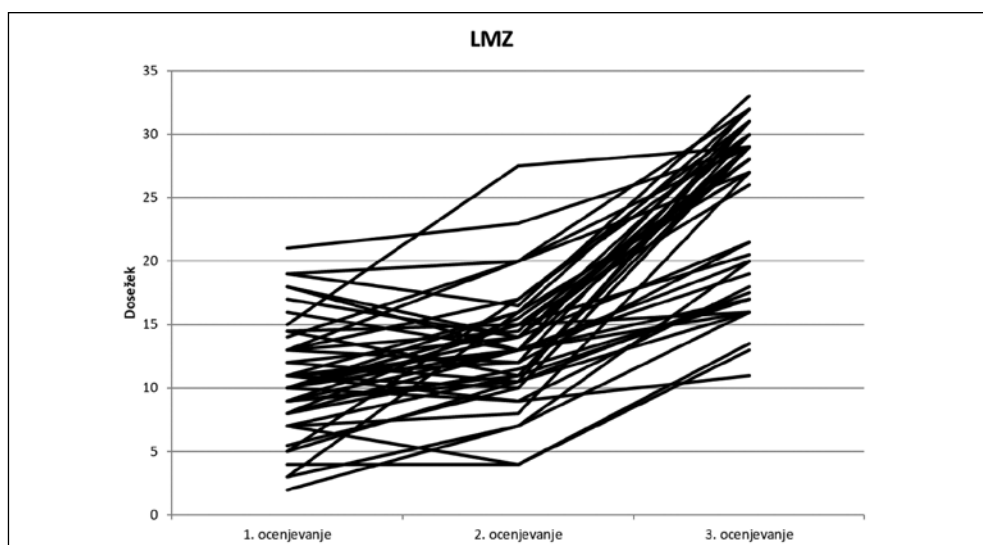
Opombe: GM – Preizkus grafomotoričnih spretnosti, LMZ – Lestvica metajezikovnega zavedanja, PPZ – Preizkus pripovedovanja zgodbe. Pri prvem in drugem ocenjevanju je bil uporabljen PPZ: Rokavička, pri tretjem ocenjevanju pa PPZ: Žabji kralj (M pomeni povprečno C-vrednost).

Nato smo izračunali pomembnost razlik med dosežki otrok pri različnih ocenjevanjih. Razlike med dosežki otrok na GM so bile pomembne tako med prvim in drugim ocenjevanjem ($t = 5,091$, $P = 0,00$, $d = 0,76$) kot med drugim in tretjim ocenjevanjem ($t = 12,331$, $P = 0,00$, $d = 1,84$). Pomembne so bile tudi razlike med dosežki otrok na LMZ med prvim in drugim ocenjevanjem ($t = 4,083$, $P = 0,00$, $d = 0,61$) ter drugim in tretjim ocenjevanjem ($t = 13,587$, $P = 0,00$, $d = 2,03$). Prav tako so bile pomembne razlike med dosežki otrok na PPZ med prvim in drugim ocenjevanjem ($t = 3,00$, $P = 0,00$, $d = 0,45$); dosežki otrok na PPZ pri tretjem ocenjevanju pa so bili pomembno nižji od njihovih dosežkov pri drugem ocenjevanju ($t = -2,076$, $P = 0,04$, $d = 0,31$).

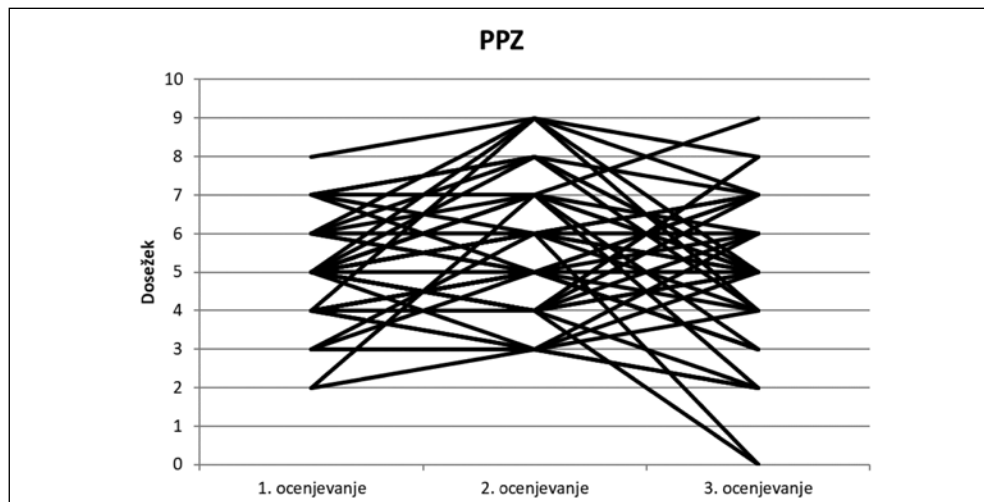
Razvojne spremembe individualnih dosežkov otrok na preizkusih zgodnje pismenosti so prikazane na slikah od 1 do 3 v obliki razvojnih krivulj. Čeprav v vzorcih razvojnih krivulj med posameznimi otroki prihaja do razlik, lahko vidimo, da so se v splošnem grafomotorične spretnosti in metajezikovno zavedanje okrepili na vseh treh ocenjevanjih, zmožnost pripovedovanja zgodb otrok pa je v povprečju naraščala med prvim in drugim ocenjevanjem, med drugim in tretjim ocenjevanjem pa je upadla.



Slika 1: Razvojne spremembe v grafomotoričnih spretnostih otrok skozi čas



Slika 2: Razvojne spremembe v metajezikovnem zavedanju otrok skozi čas



Slika 3: Razvojne spremembe v pripovedovanju zgodbe otrok skozi čas

V naslednjem koraku smo izračunali stabilnost dosežkov zgodnje pismenosti otrok, in sicer smo izračunali povezanosti med dosežki otrok na posameznem preizkusu pri različnih ocenjevanjih. V Preglednici 2 lahko vidimo, da so se dosežki otrok na posameznih preizkusih pri različnih ocenjevanjih pomembno povezovali. S podaljševanjem časovnega intervala med posameznimi ocenjevanji so sicer povezanosti postajale šibkejše, vendar so ostale pomembne. Izjema so le dosežki otrok pri PPZ, kjer je bila povezanost med dosežki otrok pri prvem in drugem ocenjevanju pomembna, dosežki otrok pri tretjem ocenjevanju pa so bili sicer pozitivno povezani z njihovimi dosežki pri prvem in drugem ocenjevanju, vendar ne pomembno.

	GM_1	GM_2	LMZ_1	LMZ_2	PPZ_1	PPZ_2
GM_2	0,774**					
GM_3	0,554**	0,583**				
LMZ_2			0,567**			
LMZ_3			0,457**	0,539**		
PPZ_2					0,465**	
PPZ_3					0,223	0,204

Preglednica 2: Povezanosti med dosežki otrok na posameznem preizkusu pri vseh treh ocenjevanjih

Opombe: ** = pomembna povezanost na stopnji 0,01. Glej tudi opombe pod Preglednica 1.

Dolgoročni učinek dodatnega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti

Eden izmed ciljev naše raziskave je bil ugotoviti, ali ima dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti otrok v vrtcu dolgoročne učinke na različna področja zgodnje pismenosti otrok ob koncu prvega razreda osnovne šole. Tako nas je zanimalo, ali so tisti otroci v vrtcu, ki so med izvajanjem dodatnega programa najbolj napredovali v zgodnji pismenosti, tudi eno leto kasneje ohranili raven napredka v primerjavi z vrstniki. Izračunali smo povezanosti med individualnim napredkom posameznih otrok v zgodnji pismenosti med prvim in drugim ocenjevanjem ter med njihovimi dosežki pri tretjem ocenjevanju, pri tem pa smo nadzirali dosežke pri prvem ocenjevanju. Povezanosti med individualnim napredkom otrok in njihovimi dosežki pri tretjem ocenjevanju so bile zmerne in pomembne pri LMZ ($r = 0,382$, $P = 0,01$) in pri GM ($r = 0,294$, $P = 0,05$). Povezanost med napredkom otrok med prvim in drugim ocenjevanjem ter njihovimi dosežki pri tretjem ocenjevanju pri PPZ pa je bila majhna in nepomembna ($r = 0,119$, $P = 0,45$).

Razprava

Glavni namen raziskave je bil preučiti kratkoročne in dolgoročne učinke dodatnega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti, ki so ga izvajali strokovni delavci v dveh oddelkih vrtca eno leto pred vstopom otrok v osnovno šolo.

V prvem koraku smo preučili kratkoročni napredek otrok glede na njihove povprečne dosežke na področju zgodnje pismenosti, bolj natančno njihove grafomotorične spretnosti, metajezikovno zavedanje in pripovedovanje zgodbe, v obdobju treh mesecev izvajanja dodatnega programa (tj. med prvim in drugim ocenjevanjem). Dobljeni rezultati so pokazali, da so otroci v tem času pomembno napredovali na področju grafomotoričnih spretnosti, metajezikovnega zavedanja in pripovedovanja zgodbe. V skladu s sociokulturnimi teorijami otrokovega razvoja in učenja imata zagotavljanje simbolno bogatega okolja in ponujanje podpornega odra otroku znotraj njegovega območja bližnjega razvoja s strani kompetentne odrasle osebe ključno vlogo pri razvoju govora in zgodnje pismenosti (Doyle 2010; Gillen in Hall 2003). Dodatni program, ki so ga v okviru naše raziskave izvajali strokovni delavci, je vključeval številne simbolne dejavnosti. Rezultati več preteklih raziskav so pokazali, da so te dejavnosti ključnega pomena za ponujanje podpornega odra otroku pri razvoju zgodnje pismenosti, še posebej interaktivno skupno branje, simbolna igra, risanje in pripovedovanje zgodb (Dixon-Krauss idr. 2010; Vander Woude in Barton 2003; Wasik in Bonn 2001). Strokovni delavci so bili pred izvedbo dodatnega programa vključeni v usposabljanje o različnih načinih ponujanja podpornega odra v kontekstu razvoja zgodnje pismenosti otrok. Zapisi o njihovih vsakodnevnih dejavnostih v trimesečnem obdobju izvajanja dodatnega programa so pokazali, da so otroke pogosto vključevali v interaktivno skupno branje, jih spodbujali k pripovedovanju lastnih zgodb in jim ponujali primerne oblike gradiva za branje, pisanje in risanje. Hkrati so spodbujali simbolno igro tako med načrtovanimi dejavnostmi kot tudi med vsakodnevnimi rutinami in prosto igro.

V raziskavi smo preučili tudi dolgoročne učinke dodatnega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu. Bolj natančno, želeli smo ugotoviti, ali so otroci, ki so med izvajanjem dodatnega programa (med prvim in drugim ocenjevanjem) v zgodnji pismenosti najbolj napredovali, eno leto pozneje (ob koncu prvega razreda osnovne šole) še vedno izražali višjo kompetentnost na treh področjih zgodnje pismenosti. Ugotovili smo, da so otroci, ki so med prvim in drugim ocenjevanjem bolj napredovali v grafomotoričnih spretnostih in metajezikovnem zavedanju, tudi ob koncu prvega razreda osnovne šole izražali boljše grafomotorične spretnosti in višje metajezikovno zavedanje. Te ugotovitve kažejo, da se je napredek otrok v grafomotoričnih spretnostih in metajezikovnem zavedanju ohranil do konca prvega razreda. Vendar pa navedeno ni držalo za pripovedovanje zgodbe otrok, saj se doseženi napredek na tem področju ni ohranil.

V skladu s pričakovanji so otroci eno leto po izvedbi dodatnega programa, ob koncu prvega razreda, dosegali pomembno višje dosežke na področjih grafomotoričnih spretnosti in metajezikovnega zavedanja v primerjavi z dosežki pri drugem ocenjevanju v vrtcu. Dosežki otrok v vrtcu so bili na obeh preizkusih v povprečju razmeroma nizki, tako pred izvajanjem dodatnega programa kot takoj po njegovi izvedbi. Rezultati so sicer pokazali, da se je zgodnja pismenost otrok, ocenjena pred vstopom v šolo, skozi prvi razred osnovne šole pomembno izboljšala. Navedene ugotovitve kažejo na pomembno vlogo spodbujanja zgodnje pismenosti že v predšolskem obdobju, ko otroci razvijajo svoje prve zmožnosti zgodnje pismenosti, ter hkrati na pomen prepoznavanja in vključevanja zgodnje pismenosti v predšolski kurikulum kot enega od področij dejavnosti.

Pomembno je opozoriti na to, da so se do koncu prvega razreda osnovne šole dosežki otrok, vključenih v raziskavo, pri pripovedovanju zgodbe znižali, in sicer na podobno povprečno C-vrednost, kot so jo otroci dosegali na začetku, pred izvedbo dodatnega programa v vrtcu. Ena od možnih razlag teh rezultatov bi lahko bila, da so se učiteljice v prvem razredu pri spodbujanju spretnosti branja in pisanja v večji meri osredotočale na razvijanje grafomotoričnih spretnosti otrok, medtem ko so vzgojiteljice v vrtcu otroke pogostejše vključevale tudi v druge dejavnosti, npr. v skupno branje zgodb. Posledično v osnovni šoli pripovedovanje zgodb in skupno branje morda nista bili tako poudarjeni, kar bi lahko vodilo v znižanje zmožnosti pripovedovanja zgodbe otrok ob koncu prvega razreda. Ker pa nismo zbirali podatkov o načinih, kako so učiteljice prvega razreda spodbujale razvoj pismenosti otrok, lahko te sklepe oblikujemo zgolj na podlagi našega poznavanja učnega načrta za prvi razred osnovne šole. Druga možna razlaga znižanja dosežkov otrok na preizkusu pripovedovanja zgodbe bi lahko bila, da smo pri tretjem ocenjevanju uporabili drugo obliko PPZ, ki je namenjena otrokom, stari od šest do devet let. Ta oblika preizkusa vključuje bolj celovite ilustracije kot oblika, ki smo jo uporabili pri prvih dveh ocenjevanjih, kar bi lahko bila težja naloga za otroke in bi se izražalo v razvojno manj zapletenih zgodbah pri sedmih letih starosti. To ugotovitev podpirajo tudi ugotovljene povezanosti med dosežki otrok na posameznem preizkusu pri različnih ocenjevanjih, ki so bile, z izjemo dosežkov na PPZ, pomembne (čeprav so se zmanjševale glede na časovno oddaljenost med ocenjevanji). Povezanost na PPZ je bila med prvim in drugim ocenjevanjem sicer pomembna, dosežki pri tretjem ocenje-

vanju pa so bili pozitivno, vendar nepomembno povezani z dosežki na predhodnih dveh ocenjevanjih. Pozitivne povezanosti med dosežki pri vseh treh ocenjevanjih pa potrjujejo, da so grafomotorične spretnosti in metajezikovno zavedanje otrok v obdobju od vrtca do konca prvega razreda osnovne šole razmeroma stabilni.

Izsledki naše študije poudarjajo pomen ponujanja podpornega odra otroku na področju zgodnje pismenosti v predšolskem obdobju in postavljajo v ospredje vlogo kompetentne odrasle osebe, ki lahko spodbuja razvoj zgodnje pismenosti v vrtcu s pomočjo različnih simbolnih dejavnosti. Naše ugotovitve hkrati kažejo, da je za ustrezno podporo zgodnjemu razvoju pismenosti v okviru predšolskega kurikula pomembno zagotavljati ustrezna znanja strokovnim delavcem v vrtcu. Raziskava ima nekatere omejitve, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju ugotovitev. Vzorec otrok, vključenih v raziskavo, je bil razmeroma majhen, kar lahko vpliva na rezultate posameznih statističnih analiz (npr. pomembnost posameznih povezanosti) in hkrati zmanjšuje možnosti za širše posploševanje ugotovitev. Druga omejitev pa je, da je bilo izvajanje dodatnega programa za spodbujanje zgodnje pismenosti razmeroma kratkotrajno, saj je trajalo zgolj tri mesece. V prihodnjih raziskavah bi bilo zanimivo preučiti učinek dodatnega programa, ki bi se izvajal skozi celotno zaključno leto v vrtcu pred vstopom v šolo. Hkrati bi bilo treba podrobneje preučiti učinke, ki bi jih lahko imel nižji SES družine na zgodnjo pismenost otrok, kar pa v tej raziskavi ni bilo mogoče, saj so bili starši vključenih otrok razmeroma visoko izobraženi.

Literatura in viri

- Bakken, L., Brown, N. in Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of Research in Childhood Education*, 31, št. 2, str. 255–269.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future Children*, 5, št. 3, str. 25–50.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy* 3-8. London: P. C. P.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. in Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, št. 2, str. 339–357.
- 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.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. in Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, št. 3, str. 579–620.
- 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.
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, str. 13–22.

- 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.
- Dickinson, D. in Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, št. 2, str. 105–122.
- 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.
- Doyla, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years*. London: Routledge.
- Geoffroy, M.-C., Côte, 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.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- 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.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. in Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41, št. 1, str. 115–157.
- 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. Nolimal 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. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 5, str. 44–64.
- 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, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2012). *Pripovedovanje zgodbe. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2017). The quality of mother–child shared reading: Its relations to child’s storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189, št. 7, str. 1135–1146.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K. in Fekonja, U. (2018). Children’s early literacy: The effect of preschool and family factors. *Contemporary Pedagogy*, 69, št. 1, str. 126–144.
- 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.
- Melhuish, E. C. (2001). The quest of quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 25, št. 1, str. 1–15.
- 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.
- Preschool Curriculum*. (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 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.
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J. in Oh, S. S. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53, št. 3, str. 243–263.
- 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.
- 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.
- Wray, D. in Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. London: RoutledgeFalmer.

Ljubica MARJANOVIČ UMEK (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Urška FEKONJA (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

Kaja HACIN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

SUPPLEMENTARY PROGRAMME TO SUPPORT EARLY LITERACY IN PRESCHOOL: SHORT- AND LONG-TERM OUTCOMES

Abstract: The aim of this longitudinal study was to identify the short- and long-term effects of a supplementary programme in preschool designed to encourage children's early literacy skills. The programme was conducted for three months by preschool professionals; the children who participated in the programme were scheduled to enter primary school the following year. The sample included 45 children from two preschools. The children's literacy skills (graphomotor skills, metalinguistic awareness and storytelling ability) were assessed three times: before and immediately after the implementation of the supplementary programme, when children were aged on average 5;6 years, and at the end of their first year of primary school (first grade) one year later. The findings showed that the children's literacy skills improved significantly within the three-month period of the programme implementation. Furthermore, we found that the children who made the greatest progress in their metalinguistic awareness and graphomotor skills during the first and second assessments also expressed higher metalinguistic awareness and graphomotor skills by the end of the first grade.

Keywords: preschool, early literacy, scaffolding, storytelling, graphomotor skills, metalinguistic awareness

E-mail for correspondence: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si