

RAZPRAVE – ČLANKI

Marjana Erženičnik Pačnik
Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

MOŽNOSTI VZGOJITELJA PRI SPODBUJANJU RAZVOJA OTROKOVEGA INTERESA ZA BRANJE

Prispevek govori o tem, kako lahko vzgojitelj s svojim vzgojnim ravnanjem in s pripravo različnih dejavnosti za otrokovo govorno aktivnost pospeši otrokov govorni razvoj. Analizirali smo priprave vzgojiteljev na vzgojno-izobraževalno delo v skupinah petletnih otrok in na podlagi ugotovljenih pomanjkljivosti v načrtovanih dejavnostih za spodbujanje razvoja otrokovega govora pripravili eksperimentalni program, s katerim smo dopolnili delo vzgojitelja v oddelkih otrok pred vstopom v šolo. Po polletnem izvajanju eksperimentalnega programa smo ugotavljali neposredne učinke programa na razvoj otrokovih zmožnosti pripovedovanja ob slikovnem gradivu. Po tretjem letu otrokovega šolanja pa smo preverjali posredne učinke eksperimentalnega programa na otrokovo ocenitev kvalitete branja in interesa za branje ter uspešnost pri slovenskem jeziku. V prispevku prikazujemo rezultate posrednih (dolgoročnih) učinkov.

The article discusses the measures and activities used by teachers to stimulate child's oral skills. We analyzed teachers' preparations for educational work in groups of five-year olds; on the basis of the ascertained deficiencies in the planned activities, aimed at stimulating child's oral skills, an experimental programme was made to complement teacher's work in the pre-school classes. After the experimental program has been in course for six months, its direct effects on development of child's oral abilities – demonstrated with the use of picture materials – were assessed. After the third year of child's schooling, indirect effects of this experimental program upon child's quality of and interest in reading, as well as upon his successfulness in the Slovene language, were verified. The article brings results of indirect (long-term) effects.

1 Uvod

Jezik, v katerem so organizirane izkušnje in spoznanja človeštva, se od prvega trenutka vključuje v proces človekovega oblikovanja in predstavlja enega od načinov vplivanja na odraščajočega otroka. Otrok se rodi v »govoreče« okolje. Za razvoj govora so najbolj pomembna prva leta otrokovega življenja. S spodbujanjem govora pri otroku ne razvijamo le njegovih govornih zmožnosti, temveč se otrok tako uči tudi bolje razmišljati, misliti. Usvajanje jezika in njegov razvoj lahko

razumemo le v dinamiki celotnega otrokovega razvoja. V procesih medsebojnih stikov, v interakciji in komunikaciji z okoljem potekajo tudi procesi učenja jezika, saj je učenje jezika del socialne interakcije. Okolje oziroma vrste interakcij pa vplivajo na proces učenja. Okolje lahko otroka spodbuja k jezikovni prezentaciji sveta, mu svet besedno predstavlja, se veseli otrokovih govornih poskusov, mu omogoča številne možnosti aktivnega sodelovanja in pridobivanja izkušenj ali pa, nasprotno temu, čaka, kaj bo otrok napravil sam od sebe, v najslabšem primeru pa njegove govorne poskuse celo kaznuje in preprečuje.

Mc Carthy (po Stančič, 1994) navaja zanimiv podatek, da je že leta 1847 Delgerando napisal, da otroci iz bogatih družin razumejo več besed in manj akcij, medtem ko otroci iz siromašnih družin razumejo manj besed in več akcij. To spoznanje so potrdile mnoge kasnejše empirične raziskave. V tem kontekstu velja omeniti Bernsteinovo teorijo sociolingvističnih kodov. Bernstein (1979) je v osemdesetih letih prejšnjega stoletja predstavil rezultate, ki kažejo na pomemben učinek različnih govornih vzorcev, ki jih je otrok deležen v družinskem okolju in izhajajo predvsem iz socialno-ekonomskega statusa družin, na njegov govorni razvoj in pismenost. Analiziral je govor dveh družbenih plasti (srednji in nižji socialni razred) angleške družbe in tako opredelil dva sociolingvistična koda: omejeni kod in razširjeni kod, ki sta po njegovem odraz vpliva različnih družbenih skupin na govorni razvoj. Omejeni jezikovni kod, za katerega so značilni kratki, slovnično preprosti stavki, preprosta, ponavljajoča se raba veznikov, pogosta raba enostavnih izjav, s katerimi starši posredujejo implicitni pomen, uporabljajo v pogovoru s svojimi otroki predvsem starši iz družin z manj ugodnimi demografskimi dejavniki (nižji ekonomski status družin, nižja stopnja izobrazbe staršev). Starši iz družin z bolj ugodnimi demografskimi dejavniki (z ugodnejšim ekonomskim stanjem, z višjo stopnjo izobrazbe) pa v pogovorih s svojimi otroki uporabljajo razviti kod, za katerega je značilno, da se podreja natančni slovnični ureditvi in skladnji, pogosta je raba odvisnikov, raznolika raba prislovov in pridevnikov ter pogosta raba zapletenih izjav, s katerimi starši izražajo eksplicitni pomen. Bernstein meni, da osnovne razlike med obema kodoma niso v besedišču (čeprav so tudi tu), temveč v načinu, kako je govor organiziran in v tem, kaj izraža. Tako starši iz družin z manj ugodnimi socialno-ekonomskimi dejavniki v pogovorih s svojimi otroki uporabljajo predvsem regulacijsko funkcijo jezika, za katero sta značilna zlasti pogosta raba ukazov in strog nadzor otrokovega vedenja brez možnosti, da bi otrok sam reševal probleme. Starši iz družin z ugodnejšimi socialno-ekonomskimi dejavniki pa v pogovorih pretežno uporabljajo interpretativno funkcijo jezika, za katero so značilne izjave, s katerimi spodbujajo otrokovo samostojno razmišljanje in učenje. Bernstein meni, da različni jezikovni sestavi, ki jih otrok uporablja, vplivajo tudi na razvoj drugih sposobnosti, kar vpliva na otrokovo znanje in tako tudi na šolski uspeh.

Nekateri otroci so prikrajšani za mnoge možnosti uporabe govora, velikokrat je njihov govor vezan na tukaj in zdaj, mnogih izkušenj o drugačni rabi jezika sploh ne pridobijo. Vemo pa, da pogostnost uporabe kakega jezikovnega sredstva vpliva tudi na usvojitev le-tega. O tem je pri nas veliko pisala Olga Gnamuš in v svojih raziskavah dokazala, da dosegajo otroci zaradi pomanjkljivo usvojenih jezikovnih pravil tudi slabši učni uspeh.

»Jezik je temeljno orodje misli: omogoča posploševanje, ponotranjanje in predelovanje čutnogibalnih podatkov ter na njihovi podlagi ustvarja mogoče svetove. V jezik prestavljena

izkušnja se reši prostorsko-časovne ujetosti, postane pomensko odprta, gibljiva in zložljiva. Tako je voljno orodje misli.« (Gnamuš, 1986: 36).

Različni avtorji poudarjajo različne dejavnike družinskega okolja ter dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo razvoj otrokovega govora. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Kranjc in Lešnik Musek, 2002) so v svoji študiji kakovost družinskega okolja opredelile z dveh vidikov: na eni strani materialne možnosti, ki jih otroku nudi družinsko okolje, na drugi pa dejavnosti v družini, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj. Med kazalce materialnih možnosti družinskega okolja so uvrstile število vseh knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki so prisotne v otrokovem domu. Dejavnosti, med katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pa so vključevale pogostnost glasnega branja otroku, otrokovega obiskovanja knjižnice ter gledanje otroških televizijskih programov. Rezultati študije so pokazali, da se tako materialni pogoji družinskega okolja kot tudi dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pozitivno povezujejo z dosežki otrok na lestvici govornega razvoja.

Starši s pogostim glasnim branjem spodbujajo razvoj otrokovega govora in kasneje tudi razvoj njegovih bralnih spretnosti. Za take otroke pravimo, da prihajajo iz literarnoestetsko stimulativnega okolja (Kordigel, Ropič, 2005). Avtorici Kordigel in Ropič navajata najmanj pet skupin razlik, po katerih se otroci iz takega okolja razlikujejo od tistih iz literarnoestetsko nestimulativnega okolja. Gre za sposobnost prepoznavanja recepcijskih položajev in razlikovanje le-teh od pragmatičnih položajev, literarnoteoretično znanje v obliki vrste dobro izoblikovanih literarnih miselnih shem, za razvito domišljijsko sposobnost, zalogo eidetskih predstav in poznavanje kanonskih besedil. Vse te sposobnosti so ključni dejavniki otrokove uspešnosti v sistemu šolske književne vzgoje. Mnogi otroci, ki niso živeli v literarno spodbudnem okolju, vseh teh sposobnosti nimajo razvitih. Z namenom, da bi zmanjšali razlike med otroki, ki prihajajo iz enega ali drugega okolja, sta avtorici v devetletki vpeljali koncept dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje. V okviru prvega tira sistematično razvijajo otrokovo recepcijsko sposobnost. V okviru drugega tira pa se

»dvotirni komunikacijski model književne vzgoje usmerja v ustvarjanje spodbudnih literarnorecepcijskih položajev, v katerih bodo otroci iz literarnoestetsko nestimulativnega okolja lahko razvili omenjenih pet skupin sposobnosti in spretnosti ter si pridobili tiste izkušnje, ki so jih otroci iz literarnoestetsko stimulativnega okolja že razvili/usvojili v predšolskem okolju« (Kordigel, Ropič, 2005: 25).

Dvotirni komunikacijski model književne vzgoje priporoča, da učitelji čas, namenjen književni vzgoji, prepolovijo. V okviru prve polovice delajo s književnim besedilom po klasični komunikacijski metodi. Drugo polovico časa porabijo otroci in učitelji za alternativne metode drugega tira: sistematično redno branje, branje pravljič, ponavljajoče branje kanonskih slikanic, listanje po slikanicah v bralnem kotičku. Vsak petek odnesejo otroci domov žepno pravljico in jo nato doma pripovedujejo. Metoda žepne pravljice vključuje v otrokovo književno vzgojo tudi starše, ki lahko najuspešneje spodbujajo otrokov literarnorecepcijski razvoj.

Prav tako kot otrokovi starši ima pomembno vlogo pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja predšolskih otrok tudi vrtec oziroma vzgojitelj. V priložniku h kurikulumu za vrtec avtorja poglavja o jeziku (Kranjc in Saksida, 2001) poudarjata, da vzgojitelj na različne načine spodbuja razvoj otrokovih govornih zmožnosti.

Zelo pomemben je govorni vzorec vzgojitelja, izbira tem pogovorov, ki jih otrokom predlaga vzgojitelj, še posebej pa so pomembne otroške knjige, slikanice, revije in časopisi, ki bi morale biti otrokom ves čas na voljo. Za otrokov govorni razvoj je pomembno, da ima dovolj možnosti za igranje jezikovnih iger, poslušanje in seznanjanje s knjigami, in sicer tako z leposlovnimi kot tudi s priročniki. Tudi rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Kranjc in Fekonja, 2001, 2002) so potrdili, da je branje otroške literature eden izmed pomembnih načinov spodbujanja govornega razvoja otrok tudi v vrtcu. Avtorice ugotavljajo, da namensko, redno in več kot slučajno branje kakovostne otroške literature, ki so ga bili otroci deležni ob siceršnjem izvajanju kurikula v vrtcu, prispeva k njihovi večji kompetentnosti pripovedovanja zgodbe.

Dejansko obstaja med književnim in vsakodnevnim pripovedovanjem zgodb ujemanje v bistvenih točkah. V obeh primerih gre za predstavitev nekega posebnega in prav zato pripovedno pomembnega dogodka, za poskus čustveno pritegniti bralca oziroma poslušalca k pripovednim dogodkom. Torej so književni pripovedni vzorci kot modeli zelo učinkoviti pri narativni socializaciji otrok. Tisti otroci, ki jim starši in vzgojitelji veliko berejo, v stiku s pisano besedo spoznavajo tudi skladenjsko bogastvo jezika.

Branje je ena najpomembnejših sestavin pismenosti pri šolski uspešnosti in doseganju življenjskih ciljev. Prav zaradi tega je motivacija za branje deležna vedno večje pozornosti strokovnjakov. Pečjakova in Gradišarjeva (2002) motivacijo za branje opredelita kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki nas spodbujajo k branju. Glasno branje omenjata kot enega najpomembnejših dejavnikov spodbujanja bralne učinkovitosti.

Dejstvo je, da se razvoj pismenosti začne mnogo prej, preden otrok vstopi v šolo. Lahko rečemo, da se otroci od rojstva naprej srečujejo z različnimi bralnimi in pisnimi vzorci, ki jim pomagajo pri razlaganju in spoznavanju sveta, ki jih obdaja, hkrati pa jim omogočajo tudi socialno interakcijo z odraslimi.

Z vstopom v šolo se otrok vključi tudi v formalni proces opismenjevanja, vendar pa to ne pomeni, da je bil pred tem v razvoju svoje pismenosti na točki nič. Stopnjo razvoja njegove pismenosti lahko izrazimo s pojmom pripravljenosti na branje in pisanje. Otroci ne postajajo pismeni z opazovanjem odraslih pri posameznih komunikacijskih dejavnostih, temveč z lastno aktivnostjo v govorjenju, poslušanju, branju in pisanju.

Od tega, koliko ima otrok pred vstopom v šolo možnosti, da si optimalno razvije svoje jezikovne zmožnosti, je v veliki meri odvisen tudi njegov uspeh. Seveda na otrokov razvoj ne vpliva samo vrtec, pa vendar v naši državi v letu pred vstopom v šolo vključimo vanj vse otroke, tudi z namenom, da bi vstopili v šolo z bolj izenačenimi možnostmi.

Ali je možno z ustreznimi programi izboljšati (pospešiti) govorni razvoj in tako posredno tudi šolsko učenje?

2 Namen empirične raziskave

Empirična raziskava je bila namenjena proučevanju učinkovitosti eksperimentalnega programa vzgojiteljevega spodbujanja otrokovega govora z vidika neposrednih učinkov, vezanih na rezultate otrokovega pripovedovanja ob slikovnem

gradivu – ob koncu eksperimenta in posrednih učinkov, vezanih na otrokovo branje (kakovost, interes) in učno uspešnost pri slovenskem jeziku po tretjem letu otrokovega šolanja (učni uspeh pri slovenskem jeziku).

3 Raziskovalna vprašanja

Zastavili smo si tri temeljna vprašanja:

Ali obstajajo med eksperimentalno in kontrolno skupino otrok razlike v kvaliteti branja?

Ali obstajajo med eksperimentalno in kontrolno skupino otrok razlike v interesu za branje?

Ali obstajajo med eksperimentalno in kontrolno skupino otrok razlike v učni uspešnosti pri slovenskem jeziku?

4 Raziskovalne hipoteze

Naša splošna hipoteza se glasi:

Eksperimentalna skupina bo v prednosti pred kontrolno skupino z vidika posrednih učinkov po tretjem letu otrokovega šolanja.

Specifične hipoteze:

Predpostavljamo prednost eksperimentalne skupine pred kontrolno skupino v:

H₁ – kvaliteti branja,

H₂ – interesu za branje,

H₃ – učni uspešnosti pri slovenskem jeziku.

5 Eksperimentalni program

Eksperimentalni program je obsegal:

- a) Ureditev knjižnega kotička
- b) Jutranji krog
- c) Branje v nadaljevanju
- d) Pogovore ob slikah v manjših skupinah
- e) Branje knjige *Pravljice za igro*
- f) Vsakodnevno upovedovanje vzgojitelja

a) Ureditev knjižnega (bralnega) kotička

V igralnici je že bil knjižni kotiček, ki smo ga le dopolnili in napravili zanimivejšega. Že obstoječe mobilno pohištvo smo preuredili tako, da so otroci dobili dodatne police, kamor so lahko zlagali nove knjige. Knjižni kotiček je vzgojitelj dopolnil s knjigami iz vrtčeve knjižnice (novejše izdaje) in knjigami, ki so jih otroci prinašali od doma, lutkami, kasetami, različnimi slikami.

Vse je bilo otrokom dostopno, v kotičku sta bili miza in preproga, na razpolago so bili papir, barvice in škarje, kasetofon. Kotiček smo dopolnili tudi s »praznimi knjigami«, kamor so otroci lahko »pisali« svoja besedila. Besedno ustvarjanje in

ustvarjanje ilustracij privede do ustvarjanja lastne knjige, doživetja literature in knjige z lastno aktivnostjo, igro. Kotiček naj bi služil tudi pomirjanju otrok.

b) *Jutranji krog – pripovedovanje otrok v jutranjem krogu*

Da bi si otroci lahko pripovedovali o svojih doživetjih, pogledih, stališčih in da bi se poslušali, je vzgojitelj vsako jutro pred zajtrkom organiziral jutranji krog.

Za otroke je zelo pomembno, da imajo po petem letu svoje starosti, ko v glavnem že osvojijo temeljne jezikovne zmožnosti, veliko možnosti, da so govorno aktivni v situacijah, ki zahtevajo uporabo eksplicitnega govora, torej govora, ki je razumljiv sam po sebi, ne le ob dani situaciji. Ta zmožnost je zelo pomembna tudi za otrokov uspeh v šoli, saj ima lahko slabša govorna sposobnost velike posledice za potek šolanja, med drugim pa vpliva tudi na težave pri branju in pisanju.

c) *Vsakodnevno branje, branje v nadaljevanju*

Vzgojitelj je redno, vsak dan po zajtrku otrokom bral. To ni bila usmerjena zaposlitev, temveč samo vsakodnevna priložnost za otroke, da doživijo jezik kot sredstvo estetskih doživetij, da pri tem uživajo, da slišijo govor. Z rednim branjem vzgojitelj razvija pri otrocih bralno kulturo, to je pozitiven odnos do besedila. Pri otrocih spodbudi potrebo, da sami segajo po knjigah, hkrati pa veselje ob pripovedovanju. Rezultat branja je lahko tudi znanje. Otrok se nauči razlikovati sprejemanje književnosti od sprejemanja neumetnostnih besedil.

Cilj branja je bil predvsem navajati otroke na razločevalno poslušanje ter utrjevanje in širjenje otrokovega besednega zaklada. Besedni zaklad je po navedbah številnih avtorjev ključni dejavnik bralnega razumevanja, ko je bralec osvojil tehniko branja. Pomen besedišča poudarjajo raziskovalci tako v procesu opismenjevanja kot tudi pri kasnejšem razvijanju bralnih sposobnosti.

Z vsakodnevnim branjem navajamo otroke na sprejemanje literature kot vsakodnevne potrebe, omogočamo jim pridobivati izkušnje o tem, da branje literature umirja in prinaša čustveno toplino. Z neposrednim branjem otrokom naklonimo ne le svoj čas, ampak posredno tudi svoje doživljanje in ljubezen do literature, kar je pomembno pri motivaciji otrok za njihovo lastno bralno aktivnost.

Ali bo branje (oziroma poslušanje prebranega) otrokom koristilo v novih govornih situacijah, seveda ne moremo z gotovostjo trditi, vendar glede na raziskave lahko računamo na pozitiven učinek. Za otroke je poslušanje eden od pomembnih načinov pridobivanja znanja. Njihov pasivni besedni zaklad je namreč veliko večji kot aktivni, zato lahko razumejo veliko več, kot pa so sposobni povedati. Pri tem lahko tudi do takrat nove besede prepoznajo in razumejo s pomočjo slik, mimike in telesne govornice. Razločujoče poslušanje predstavlja temelj vsem drugim vrstam poslušanja, hkrati pa sposobnost slušnega razlikovanja odločilno vpliva na učenje jezika, zlasti govora in branja. Seveda pa je poslušanje le ena od komunikacijskih sposobnosti, tesno povezana z vsemi ostalimi, zlasti z govorjenjem, saj gre za dve plati istega procesa govorno-poslušalske komunikacije in razvijanje posamične komunikacijske dejavnosti praktično ni mogoče.

d) Branje iz knjige – Pravljice za igro

Da bi spodbudil govorno aktivnost in ustvarjalnost otrok ter njihovo domišljijo, je vzgojitelj enkrat na teden prebral pravljico iz knjige *Pravljice za igro*, kjer sta ob vsaki pravljici zapisana dva različna konca. Preden je začel z branjem, je s kratkim pogovorom otroke uvedel v vsebino. V tem pogovoru je vzgojitelj uporabil in razložil tudi besede, za katere je menil, da jih otroci ne bodo razumeli, so pa bile nosilke pomena v besedilu. Pogovor je bil namenjen tudi umiritvi otrok in intenzivni motivaciji za poslušanje. V tej uvodni fazi priprave na literarnoestetsko doživetje vzgojitelj pomaga otrokom poiskati vrata za identifikacijo, to je tisti del »pomenskega polja besedila, preko katerega bralec (poslušalec) vstopa v književni svet« (Kordigel, 1999: 23). Nato je sledilo branje, na katerega se je vzgojitelj dobro pripravil, kar pomeni, da je bral zanimivo, da je prilagajal branje lastnostim in razpoloženjem književnih oseb. Po končanem branju oziroma poslušanju otrok je vzgojitelj najprej pustil čustveni premor. Ta premor je namenjen otrokom, da lahko uredijo svoja doživetja, zato vzgojitelj otrok ni nič spraševal. Po kratkem čustvenem premoru je otrokom pravljico prebral še enkrat. Ponovno branje je za otroke zelo pomembno. Otroci so pri prvem branju pogosto nestrpni, ker ne poznajo vsebine, zapleta in rešitve. Pri drugem branju lahko doživljajo vsebino globlje, opazijo tudi prvine, ki jih ob prvem poslušanju še niso zaznali. Otrok potrebuje za poslušanje pravljice (zgodbe, pesmi) veliko miselne energije, ki jo Kordiglova (1999) imenuje recepcijska energija. Nato pa je vzgojitelj otroke spodbudil, naj se odločijo, kateri konec jim je bolj všeč, naj razložijo in zagovarjajo svojo izbiro ter naj si izmislijo svoj konec zgodbe. Te govorne aktivnosti so od otrok zahtevale izmišljanje in oblikovanje govornih vsebin, uporabo različnih govornih sredstev in ustvarjalno izražanje, torej uporabo govora v situaciji, ki ni vezana na neposredno prisotno aktivnost. Vse te aktivnosti prispevajo k postopnemu razvijanju otrokovih bralnih strategij, ki jih teorija branja opredeljuje kot način metakognicije bralnega procesa. Pojem metakognicije se nanaša na »zavedanje o različnih miselnih procesih, ki pripeljejo do razumevanja« (Pečjak, 1995/96:76). Ker otroci v vrtcu največkrat še ne znajo brati, bi lahko te bralne strategije preimenovali v strategije poslušanja (Saksida, 2001) – miselne procese, ki se sprožijo v naslovniku pred poslušanjem, med poslušanjem in po poslušanju besedila.

e) Pogovori ob slikah – opisovanje slik

Vzgojitelj je vsak teden v igralnici na vidno mesto obesil sliko (plakat – Na kmetiji, Promet, Poklici, V mestu, ipd.). Otroke nanjo ni posebej opozarjal, se je pa pridružil otrokom, ki so jo opisovali in se ob njej pogovarjali. Med tednom je skušal k pripovedovanju vključiti vse otroke. Z opisovanjem slik so se otroci urili predvsem v natančnosti opazovanja in si hkrati širili aktivno besedišče.

f) Vzgojiteljevo upovedovanje dnevnih doživetij in govor vzgojitelja

Otroci (pa ne le otroci) imajo velikokrat težave, ko pripovedujejo o tem, kaj se jim je zgodilo. Da bi tudi otroci dobili ustrezen zgled, kako se poroča o preteklih dogodkih, kako se javno nastopa in da bi vplivali na otrokovo razumevanje govorjenih sporočil, je vzgojitelj vsak dan po kosilu ubesedil dogajanje dopoldneva.

Na tak način se otroku dan v vrtcu ni kazal le po svoji neposredni, konkretni pojavnosti, ampak tudi v izpeljani, posredni, jezikovni obliki. Vzgojitelj je ob tem spodbudil tudi otroke, da so ubesedovali svoja videnja in občutenja dneva. Pri tem jih je spodbujal, da so svoje izkušnje in poglede skrbno ubesedili, in se ni zadovoljil z nejasnimi sporočili. Tako so se otroci »urili« v govornem izražanju, v pretvorbi misli in občutkov v besede.

Potek dela v kontrolni skupini

Vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja v kontrolni skupini sta izvajala vzgojno-izobraževalni proces v skladu z veljavnim vzgojno-izobraževalnim programom. Glede na to, da od vzgojitelja v eksperimentalnem programu nismo zahtevali posebne priprave in posebnega načrtovanja dela, je delo v obeh skupinah potekalo podobno.

6 Metodologija

Uporabili smo eksperimentalno metodo z obliko enofaktorskega eksperimenta z oddelki predšolskih otrok kot primerjalnimi skupinami z dvema modalitetama:

- Eksperimentalni program, v katerem je potekalo delo vzgojitelja po posebnem programu, z namenom intenzivnejšega spodbujanja razvoja otrokovega govora.
- Kontrolni program, v katerem je potekalo delo vzgojitelja brez poseganja raziskovalca.

V raziskovalni vzorec so bili vključeni predšolski otroci iz dveh oddelkov skupin pred vstopom v šolo, v obeh skupinah je bilo po 24 otrok.

Naš zajeti vzorec otrok pa predstavlja 31 otrok. Do osipa je prišlo zaradi preselelitve nekaterih otrok v druge države in zaradi kasnejšega všolanja nekaterih otrok. Tako predstavlja 31 otrok končni vzorec proučevanja neposrednih in posrednih učinkov eksperimenta. Zajeti vzorec otrok smatramo v okviru inferenčne statistične obdelave kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Postopki zbiranja podatkov

Kvaliteto branja otrok in interes za branje smo preverili, ko so bili otroci v tretjem razredu osnovne šole. Vprašalnik so izpolnili vsi otroci v razredu, učitelji pa so nam posredovali le vprašalnike z odgovori otrok, ki so bili vključeni v eksperiment. Učno uspešnost otrok pri slovenskem jeziku v tretjem razredu so izrazili učitelji trostopenjsko (zelo uspešno, uspešno, manj uspešno).

Merski instrumenti:

Uporabili smo strukturirane instrumente z že preizkušenimi merskimi karakteristikami ter nekatere postopke kvalitativnega zbiranja podatkov.

a) Vprašalnik kvalitete branja (Pečjak, 1999).

Vprašalnik vsebuje 17 trditev, ki se nanašajo na štiri vsebinsko različne vidike branja:

- bralni status učenca oziroma globalni položaj posameznika v razredu glede na njegovo bralno učinkovitost (ena trditev);
- usvojenost bralne tehnike oziroma sposobnost hitrega in natančnega branja (sedem trditev);
- bralno razumevanje in zapomnitev prebranega (pet trditev) in
- prisotnost slabih bralnih navad (štiri trditve).

Pri vsaki trditvi se je moral učenec odločiti, ali trditev zanj velja ali ne. Trditev, ki je kazala na večjo bralno učinkovitost učenca, je prinesla eno točko, razen pri peti trditvi, kjer je učenec izbral med tremi trditvami, ki smo jih različno ovrednotili. Tu je lahko učenec pridobil eno, dve ali tri točke. Maksimalno možno število točk je bilo 19.

b) Vprašalnik interesa za branje (Pečjak, 1999)

Vprašalnik vključuje 12 trditev, ki se nanašajo na to, kako pogosto učenec bere, kakšno mesto zavzema branje pri njem med drugimi prostočasnimi dejavnostmi, kako pogosto obiskuje šolsko knjižnico, ali ima lastno knjižnico, ali tekmuje za bralno značko, koliko časa bere itd. Na štiri vprašanja v vprašalniku je moral učenec odgovoriti z DA ali NE, pri sedmih vprašanjih je moral izbrati zanj veljaven odgovor, pri enem vprašanju je moral odgovor napisati sam.

Vsako vprašanje, ki je kazalo na interes za branje, je bilo točkovano z eno do štiri točke, maksimalno število točk je bilo 23.

Postopki obdelave

Podatke smo obdelali z metodo analize kovariance s predhodnim preverjanjem predpostavke o homogenosti variance.

7 Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo rezultate v treh podpoglavjih.

7.1. Analiza kvalitete branja

Tabela 1: *Izidi preizkušanja razlik v kvaliteti branja*

	Skupina	Aritm. sredina	Pril. arit. sredina	Stand. odklon	Preizkus hom. var.		Preizkus razlik arit. sr	
		\bar{x}	\bar{x}_p	s	F _{VAR}	P	F _{SPL}	P
Kvaliteta branja	Eksperim.	14,824	15,001	4,953	9,662	0,004	0,117	0,735
	Kontrolna	15,786	15,570	2,517				

Predpostavka o homogenosti varianc v našem primeru sicer ni upravičena, vendar glede na to, da daje F-test dovolj zanesljive sklepe tudi v primerih odstopanja od homogenosti varianc (še zlasti, če so primerjalne skupine po številu dovolj izenačene, kakor je to v našem primeru), ocenjujemo, da je naš izid preizkušanja

razlik med aritmetičnimi sredinami primerjalnih skupin zanesljiva osnova za preizkušanje raziskovalne hipoteze.

Izid kaže, da med našima primerjalnima skupinama v ocenjeni kvaliteti branja ($F_{SPL}=0,117$ in $P=0,735$) ni statistično pomembnih razlik in na tej osnovi naše hipoteze 1 ne potrjujemo. Velja pa poudariti, da so učenci obeh skupin kvaliteto svojega branja ocenili izredno visoko (povprečno s 15,786 točk učenci iz kontrolne skupine in s 14,824 točk učenci iz eksperimentalne skupine od možnih 19 točk), kar pomeni, da zaznavajo svoje branje kot kvalitetno.

Vprašalnik je sestavljen tako, da vključuje vse dimenzije, ki najbolj določajo bralno učinkovitost učencev: tehniko branja (hitro in natančno branje brez napak), razumevanje pri branju, sposobnost zapomnitve prebranega in prisotnost oziroma odsotnost slabih bralnih navad. Eno vprašanje je spraševalo tudi o bralnem statusu učenca v razredu.

Podrobnejša analiza podatkov nam pokaže, da so se učenci iz eksperimentalne skupine bolje ocenili prav na tistih dimenzijah, na katere smo vplivali z našim programom v vrtcu. Poglejmo podrobneje.

1. Bralni status

Le 7,1 % učencev iz kontrolne skupine meni, da so pri branju med slabšimi bralci v razredu, torej so se učenci iz kontrolne skupine zelo visoko ocenili, kar se tiče njihovega položaja v razredu glede na bralno učinkovitost.

Kljub temu da je bilo v eksperimentalni skupini več učencev, ki so ocenili, da sodijo med slabše bralce (17,6 %) v svojem razredu, pa lahko rečemo, da tudi ti zaznavajo svoj položaj v razredu glede na bralni status zelo visoko in da zaznavajo svojo bralno učinkovitost glede na druge kot uspešno. Glede na ocene pri slovenskem jeziku lahko rečemo, da to drži.

Pri tem naj opozorimo, da zavedanje lastnih pomanjkljivosti in težav pri branju predstavlja izhodišče kakršnega koli programa za izboljšanje lastne bralne učinkovitosti. **Glede tega imajo torej učenci iz eksperimentalnega programa boljše izhodišče za povečanje svoje bralne učinkovitosti.**

2. Usvojenost bralne tehnike

Učenci iz obeh skupin so svojo sposobnost hitrega in natančnega branja ocenili zelo visoko. V tem delu vprašalnika so se učenci iz eksperimentalne skupine ocenili zelo podobno kot učenci iz kontrolne skupine, saj so svoje sposobnosti gladkega, tekočega, hitrega in pravilnega branja ocenili tako, da so zbrali 75,1 % točk, oziroma 80,1 % točk otroci iz kontrolne skupine. Pomembna razlika v oceni med učenci primerjalnih skupin je bila v tem, da so učenci iz eksperimentalne skupine svoje branje večkrat ocenili kot počasno, medtem ko so učenci iz kontrolne skupine ocenili, da berejo hitreje kot večina njihovih sošolcev. **Pomembno se nam zdi, da med učenci iz eksperimentalne skupine ni bilo nobenega, ki bi ocenil, da nekatere daljše in težje besede težko prebere,** medtem ko so v kontrolni skupini nekateri učenci ocenjevali, da jim branje takih besed dela težave.

Učenci obeh skupin torej ocenjujejo, da že imajo dobro usvojeno bralno tehniko (hitro in natančno branje brez napak), razlika je le v tem, **da so učenci iz eksperimentalne skupine bolj prepričani v svojo kvaliteto, ko gre za natančno branje,** medtem ko so se učenci iz kontrolne skupine bolje ocenili, ko je šlo za hitrost prebranega. Besedišče ima pomembno vlogo, ko gre za pravilnost branja.

Z eksperimentalnim programom pa smo na razvoj otrokovega besedišča posebej vplivali.

3. Bralno razumevanje in zapomnitev prebranega

Učenci iz eksperimentalne skupine so se ocenili tako, da so zbrali 81,2 % možnih točk, učenci iz kontrolne skupine pa 90 % točk. Torej so učenci iz obeh skupin tudi v tem delu vprašalnika svoje bralne zmožnosti ocenili zelo visoko. Učenci iz eksperimentalne skupine so bili najbolj skeptični o tem, da lahko po branju odgovarjajo na vprašanja o podrobnostih, saj so kar trije ocenili, da tega ne zmorejo. So pa vsi učenci iz eksperimentalne skupine ocenili, da lahko prebrano vsebino v nekaj povedih obnovijo. To nas je še posebej navdušilo, saj smo z našim eksperimentalnim programom zlasti želeli spodbuditi in izboljšati tudi otrokovo zmožnost upovedovanja. Zmožnost, da si prebrano zapomniš in lahko obnoviš, pa je tudi tista sposobnost, ki je nujno potrebna za uspešno učenje, pa ne le pri slovenskem jeziku, temveč pri vseh predmetih.

Vsi učenci eksperimentalne skupine so ocenili, da znajo ugotoviti, kaj je v besedilu najbolj pomembno. Če se spomnimo, da smo v eksperimentalnem programu posebno pozornost namenili vsakodnevnemu branju in s tem navajali otroke tudi na pozorno poslušanje ter hkrati omogočali otrokom, da so razvijali različne strategije poslušanja (pri umetnostnih in neumetnostnih besedilih), ugotavljamo, **da je imelo to dolgoročno pozitivne učinke.** Ko je vzgojitelj otrokom bral, jih je po branju spodbujal in navajal, da so vezano in razumljivo upovedovali svoje misli ali predstavljeno vsebino. Na razumevanje prebranega pomembno vpliva tudi otrokovo besedišče in pa interes za branje. To pomeni, da učenci z večjim bralnim interesom bolje sklepajo in bolje razumejo avtorjeve namere v primerjavi z bralci, ki kažejo manjši interes za branje. Ta mehanizem delovanja interesa na razumevanje podpirajo rezultati številnih študij (Pečjak, 1999).

4. Prisotnost slabih bralnih navad

Učenci eksperimentalne skupine so se na tem delu vprašalnika bolje ocenili kakor pa učenci iz kontrolne skupine. Učenci iz eksperimentalne skupine so se ocenili tako, da so dosegli 75 % točk, učenci iz kontrolne skupine pa 73,2 % vseh točk.

Med slabimi bralnimi navadami je najbolj prisotna subvokalizacija, kar pomeni, da pri tihem branju bralec šepeta ali premika ustnice, kar zavira hitrost branja. Tudi S. Pečjak (1999) ugotavlja 26 % delež učencev, ki subvokalizirajo.

Pri branju težkih, zahtevnih besedil subvokalizacija upočasnjuje hitrost branja in s tem hitrost predelave informacij, ki zagotavlja razumevanje prebranega.

Otroci so svoje bralno razumevanje ocenili bolje kakor pa prisotnost slabih bralnih navad, ki jim očitno pomagajo pri razumevanju prebranega. Subvokalizaciji se je neracionalno odpovedati pri branju težkih, zahtevnih besedil, saj pri tovrstnem branju le-ta deluje kot usmerjevalni mehanizem, ki upočasnjuje hitrost branja in s tem hitrost predelave informacij ter tako zagotavlja razumevanje prebranega.

Z odgovori na vprašanja o kvaliteti branja, ki so vključevala vse tiste dimenzije, ki najbolj določajo bralno učinkovitost učencev, so učenci obeh skupin ocenili kvaliteto svojega branja nadpovprečno, kar se sklada tudi z njihovimi ocenami pri slovenskem jeziku.

V povprečju so se učenci eksperimentalne skupine ocenili tako, da so zbrali 78% možnih točk, učenci kontrolne skupine pa 83% točk. Če primerjamo povprečje rezultatov naših učencev z rezultati, ki jih je pri merjenju (lastnem ocenjevanju učencev tretjih razredov) kvalitete branja dobila S. Pečjak (1999), kjer je povprečje doseženih točk 62,44% (po končanem eksperimentu), vidimo, da so se naši učenci ocenili mnogo višje. To pripisujemo:

- a) Najprej temu, da je S. Pečjak v svojem programu ozaveščala učence o tem, katere so tiste bralne dimenzije, ki najbolj določajo bralno učinkovitost. Na tak način je učence senzibilizirala v smeri boljše samokontrole tistih spoznavnih procesov, ki sodelujejo pri branju. Naši učenci takega dodatnega programa niso bili deležni, zato obstaja domneva, da niso mogli tako objektivno in točno oceniti svoje bralne zmožnosti.
- b) Glede na visoke rezultate, ki sta jih obe skupini naših učencev dosegli tudi pri oceni iz slovenskega jezika, pa domnevamo, da gre za učence, ki so pri branju in slovenskem jeziku nadpovprečno uspešni.

Kljub temu da so se učenci ocenjevali sami, menimo, da so rezultati zanesljivi. Učenci so vprašalnik o kvaliteti branja izpolnjevali v času rednega pouka, ob prisotnosti razrednika in v prepričanju, da ga bo ocenil in pregledal učitelj.

V eksperimentu, ki ga je izvedla S. Pečjak (1999), so se v eksperimentalni skupini ocene učiteljev in učencev o kvaliteti njihovega branja povsem pokrivali. V njeni kontrolni skupini pa so si učenci kvaliteto svojega branja ocenili le za 0,46 točke bolje, kot so kvaliteto njihovega branja ocenili učitelji.

Podatki iz raziskave *Kako berejo učenci po svetu in pri nas?* (1995) pa kažejo, da je korelacija med izmerjenimi dosežki in lastnimi ocenami otrok (samooценjevanje) v Sloveniji kar 0,42. To pomeni, da so učenci ocenjevali svoje branje precej realno, bolj realno kot v marsikateri tuji državi.

Pričakovali smo, da se bodo otroci, ki so bili vključeni v eksperimentalni program, ocenili bolje kakor učenci iz kontrolne skupine. Kljub temu da obstaja razlika v korist otrok iz kontrolne skupine, pa lahko v **prid našega eksperimentalnega programa rečemo, da so se učenci iz eksperimentalne skupine ocenili bolje kot učenci iz kontrolne skupine ravno na tistih delih vprašalnika, ki se je nanašal na zmožnosti (sposobnosti), ki smo jih spodbujali v našem eksperimentalnem programu.** Tako so vsi otroci iz eksperimentalne skupine ocenili, da lahko prebrano vsebino brez težav obnovijo, da znajo ugotoviti, kaj je v besedilu najbolj pomembno in da si prebrano dobro zapomnijo. Glede na to, da so učenci iz eksperimentalne skupine večkrat kot učenci iz kontrolne skupine ocenili svoje branje kot počasno in manj tekoče, pa je možno sklepati, da jim je pri branju pomembnejše razumevanje kakor pa hitrost prebranega, torej kvaliteta in ne kvantiteta. Tudi v to smo jih usmerjali v eksperimentalnem programu. Hkrati ugotavljamo, da gre za skupino otrok, ki sta svojo kvaliteto branja ocenili nadpovprečno. Nenazadnje so se učenci iz naših skupin na vprašalniku kvalitete branja ocenili bolje, kakor pa učenci iz eksperimentalne skupine, ki je bila v tretjem razredu deležna posebnega programa za izboljšanje branja (Pečjak, 1999). Ob tem pa naj poudarimo še to, da so si raziskovalci branja v zadnjem času zmeraj bolj edini v tem, da imajo med dejavniki razumevanja branja čustveno motivacijski dejavniki pomembno vlogo. Če so raziskovalci v preteklosti kot prevladujoče dejavnike razumevanja besedil navajali zgradbo besedila in kognitivne značilnosti bralca (predznanje, bralno

spretnost in bralne strategije), pa v zadnjih desetletjih poudarjajo pomen čustveno motivacijskih dejavnikov pri učenju. Interes za branje in kognitivne značilnosti bralca pa se kažejo v končnem rezultatu, kvaliteti branja oziroma razumevanju prebranega.

7.2. Analiza interesa za branje

Tabela 1: Izidi preizkušanja razlik v interesu za branje

	Skupina	Aritm. sredina	Pril. arit. sredina	Stand. odklon	Preizkus hom. var.		Preizkus razlik arit. sr	
		\bar{x}	\bar{x}_p	s	F_{VAR}	P	F_{SPL}	P
Interes za branje	Eksperim.	20,177	20,216	2,628	0,511	0,481	0,125	0,726
	Kontrolna	19,857	19,809	2,984				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ($F_{VAR}=0,511$ in $P=0,481$). Razlika med prilagojenima aritmetičnima sredinama ni statistično pomembna ($F_{SPL}=0,125$ in $P=0,726$), kar pomeni, da zastavljene raziskovalne hipoteze 2 statistično nismo potrdili. Tudi v tem primeru gre za visoka povprečja glede na maksimalni dosežek.

Obe skupini naših učencev sta se na vprašalniku interesa za branje ocenili zelo visoko. Učenci iz eksperimentalne skupine so svoje interese ocenili tako, da so zbrali 87,72 % možnih točk, učenci iz kontrolne pa 86,33 % vseh točk. **Vidimo torej, da so učenci iz eksperimentalne skupine svoje interese za branje ocenili bolje kakor učenci iz kontrolne skupine, čeprav razlika ni statistično pomembna.**

V strokovni literaturi se pri razlagi pojma interesa za branje srečujemo z dvema pristopoma. Razlika med njima je v tem, kje avtorji vidijo vir interesa za branje. Zagovorniki prvega pristopa menijo, da povzročča interes zunanji dražljaj, na primer besedilo z zanimivimi temami. Druga skupina raziskovalcev pa poudarja, da že obstoječi interesi pri posamezniku vplivajo na učinkovitost razumevanja pri branju in tako tudi na učinkovitost učenja. Vir interesa je notranji, v otroku (Pečjak, 1999).

Menimo, da lahko upoštevamo oba pristopa, da na interes za branje vplivajo tako značilnosti, ki izhajajo iz besedila, kakor tudi naravnost posameznika.

Z izpolnjevanjem vprašalnika interesa za branje so učenci ovrednotili svojo naravnost do branja in vse, kar je povezano z njim.

1. S tremi vprašanji (1, 10 in 12) smo učence spraševali o tem, kako pogosto dejansko berejo. Tako učenci iz eksperimentalne kot tudi učenci iz kontrolne skupine berejo pogosto. **Učenci iz eksperimentalne skupine berejo redneje, saj jih je kar 94 % odgovorilo, da berejo vsak dan. V kontrolni skupini bere vsak dan le 57 % učencev.** Učenci kontrolne skupine pa zato berejo več časa na dan in preberejo več knjig.

V vrtcu smo otrokom iz eksperimentalne skupine brali redno vsak dan in jih tako senzibilizirali za branje in za knjige. Očitno je potreba po vsakodnevem bra-

nju učencem ostala še po tretjem letu šolanja, saj le en učenec iz eksperimentalne skupine ni odgovoril, da bere vsak dan. Redno branje je pri otrocih spodbudilo potrebo, da sami redno segajo po knjigah, postali so ljubitelji knjig. Ob tem, da so učenci iz kontrolne skupine odgovarjali, da preberejo več knjig, pa moramo poudariti, da otrok nismo spraševali, katere knjige berejo in koliko strani imajo. Že pri odgovorih otrok na vprašanja o kvaliteti branja smo opazili, da so učenci iz kontrolne skupine bolj »storilnostno« naravnani, saj so se ocenjevali, da berejo hitro, boljše kot drugi, niso pa bili tako prepričani vase, ko je šlo za zapomnitev ali obnavljanje prebranega. To se odraža očitno tudi v njihovem interesu – veliko je bolj pomembno kot pa redno, dnevno branje ali branje z razumevanjem.

2. O tem, kakšno mesto zavzema branje pri učencih med drugimi prostočasnimi dejavnostmi, smo vpraševali s tremi vprašanji (2,3 in 9).

Tudi na tem delu vprašalnika so v prednosti učenci iz eksperimentalne skupine, ki so zbrali 94 % možnih točk, medtem ko so učenci iz kontrolne skupine zbrali 89 % točk. Branje v prostem času ima pri vseh učencih pomembno mesto, vendar kaže, da pri učencih iz eksperimentalne skupine še bolj, saj so vsi učenci iz eksperimentalne skupine tekmovali za bralno značko, v kontrolni skupini pa ni tekmoval le en učenec. Glede na to, da so učenci zelo visoko ocenili tudi svojo kvaliteto branja na vprašalniku o kvaliteti branja, nas tako velik odstotek tekmovalcev za bralno značko ne preseneča. Učenci so v tem času še zelo sugestibilni, tekmovanje za bralno značko pa visoko cenijo tudi učitelji, tako da je mogoče, da se za tekmovanje za bralno značko otroci odločajo tudi zaradi tega, da bi ustregli njim.

Pri vprašanju, kaj v prostem času najraje delajo, so se učenci iz eksperimentalne skupine večkrat kot učenci iz kontrolne skupine odločili za odgovor, da berejo knjige in drugo čtivo. Med drugimi odgovori so učenci največkrat odgovarjali, da se najraje ukvarjajo s športom ali pa igrajo s prijatelji. Da pomaga staršem pri delu, ni odgovoril noben učenec.

Tudi pri vprašanju, kako pogosto sežejo po knjigi, so vsi učenci iz eksperimentalne skupine odgovorili, da zmeraj, kadar imajo čas, medtem ko so se učenci iz kontrolne skupine odločali tudi za odgovore, da berejo takrat, ko imajo več prostega časa. Lahko rečemo, da so učenci iz eksperimentalne skupine s svojimi odgovori potrdili, da so redni bralci. Redno branje pa je brez dvoma eden izmed ciljev, ki si jih v procesu vzgoje in izobraževanja prizadevajo uresničiti vsi, saj le-to zagotavlja, da bo knjiga otrokova spremljevalka vse življenje.

3. Pomembnost branja ocenjujejo učenci obeh skupin zelo visoko. Vsi učenci iz eksperimentalne skupine so odgovorili, da bi moral vsak človek veliko brati, v kontrolni skupini pa le dva učenca nista bila takega mnenja, ker menita, da se človek lahko uči tudi drugače.

4. S tremi vprašanji (6, 7 in 8) smo učence spraševali o tem, ali imajo svojo knjižnico, kako pogosto hodijo v knjižnico, ali so naročeni na kak otroški časopis.

V kontrolni skupini je več otrok naročenih na kakšen otroški časopis in ima doma svojo knjižnico.

Seveda to, ali so otroci naročeni na otroške časopise in ali imajo svojo knjižnico, ni odvisno le od otrok, temveč predvsem od njihovih staršev.

Kljub temu da med otroki ni bilo razlik v izobrazbi njihovih mater, pa na to, koliko so odrasli pripravljene nameniti za knjige, vplivajo seveda tudi drugi dejavniki, ne le izobrazba staršev. Res je, da imajo otroci na voljo knjižnice, toda lastna knjiga, ki si jo zaslužil, je motivacijsko vredna veliko več. Vsi učenci iz eksperimentalne skupine pa obiskujejo javno oziroma šolsko knjižnico. Knjiga oziroma branje je torej za te otroke pomembna. Odgovori, da redno obiskujejo knjižnico, se povezujejo z njihovimi odgovori, da vsak dan berejo. Tudi v vrtcu smo te otroke posebej navajali na izposojanje knjig iz knjižnega kotička, kar je brez dvoma vplivalo na njihovo potrebo in navado, da obiskujejo knjižnico in si izposojajo knjige.

5. Največja razlika med učenci primerjalnih skupin je v njihovem počutju ob branju. **Kar 94 % učencev iz eksperimentalne skupine je navedlo, da ob branju zelo uživajo**, medtem ko se je za ta odgovor odločilo le 79 % učencev iz kontrolne skupine.

V predšolskem obdobju se izoblikuje temeljni odnos do branja, ki se kaže tudi pozneje. Ocenjujemo lahko, da je bil naš program na čustveno motivacijskih dimenzijah zelo uspešen.

6. Zanimalo nas je tudi, kako otroci gledajo na knjižna darila. Vprašali smo jih oziroma zahtevali smo, naj naštejejo tri stvari, ki si jih najbolj želijo. Na prvem mestu je bil v obeh skupinah računalnik, knjiga pa je v obeh skupinah zasedla drugo mesto. Najbolj so si otroci želeli zbirke Pet prijateljev, sledile so enciklopedije in knjige o živalih. Tretje mesto med zelenimi darili pa so zasedle živali, največkrat pes.

V raziskavi *Kako berejo učenci po svetu in pri nas?* (1995) je moč najti podatek, da tudi Slovenija spada med države, kjer povprečni dosežki v branju devetletnikov in štirinajstletnikov vztrajno naraščajo s številom knjig v domači knjižnici. Šole bi morale spodbujati branje tudi s knjižnimi darili, kar je še posebej pomembno za tiste učence, ki jim doma knjige skoraj niso dostopne. Toda šole največkrat nagrajujejo najboljše učence, ki že tako veliko berejo in so jim knjige dostopne tudi doma. Razmisliti bi morali tudi o tem, da knjižna darila še bolj potrebujejo učenci, ki so slabši bralci.

Tudi glede interesa za branje so učenci obeh primerjalnih skupin pokazali večji interes za branje kakor pa učenci, ki jih je preizkušala S. Pečjak. Naši učenci so v povprečju zbrali 87 % točk, učenci tretjih razredov, ki so bili vključeni v eksperiment S. Pečjak, pa 66,4 % točk.

Zavedamo se, da zlasti mlajši učenci težko posplošijo svoje ravnanje, ko jih sprašujemo, kako pogosto berejo oziroma kakšen je njihov resničen interes za branje. Mnogi ne vedo, koliko knjig običajno preberejo v enem tednu. Nekateri občutijo močan pritisk, da bi odgovarjali tako, kot se jim zdi, da od njih pričakuje učitelj.

Ko smo primerjali dobljene rezultate z rezultati učencev slovenskih šol, ki so sodelovali v raziskavi o bralni pismenosti (*Kako berejo učenci po svetu in pri nas?*,

1995), smo ugotovili, da so tudi tam učenci navedli, da berejo povprečno več kot dvakrat tedensko. S tem so se uvrstili med učence držav z najpogostejšim branjem knjig. Prednosti pogostnega branja so najbolj očitne pri mlajših učencih. Rezultati učencev slovenskih šol so pokazali, da bralci, ki največ berejo, berejo najboljše.

Kljub temu da med našima primerjavnima skupinama ni statistično pomembnih razlik, menimo, da smo z eksperimentalnim programom pomembno vplivali na otrokovo pozitivno stališče do branja, torej na čustveno motivacijske bralne dimenzije otrok. Učenci iz eksperimentalne skupine so odgovarjali, da berejo redno, vsak dan, vsi tekmujejo za bralno značko in ob branju zelo uživajo. Večji interes za branje pa vodi k boljšemu razumevanju in s tem k večji bralni učinkovitosti ter boljšemu učnemu uspehu. Važno je, da ima otrok željo po branju in da je motiviran za čimprejšnje samostojno branje.

Tudi v raziskavi *Kako berejo učenci po svetu in pri nas?*, je na vprašanje, katero od enajstih možnih kategorij bi uporabili, če bi želeli postati dobri bralci, večina učencev dala prednost veselju do branja.

7.3. Analiza učne uspešnosti pri slovenskem jeziku

Tabela 3: Izidi preizkušanja razlik učne uspešnosti pri slovenskem jeziku

Učna uspešnost pri slov. jeziku	Skupina	Aritm. sredina	Pril. arit. sredina	Stand. odklon	Preizkus hom. var.		Preizkus razlik arit. sr	
		\bar{x}	\bar{x}_p	s	F_{VAR}	P	F_{SPL}	P
	Eksperim.	2,471	2,545	0,717	0,237	0,630	0,239	0,629
	Kontrolna	2,500	2,410	0,760				

Med variancama ni statistično pomembne razlike ($F_{VAR}=0,237$ in $P=0,630$), kakor tudi ne med prilagojenimi povprečji primerjalnih skupin. Izkazalo se je torej, da tudi v tem primeru raziskovalne hipoteze (hipoteza 3) nismo potrdili, vendar pa sta obe skupini po tretjem letu šolanja, po oceni učiteljev, pri slovenskem jeziku učno visoko uspešni.

Otrokov jezikovni razvoj je zelo odvisen od vplivov okolja, jezikovni primanjkljaji pa neugodno vplivajo na otrokov učni uspeh. Glede na to, da so bili učenci iz naših skupin vključeni v različne šole v Mariboru in so jih torej ocenjevali različni učitelji, smo še toliko bolj prepričani, da so njihove jezikovne zmožnosti res visoko razvite.

Čeprav smo pričakovali, da bo obstajala razlika v korist otrok, ki so bili vključeni v eksperimentalni program, pa lahko v prid programa rečemo, da so se začetne razlike zmanjšale. V inicialnem stanju so imeli učenci kontrolne skupine prednost pred učenci iz eksperimentalne skupine tako v razvoju besedišča kot v upovedovanju ob slikovnem gradivu, vendar smo z eksperimentalnim programom prispevali k pomembnemu zmanjševanju teh razlik, kar se je pokazalo po končanem programu, s tem pa tudi k boljši usposobljenosti otrok za vstop v šolo. Z izboljšanjem otrokovih zmožnosti izražanja smo vplivali tudi na izboljšanje otrokovih zmožnosti branja in pisanja, kar se je odražalo tudi pri uspešnosti pri slovenskem jeziku.

8 Sklep

Iz visokih ocen otrok lahko sklepamo, da gre za dve skupini otrok z višjo kvaliteto branja, višjim interesom za branje ter prevladujočo nadpovprečno uspešnostjo pri slovenskem jeziku. To spoznanje je spodbudno, saj smo pred eksperimentom pri nekaterih prvinah pripovedovanja ob slikah odkrili statistično pomembno prednost kontrolne skupine ($P=0,05$) pred eksperimentalno skupino, ob koncu eksperimenta tendenco ($P<0,10$), po tretjem letu šolanja pa so se razlike med skupinama, seveda vezane na posredne učinke (branje in uspešnost pri slovenskem jeziku), zmanjšale, tako da v nobenem primeru niso več statistično pomembne, pa tudi tendence ne kažejo. Gre torej za proces približevanja primerjalnih skupin, ob intenzivnejšem napredovanju eksperimentalne skupine.

Za večino otrok sta pisanje in branje tako spodbudna izziva, da v učenje teh dveh veščin vstopajo sproščeno. Želja po branju se rojeva z radovednostjo, s čustvi ugodja ob poslušanju pravljic v zgodnjem otroštvu in z vzori, ki jih imajo otroci v svojem okolju. Z branjem otrokom širimo besedni zaklad in mu omogočamo odkrivanje zahtevnejših jezikovnih struktur. Pomembno je tudi, da dovolj časa namenimo branju neumetnostnih besedil, kar otrokom pomaga pri razvoju potrebnih strategij za uspešno učenje iz učbenikov. Sposobnost jezikovnega razumevanja in izražanja vpliva tako na začetno opismenjevanje kot tudi na poznejši razvoj bralno-pisemenih spretnosti. V našem eksperimentalnem programu smo izhajali iz tega, da se v predšolskem obdobju med drugim oblikuje tudi temeljni odnos do branja (učenja nasploh), ki se kaže tudi pozneje v otrokovem interesu za branje. Pri otrocih smo spodbujali pozitiven odnos do branja in pisanja. Rečemo lahko, da so se naša pričakovanja v zvezi z vplivom programa na čustveno motivacijske bralne dimenzije otrok uresničila. **Učenci iz eksperimentalne skupine so se na vprašalniku interesa za branje bolje ocenili kot učenci iz kontrolne skupine. V vrtcu smo z eksperimentalnim programom (knjižni kotiček, izposojanje knjig, vsakodnevno branje) vplivali na pozitiven odnos otrok do branja, ta pa je deloval kot spodbujevalec bralnega interesa, kar pa vodi k večji kvaliteti branja.** Z vidika pedagoške prakse so pomembni učinki, ki so posledica interesa za branje. Interesi delujejo motivacijsko in kognitivno. S kognitivnim delovanjem so mišljeni procesi, ki se sprožijo pri učenju. Večji interes za branje vodi k boljšemu razumevanju in s tem tudi k boljši kvaliteti branja. Bralno razumevanje je močno odvisno od obsega besednega zaklada učencev. Besedni zaklad pri branju označuje število besed, ki jih posameznik prepozna v pisni obliki. Bralno besedišče skupaj z besediščem pri poslušanju predstavlja pasivno (receptivno) besedišče, v nasprotju z besediščem v govoru in pri pisanju, ki predstavlja aktivno besedišče. Pri tem je seveda obseg pasivnega besedišča mnogo večji kot obseg aktivnega.

Učenci obeh skupin so visoko ocenili kvaliteto svojega branja. Vprašalnik je bil vsebinsko sestavljen tako, da je upošteval tiste dejavnike, ki najbolj določajo bralno učinkovitost učenca (tehniko branja, razumevanje pri branju, zapomnitev prebranega). **Učenci iz eksperimentalne skupine so najvišje ocenili svoje razumevanje prebranega in sposobnost zapomnitve prebranega, višje kakor učenci iz kontrolne skupine. Z eksperimentalnim programom smo želeli vplivati na izboljšanje prav teh dejavnikov branja, ki so za uspešno učenje tudi najbolj pomembni.** Seveda je pomembna tudi tehnika branja, vendar ti nič ne

pomaga, če bereš še tako hitro in tekoče, pa ne veš, kaj bereš. Bralcu, ki ima le avtomatizirano tehniko branja, to ne pomaga veliko pri predelavi učnega gradiva, torej pri razumevanju in pomnjenju. V eksperimentalnem programu smo otroke navajali tudi na uporabo različnih strategij poslušanja (z branjem umetnostnih in neumetnostnih besedil), ki prispevajo k razvijanju bralnih strategij. **Učenci iz eksperimentalne skupine so visoko ocenili svoje sposobnosti razumevanja prebranega. Posredno smo prispevali k razvijanju te sposobnosti z vplivanjem na razvoj otrokovega besedišča in navajanjem otrok na uporabo različnih strategij poslušanja.**

Kljub temu da pri analizi posrednih učinkov, vezanih na branje in ocenjeno uspešnost pri slovenskem jeziku, nismo odkrili statistično pomembnih razlik in hipotez torej ne moremo potrditi, pa bi v prid eksperimenta smeli reči, da ima ugodne posredne učinke, ki se kažejo v otrokovem interesu za branje, v ocenjeni kvaliteti branja in učni uspešnosti pri slovenskem jeziku.

Dobljeni rezultati dokazujejo, da lahko vzgojitelj s svojim ravnanjem ter z organizacijo govorno spodbudnega okolja pomembno prispeva k razvoju otrokovih jezikovnih zmožnosti. Otrok usvaja materni jezik z rabo, z govorno aktivnostjo. Menimo, da vsaj del razlik, ki smo jih ugotovili pri primerjanju obeh skupin, lahko razložimo s specifičnostjo programa, ki so ga bili deležni otroci iz eksperimentalne skupine.

Literatura

- Bernstein, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko grafički zavod.
- Kordigel, M., Jamnik, T. (1998). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Kordigel, M., Ropič, M. (2005). O uspešnosti dvotirnega komunikacijskega modela književne vzgoje: rezultati empirične raziskave. *Jezik in slovstvo* 50/5. 21–34.
- Kunst Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kunst Gnamuš, O. (1986). *Razumevanje in tvorjenje besedila*. Poskus pragmatičen razčlemba. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Manguel, A. (2007). *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, 13(1), 44–64.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., Lešnik Musek, P. (2002). Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja*, 11(1), 51–64.
- Medved Udovič, V., Jamnik, T. (2000). *S slikanico se igram in učim*. Priročnik k delovnemu zvezku pri pouku slovenščine za prvi razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Založba Different.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja*. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Saksida, I., Kranjc, S., (2001). Jezik. V: *Otrok v vrtcu*. Priročnik h kurikulumu za vrtce. (Marjanovič Umek, L. ur.). Maribor: Obzorja.

Stančić, V., Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.