

---

# PREPRIČANJA VZGOJITELJEV O RABI SLIKANICE BREZ BESEDILA V VRTCU

---

Številne študije poudarjajo pomen slikanice za razvoj bralnih spretnosti predšolskega otroka. Vloga ilustracije kot pomoč otrokom pri ubesedovanju vizualnega in verbalnega, razumevanju besedila in rasti otrokovega besednjaka prav tako dobiva pomembno mesto v različnih raziskavah. Glavni cilj pričujoče raziskave je bil preučiti prepričanja vzgojiteljev o slikanici brez besedila in njeni rabi v vrtcu. Za namen raziskave, v kateri je sodelovalo 175 vzgojiteljev, je bil narejen anketni vprašalnik z 18 trditvami in poslan v naključno izbrane slovenske vrtce. Rezultati so pokazali, da so prepričanja vzgojiteljev o slikanici brez besedila in njeni rabi v vrtcu pozitivna in spodbudna. Prepričanja anketirancev se niso razlikovala glede na spol, starost, delovno mesto oz. delovne izkušnje; pojavile pa so se statistično pomembne razlike v prepričanjih vzgojiteljev glede na kraj, v katerem se vrtec nahaja.

**Ključne besede:** vrtec, slikanica, slikanica brez besedila, prepričanja vzgojiteljev

## Uvod

Zaradi obilice različnih vizualnih informacij zahteva sodobno okolje razvoj vizualnih bralnih spretnosti že v zgodnjem otroštvu. Veliko študij je dokazalo, da ima raba slikanice zelo pozitivne učinke na zgodnji razvoj različnih bralnih spretnosti, še posebej besednjaka in razumevanja zgodbe (Dickinson in Porche 2011; Wasik idr. 2006). Čeprav večina raziskovalcev meni, da raba slikanic omogoča širok spekter možnosti napredovanja v otrokovem kognitivnem, jezikovnem in čustvenem razvoju (Ganea idr. 2008; Rideout idr. 2003), pa se mnenja o prednostih različnih vrst slikanic razlikujejo glede na glavni namen njihove rabe. Številni raziskovalci (npr. Ganea idr. 2011; Khu idr. 2014; Wasik idr. 2014) se strinjajo, da lahko risbe, slike in ostale ilustracije otroku pomagajo pri učenju in pomnjenju besed ter rasti

besednjaka, saj omogočajo komentiranje, opazovanje, razvrščanje in opisovanje posameznih konceptov oz. besed. Kot je ugotovilo mnogo raziskovalcev, lahko predšolski otroci razumejo referenčno naravo slik in jih uporabijo kot simbole ali kot vire informacij o entitetah, ki jih predstavljajo (npr. Ganea idr. 2011; Khu idr. 2014).

M. Kobe (1976: 18) zapiše, da slikanice niso le tanke knjige z ilustracijami, temveč so kot likovno-tekstovna celota »povsem samosvoj knjižni organizem s posebno logiko notranje urejenosti, ki sledi specifičnim zakonitostim lastne, se pravi slikaniške knjižne zvrsti«. J. Batič in D. Haramija (2014) dodajata, da je za otroško slikanico kot posebno obliko knjige pomembno védenje, da ima tri temeljne sestavine: besedilo, ilustracijo in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo; slednji odnos M. Nikolajeva in C. Scott (2001) poimenujeta interakcija. Glede na interakcijo med besedilom in ilustracijo se pojavljata dve skrajnosti: skupina slikanic, v katerih sta besedilo in ilustracija (dokaj) samostojni celoti, lahko jih imenujemo tudi klasične slikanice, in skupina slikanic, v katerih je interakcija med besedilom in ilustracijami zelo visoka, med slednje sodijo postmodernistične slikanice (Batič, Haramija 2014: 6). Saksida (2000: 69) nadalje izpostavi dve možnosti razumevanja slikanic: po strožji definiciji naj bi bila kot slikanica označena le knjiga, pri kateri besedilo sploh ne more obstajati neodvisno od slikovnega dela, po širši definiciji pa je slikanica vsaka knjiga, ki jo določata dve bolj ali manj enakovredni plasti: likovna in besedilna; vsaka pa lahko obstaja tudi sama zase.

Mnogo sodobnih ilustratorjev uporablja različne umetniške medije in tehnike za oblikovanje knjig, ki hkrati razvijajo otrokove vizualne bralne spretnosti in spoštovanje umetnosti. Zdi se, da je interakcija besede in slike v slikanicaх zanimivo polje raziskovanja in da so učinki različnih vrst interakcij nenehno del raziskovanj (Nikolajeva in Scott 2006; Norman 2010; Batič, Haramija 2014, 2017; Haramija, Batič 2013, 2016).

Medtem ko naprednejši bralci vedo, da morajo biti pozorni tako na besede kot na slike, se otrokom na splošno zdijo slike zanimivejše in dragocenejše kot besede (Arizpe in Styles 2003). Ko so opazovali predšolske otroke med »branjem slik«, so ugotovili, da po navadi nimajo zadržkov na svoj način interpretirati upodobitve. Avtorji slikanic, ki predpostavljajo, da so otroci kompetentni vizualni bralci in rajši spoštujejo njihovo domišljijo, svobodo in zmožnost procesiranja slikovnih zaporedij, spodbujajo ustvarjalno interakcijo med vsebino knjige in bralcem – gledalcem. E. Arizpe in M. Styles (2003) sta v eni izmed študij ugotovili, da so otroci, stari od 4 do 11 let, razvitejši bralci vizualnih besedil. Razberejo smisel slik na dobesedni, vizualni in metaforični ravni ter razumejo različna mnenja, analizirajo razpoloženja, sporočila in čustva. Osnovni postopek branja slik se začne z opažanjem navadnega in pričakovanega, nato nenavadnega in nepričakovanega (Arizpe in Styles 2003).

Študije na področju otroške literature o slikanicaх z besedilom in slikanicaх brez besedila so osvetlile nekatere izmed zahtev, ki jih slikanice brez besedila postavljajo bralcem, da bi razumeli, kar vidijo, npr. zapolnjevanje slikovnih in besednih vrzeli,

ki so večje kot tiste, ki jih po navadi najdemo v slikanicah z besedilom; razumevanje, da morajo biti slike povezane in v zaporedju; postavljanje hipoteze o povezavah med slikami, ne vedoč, kaj je pomembno ali kaj se bo zgodilo v nadaljevanju; razumevanje, da so pogosto možne različne interpretativne možnosti in odprti konci (Arizpe 2013). Večina strokovnjakov poudarja povečanje aktivnega sodelovanja, ki se pričakuje od vpletenega bralca (Nikolajeva in Scott 2006; Nières - Chevrel 2010; Beckett 2012; Ramos in Ramos 2012). Zdi se, da je stopnja, na kateri se pričakuje, da so bralci aktivno udeleženi, tista, ki označuje razliko med slikanicami z besedilom in slikanicami brez besedila<sup>1</sup> ter omogoča bralcu sooblikovati smisel (Arizpe 2013). Ta točka je temeljna v zagotavljanju, da vsako branje slikanice brez besedila daje dovolj časa bralcu,<sup>2</sup> da se vključi v besedilo, da ga bere, da ga ponovno prebere, o njem razmišlja in ga osmisli.

V ilustracijah se otroci soočajo z različnimi mnenji ali kot pravi pripovedovalka zgodb in ilustratorka knjig Stella Lin: »Zanimive ilustracije spodbujajo nov način interpretiranja sveta.« (Karaman 2012: 9). V tem kontekstu slikanice brez besedila ponujajo posebne možnosti, saj je njihova zgodba zgolj vizualna in daje gledalcu možnost soustvarjanja. Pozornost gledalca oz. bralca je osredinjena na slike in njihove značilnosti: barve, detajle, oblike, protagonistovo držo, izraze itn. Te značilnosti lahko vodijo otroka skozi izvirno (ilustratorjevo) zgodbo, a subjektivni pogled je pogosto navzoč in pomembno vpliva na otrokovo interpretacijo (nekega otroka zanima določena značilnost na sliki, drugega otroka nekaj drugega in interpretacija njune zgodbe se pomembno razlikuje).

V slikanicah brez besedila ali skoraj brez besedila imajo slike primarno vlogo čustvene angažiranosti. Veliko slikanic uporablja dvostransko ilustracijo brez besed za sporočanje močnih čustev, saj ilustracije komplementarno nadgrajujejo besedilo (Nikolajeva 2013). Najbolj znan primer je morda slikanica *Tja, kjer so zverine doma* avtorja Mauricea Sendaka,<sup>3</sup> ko protagonist protestira: »In zdaj, je zaklical Maks, naj se začne veliki rompomom!« (2013: 27). To je ponavljajoče se sredstvo v slikanicah za izražanje ekstremnih čustvenih stanj, kot sta strah in žalost (Nikolajeva 2013: 249).

Med »branjem« slik v slikanicah bralci uporabljajo tudi svoje znanje o umetniških konvencijah. Literarne like, ki so postavljeni v središče slike, »beremo« kot srečne in zadovoljne, medtem ko literarne like, natrpene po vogalih ali potisnjene v ozadje, »beremo« kot nesrečne, osamljene in prestrašene. Srečo pripisujemo literarnim likom, ki so na vrhu strani.<sup>4</sup> Določene barve povezujemo z določenimi razpoloženji:

<sup>1</sup> Slikanice brez besedila pravzaprav niso nikoli slikanice brez besed, saj imajo naslov, ki usmeri interpretacijo ilustrativnega gradiva.

<sup>2</sup> V predšolskem obdobju je otrok vizualni bralec.

<sup>3</sup> Naslov izvirnika je *Where the Wild Things Are*, v slovenščino je besedilo leta 2013 prevedla Jasmina Šuler Galos.

<sup>4</sup> Navedeno velja za slikanice v prostorih, kjer se bere od leve proti desni in od zgoraj navzdol (gl. Haramija, Batič 2013).

rdečo z agresijo, rumeno in zeleno z veseljem, sivo in črno s stisko ter rjavo morda z gnusom, ker spominja na fekalije (Nikolajeva 2013).

Slike pomagajo bralcu tudi razumeti metaforo, humor, čustvo itn. V slikanici *Zamisli si: Kako slike delujejo* (2000) M. Bang raziskuje čustva in vpliv slike na čustvene odzive med pripovedovanjem zgodbe *Rdeča kapica* (Bang, 2000). Otroci začenjajo razumevati jezik ilustracije skozi sopostavitve temeljnih oblik in omejenih barv, uporabljenih v tej avtorski pravlјici (Martens idr. 2012). Knjiga ponazarja proces, skozi katerega gredo otroci, ko pridobijo sposobnost vključitve informacij različnih vrst v slike, da bi lahko posredovali informacijo in se naučili brati naprej in nazaj, od vizualnega k verbalnemu. Ilustracije in besedilo v slikanici vključujejo ta pomemben dialog med tema dvema svetovoma (Olshansky 2008). Poleg tega ilustracije v slikanica h omogočajo otrokom zavedanje o različnosti umetniških stilov in medijev, ki jih umetniki uporabljajo, in razvijanje občutka za presojo umetniške kakovosti (Fang 1996).

## **Raziskava**

Zanimanje za slikanice brez besedila oziroma za raziskovanje možnosti, ki jih ta vrsta slikanic v predšolskem obdobju nudi, med pedagoškimi delavci v zadnjem obdobju narašča. Leta 2011 je bilo po podatkih baz Google Scholar in ERIC objavljenih okoli 400 znanstveno-raziskovalnih prispevkov z raziskavami s področja otroške literature in izobraževanja (npr. Beckett 2012; Kümmerling - Meibauer 2011; Nikolajeva, Scott 2006).

Na Slovenskem je prva slikanica brez besedila nastala leta 1977, tj. *Maruška potepuška* avtorja Marjana Amalietija (1977), sledijo ji *Brundo se igra* avtorja Marjana Mančka (1978), *Zgodba o sidru* avtorja Damijana Stepančiča (2010) in *Deček in hiša* avtorice Maje Kastelic (2015), če omenimo najpomembnejše in najbolj prepoznavne. Leta 2013 je izšla znanstvena monografija *Poetika slikanice* avtoric D. Haramija in J. Batič.

Slikanice brez besedila s pedagoškega vidika v predšolskem obdobju predstavljajo pomemben medij v raziskovanju jezikovnega razvoja, pripovedovanja ipd. (Arizpe 2013). V pričujoči raziskavi so nas zanimala prepričanja slovenskih vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila v vrtcu.

## **Raziskovalna vprašanja**

RV 1: Ali obstajajo razlike v prepričanjih vzgojiteljev o slikanici brez besedila glede na njihovo starost, delovne izkušnje, izobrazbeno stopnjo in regijo, v kateri se njihov vrtec nahaja?

RV 2: Ali obstajajo razlike v prepričanjih vzgojiteljev o rabi slikanic brez besedila v primerjavi z rabo slikanic z besedilom glede na njihovo starost, delovne izkušnje, izobrazbeno stopnjo in regijo, v kateri se njihov vrtec nahaja?

RV 3: Ali obstajajo razlike v prepričanjih vzgojiteljev o otrokovem zaznavanju slikanice brez besedila v primerjavi z otrokovim zaznavanjem slikanice z besedilom glede na njihovo starost, delovne izkušnje, izobrazbeno stopnjo in regijo, v kateri se njihov vrtec nahaja?

RV 4: Kakšna so prepričanja vzgojiteljev o branju glede na njihovo starost, delovne izkušnje, izobrazbeno stopnjo in regijo, v kateri se njihov vrtec nahaja?

## **Instrument**

Za namene raziskave smo oblikovali vprašalnik z naslovom »Prepričanja vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila v slovenskih vrtcih« (Skubic in Podobnik 2017), ki je vseboval 18 trditev. Anketirani vzgojitelji so svoja prepričanja izrazili na 5-stopenski Likertovi lestvici (5 – popolnoma se strinjam, 4 – se strinjam, 3 – ne morem se odločiti, 2 – se ne strinjam, 1 – sploh se ne strinjam). Vprašalnik je bil razdeljen v tri sklope: prepričanja vzgojiteljev o branju (4 trditve), prepričanja vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila (7 trditev) in prepričanja vzgojiteljev o otrokovem zaznavanju slikanice brez besedila (7 trditev). Zanesljivost vprašalnika smo preverjali s Cronbachovim testom, ki je pokazal ustrezno stopnjo zanesljivosti ( $\alpha = 0.78$ ).

## **Vzorec in zbiranje podatkov**

V raziskavi je sodelovalo 175 vzgojiteljev in pomočnikov vzgojitelja iz šestih javnih vrtcev, ki se nahajajo v petih slovenskih regijah. Večinski delež med anketiranimi so predstavljale ženske (96,4 %). Glede na delovno mesto je bilo med anketiranci 132 (77,6 %) vzgojiteljev in 38 (22,4 %) pomočnikov vzgojitelja. Večina anketirancev je bila starejših od 51 let (33,3 %), 53 (31 %) je bilo starih med 31 in 40 let, sledili so jim anketiranci, stari med 41 in 50 let, ki jih je bilo 32 (18,7 %), ter 29 (17 %) anketirancev, starih med 20 in 30 let. Glede na izobrazbeno strukturo je bilo 73 (42,9 %) anketirancev z visokošolsko izobrazbo, 64 (37,8 %) anketirancev s srednješolsko izobrazbo, 11 (6,5 %) anketirancev z višješolsko izobrazbo, 20 (11,7 %) anketirancev z univerzitetno izobrazbo in 2 (1,2 %) anketiranca z magisterijem znanosti. 56 (32,9 %) anketirancev je imelo več kot 31 let delovnih izkušenj v vrtcu, 42 (24,7 %) jih je bilo v vrtcu zaposlenih med 11 in 20 leti, 31 (18,2 %) med 5 in 10 leti, 21 (12,4 %) med 21 in 30 leti ter 20 (11,8 %) anketirancev je imelo do 5 let delovnih izkušenj v vrtcu. 59 (34,3 %) anketirancev je prihajalo s Primorske, 37 (21,5 %) anketirancev z Dolenjske, 32 (18,6 %) anketirancev iz Prekmurja, 26 (15,1 %) anketirancev s Štajerske, 18 (10,5 %) anketirancev pa iz osrednjeslovenske regije.

## Analiza podatkov

Analiza kaže na normalno distribucijo podatkov in homogenost variance, kar smo preverili s Kolmogorov-Smirnovim testom in Levenovim testom. Statistični podatki, vezani na delovno dobo, izobrazbo, delovne izkušnje anketirancev in regijo, v kateri se vrtec nahaja, so predstavljeni opisno (frekvenca, odstotki, statistična sredina in standardni odklon), izvedena je bila enosmerna analiza variance. Povsod, kjer je enosmerna analiza variance izkazala statistično pomembne razlike med anketiranimi vzgojitelji, smo izvedli še post-hoc primerjalno analizo (Hochbergov GT2 test in Games-Howellov test). Meritev učinka je bila izvedena z delnim  $\eta^2$ .

## Rezultati

Rezultati so predstavljeni v treh tabelah: prepričanja anketiranih vzgojiteljev o branju (Tabela 1), prepričanja anketiranih vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila (Tabela 2) in prepričanja anketiranih vzgojiteljev o otrokovem zaznavanju slikanice brez besedila (Tabela 3).

Trditev	5	4	3	2	1	M	SD
1. Rad berem.	113	42	11	6	0	4,52	0,77
2. Preberem več kot 10 knjig letno.	73	56	18	15	9	3,99	1,17
3. Branje je pomembno za moj osebni in profesionalni razvoj.	71	122	40	8	0	4,65	0,60
4. Branje slikanice z besedilom je zame enako pomembno kot branje slikanice brez besedila.	71	65	24	10	2	4,12	0,94

**Tabela 1:** Opisna statistika o prepričanjih anketiranih vzgojiteljev o branju.

V Tabeli 1 so predstavljena prepričanja anketiranih vzgojiteljev o branju. Najvišja stopnja strinjanja se kaže pri tretji trditvi, da je branje pomembno za vzgojiteljev osebni in profesionalni razvoj. S trditvijo se je popolnoma strinjalo 71,3 % anketiranih vzgojiteljev ( $M = 4,65$ ,  $SD = 0,60$ ). Nadaljnja ANOVA-Welch je pokazala statistično pomembne razlike v prepričanjih anketiranih vzgojiteljev med regijami ( $F(4,165) = 6.139$ ,  $p < 0,001$ ), in sicer med osrednjeslovensko ( $M = 4,94$ ,  $SD = 0,24$ ) in dolnjsko regijo ( $M = 4,32$ ,  $SD = 0,82$ ),  $\eta^2 = 0,102$ . Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne razlike ( $p = 0,001$ ) v prepričanjih anketiranih vzgojiteljev med tema dvema regijama. Veliko mero strinjanja opazimo tudi pri četrti trditvi ( $M = 4,12$ ,  $SD = 0,94$ ). 79,1 % anketirancev se je strinjalo, da je branje slikanice z besedilom enako pomembno kot branje slikanice brez besedila. Ob tem pa je nadaljnja ANOVA-Welch pokazala statistično pomembne razlike v prepričanjih anketiranih vzgojiteljev iz različnih regij ( $F(4,165) = 4,688$ ,  $p = 0,002$ ),  $\eta^2 = 0,071$ . Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne razlike

( $p = 0,005$ ) med Štajersko ( $M = 4,54$ ,  $SD = 0,65$ ) in Prekmurjem ( $M = 3,66$ ,  $SD = 1,15$ ). Z drugo trditvijo ( $M = 3,99$ ,  $SD = 1,17$ ), da na leto preberejo več kot 10 knjig, se je strinjalo 75,4 % anketiranih vzgojiteljev. S prvo trditvijo ( $M = 4,52$ ,  $SD = 0,77$ ), da radi berejo, pa se je strinjalo 90,1 % anketiranih vzgojiteljev. ANOVA-Welch je pokazala razlike v prepričanjih ( $F(4,165) = 6,028$ ,  $p < 0,001$ ) med anketiranimi vzgojitelji iz štajerske regije ( $M = 4,88$ ,  $SD = 0,33$ ) in vzgojitelji iz primorske regije ( $M = 4,39$ ,  $SD = 0,83$ ),  $\eta^2 = 0,071$ . Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne razlike med tema regijama ( $p = 0,002$ ).

Trditev	5	4	3	2	1	M	SD
5. Tiha slikanica je slikanica brez besedila.	127	31	11	1	0	4,67	0,62
6. Uporaba slikanice brez besedila predstavlja za vzgojitelja večji izziv kot slikanica z besedilom.	71	58	29	13	0	4,09	0,94
7. Slikanica brez besedila je bolj uporabna v drugem starostnem obdobju, tj. pri otrocih starih od 3 do 6 let.	23	41	38	42	25	2,97	1,28
8. Za upodobitev v obliki slikanice brez besedila so primerne tako klasične kot sodobne zgodbe.	63	73	27	6	0	4,14	0,81
9. Slikanico brez besedila uporabljam redkeje kot slikanico z besedilom, saj ne poznam didaktičnih strategij za njeno uporabo.	16	61	40	37	15	3,15	1,14
10. Slikanica brez besedila spodbuja domišljijo bolj kot slikanica z besedilom.	78	62	22	3	2	4,26	0,85
11. Slikanica brez besedila intenzivneje spodbuja samostojno opisovanje/ pripovedovanje kot slikanica z besedilom.	85	60	19	5	0	4,33	0,79

**Tabela 2:** Opisna statistika o prepričanjih anketiranih vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila.

V Tabeli 2 so predstavljena prepričanja vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila. Anketirani vzgojitelji so se najbolj strinjali s peto trditvijo, da je tiha slikanica slikanica brez besedila ( $M = 4,67$ ,  $SD = 0,62$ ). 74,7 % anketirancev se je namreč s trditvijo popolnoma strinjalo. S šesto trditvijo ( $M = 4,09$ ,  $SD = 0,94$ ), da uporaba tihe slikanice vzgojitelju predstavlja večji izziv kot slikanica z besedilom, se ni strinjalo le 7,6 % anketirancev. Z deveto trditvijo ( $M = 3,15$ ,  $SD = 1,14$ ), da slikanico brez besedila uporabljajo redkeje kot slikanico z besedilom, saj ne poznajo didaktičnih strategij za njeno uporabo, se je strinjalo 36,1 % anketiranih vzgojiteljev, 23,7 % anketirancev se o trditvi ni moglo opredeliti, 21,9 % anketirancev pa se s trditvijo ni strinjalo. Z osmo trditvijo ( $M = 4,14$ ,  $SD = 0,81$ ), da so za upodobitev v obliki tihe slikanice primerne tako klasične kot sodobne zgodbe, se je strinjalo 80,5 % anketiranih vzgojiteljev. ANOVA ( $F(4,163) = 4,089$ ,  $p = 0,005$ ) je pokazala pomembne razlike v prepričanjih med anketiranimi vzgojitelji z delovnimi izkušnjami od 21 do 30 let

( $M = 4,48$ ,  $SD = 0,680$ ) in njihovimi kolegi z delovnimi izkušnjami od 11 do 20 let ( $M = 3,93$ ,  $SD = 0,838$ ). Nadaljnji post-hoc Games-Howellov primerjalni test ni potrdil statistično pomembnih razlik med tema dvema skupinama ( $p = 0,056$ ). Pri sedmi trditvi, da je drugo starostno obdobje najprimernejše za uporabo slikanice brez besedila, opazimo relativno nizko stopnjo strinjanja ( $M = 2,97$ ,  $SD = 1,28$ ). 83,8 % anketiranih vzgojiteljev se je strinjalo z deseto trditvijo ( $M = 4,26$ ,  $SD = 0,85$ ), da slikanica brez besedila intenzivneje spodbuja domišljijo kot slikanica z besedilom. Več kot polovica anketirancev (85,8 %) se je popolnoma strinjala z enajsto trditvijo, da slikanica brez besedila intenzivneje spodbuja samostojno opisovanje/pripovedovanje kot slikanica z besedilom ( $M = 4,33$ ,  $SD = 0,79$ ).

Trditev	5	4	3	2	1	M	SD
12. Otroci z raziskovanjem ilustracij in razvijanjem zmožnosti branja slik globlje razumejo literaturo.	69	72	26	3	0	4,22	0,77
13. Otroci težje sledijo zgodbi v slikanici brez besedila kot v slikanici z besedilom.	10	30	47	50	31	2,63	1,15
14. Otroci intenzivneje sodelujejo pri »obravnavi« slikanice brez besedila kot pri »obravnavi« slikanice z besedilom.	32	59	48	31	0	3,54	1,00
15. Otroke v slikanici brez besedila pritegnejo zanimive, neobičajne ilustracije, ki jim omogočijo, da si zgodbo v celoti izmislijo sami.	73	73	19	2	0	4,30	0,72
16. Otroci ob »branju« slikanice brez besedila pozorneje opazujejo oblike in presojuje njihove vloge v zgodbi kot ob »branju« slikanice z besedilom.	44	88	29	10	1	3,95	0,84
17. Otroci ob »branju« slikanice brez besedila pozorneje spremljajo detajle in bolj samostojno določajo njihove pomen in vloge v zgodbi kot ob branju slikanice z besedilom.	64	76	23	7	1	4,14	0,84
18. Otroci ob »branju« slikanice brez besedila bolj samostojno presojuje pomen oz. vlogo barve v zgodbi kot ob branju slikanice z besedilom.	42	80	39	9	0	3,91	0,83

**Tabela 3:** Opisna statistika o prepričanjih anketiranih vzgojiteljev o otrokovem zaznavanju slikanice brez besedila.

V Tabeli 3 so predstavljena prepričanja anketiranih vzgojiteljev o otrokovem zaznavanju slikanice brez besedila. 83,0 % anketirancev se je strinjalo z dvanajsto trditvijo ( $M = 4,22$ ,  $SD = 0,77$ ), da z raziskovanjem ilustracij in razvijanjem zmožnosti branja slik otroci globlje razumejo literaturo. Ob tem je ANOVA-Welch ( $F(4,166) = 5,413$ ,  $p = 0,001$ ) pokazala razlike v prepričanjih med anketiranimi vzgojitelji iz osrednjeslovenske ( $M = 3,89$ ,  $SD = 0,76$ ) in štajerske regije ( $M = 4,69$ ,



$SD = 0,96$ );  $\eta^2 = 0,069$ . Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne razlike med tema regijama ( $p = 0,005$ ). Najmanjšo stopnjo strinjanja smo opazili pri trinajsti trditvi, da otroci težje sledijo zgodbi v slikanici brez besedila kot v slikanici z besedilom. S to trditvijo se ni strinjalo 48,3 % anketirancev, 28,0 % anketirancev se o trditvi ni moglo odločiti. ANOVA je pokazala razlike ( $F(4,162) = 0,568, p = 0,006$ ) med prepričanji vzgojiteljev z višješolsko izobrazbo ( $M = 2,20, SD = 1,304$ ) in njihovimi kolegi z visokošolsko izobrazbo ( $M = 2,80, SD = 1,095$ ). Post-hoc Hochbergova GT2 analiza statistično pomembnih razlik med skupinama ni potrdila ( $p = 0,077$ ). 52,9 % anketiranih vzgojiteljev se je strinjalo s štirinajsto trditvijo, da otroci intenzivneje sodelujejo pri »obravnavi« slikanice brez besedila kot pri »obravnavi« slikanice z besedilom ( $M = 3,54, SD = 1,00$ ). O trditvi se ni moglo opredeliti kar 28,2 % anketiranih vzgojiteljev. Pri petnajsti trditvi ( $M = 4,30, SD = 0,72$ ) smo opazili visoko stopnjo strinjanja s tem, da otroke v slikanici brez besedila pritegnejo zanimive, neobičajne ilustracije, ki jim omogočijo, da si zgodbo v celoti izmislijo sami. Pri trditvah, povezanih z ilustracijami v slikanici, so nas zanimala predvsem prepričanja vzgojiteljev o otrokovem dojemanju oblik, barv in podrobnosti na ilustraciji. Prepričanja vzgojiteljev so bila pri vseh treh trditvah precej podobna. 78,8 % anketiranih vzgojiteljev se je strinjalo s šestnajsto trditvijo ( $M = 3,95, SD = 0,84$ ), da otroci ob »branju« slikanice brez besedila pozorneje opazujejo oblike in presojuje njihove vloge v zgodbi kot ob »branju« slikanice z besedilom. S sedemnajsto trditvijo ( $M = 4,14, SD = 0,84$ ), da otroci ob »branju« slikanice brez besedila pozorneje spremljajo detajle in bolj samostojno določajo njihove pomen in vloge v zgodbi kot ob branju slikanice z besedilom, se je strinjalo 81,8 % anketirancev. Z osemnajsto trditvijo ( $M = 3,91, SD = 0,83$ ), da otroci ob »branju« slikanice brez besedila bolj samostojno presojujejo pomen oz. vlogo barve v zgodbi kot ob branju slikanice z besedilom, se je strinjalo 71,8 % anketiranih vzgojiteljev. ANOVA je pokazala razlike v prepričanjih med anketiranimi vzgojitelji s srednješolsko izobrazbo ( $M = 4,05, SD = 0,658$ ) in njihovimi kolegi z visokošolsko izobrazbo ( $M = 3,24, SD = 1,103$ ), a post-hoc Hochbergova GT2 analiza ni potrdila statistično pomembnih razlik med tema dvema skupinama ( $p = 0,077$ ).

## Razprava

V pričujoči raziskavi so predstavljena prepričanja vzgojiteljev o rabi slikanice brez besedila v naključno izbranih slovenskih vrtcih v petih slovenskih regijah: v osrednjeslovenski regiji, na Štajerskem, Dolenjskem, Primorskem in v Prekmurju.

Bralne spretnosti v vrtcu pomembno napovedujejo kasnejši razvoj branja in pisanja (Duncan idr. 2007); branje je tista kritična spretnost, ki napoveduje otrokov uspeh v šoli in v kasneje v življenju, zato mu je treba posvetiti pozornost že v predšolskem in zgodnješolskem obdobju. Raziskovalci (zgodnje) bralne pismenosti in načrtovalci jezikovne politike, v katero nedvomno sodi tudi nacionalna strategija bralne pismenosti posamezne države, si tako prizadevajo izboljšati otrokove zgodnje bralne spretnosti (Dennis in Horn 2014). V pričujoči študiji se je 71,3 %

anketirancev popolnoma strinjalo s trditvijo, da je branje pomembno za njihov osebni in profesionalni razvoj ( $M = 4,65$ ,  $SD = 0,60$ ). Nadalje je ANOVA-Welch pokazala, da obstajajo statistično pomembne razlike v prepričanjih vzgojiteljev o pomembnosti branja za osebni in profesionalni razvoj glede na lokacijo njihovega delovnega mesta ( $F(4,165) = 6,139$ ,  $p < 0,001$ ), in sicer med osrednjeslovensko regijo ( $M = 4,94$ ,  $SD = 0,24$ ) in Dolenjsko ( $M = 4,32$ ,  $SD = 0,82$ ). Velikost učinka je visoka ( $\eta^2 = 0,102$ ). Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne razlike ( $p = 0,001$ ) med tema dvema lokacijama. Profesionalni razvoj vzgojiteljev pomembno vpliva na kakovost izkušenj, ki so jih deležni otroci, še posebej na področju zgodnje pismenosti (Powell idr. 2010). A. Cunningham idr. (2009) menijo, da vzgojitelji, ki jim primanjkuje znanja s področja zgodnje (bralne) pismenosti, ki je nujno za njeno spodbujanje v predšolskem obdobju, pogosto precenjujejo raven svojega znanja in s tem ustvarjajo morebitno oviro za pridobivanje dodatnega znanja. Vzpostavitev programov profesionalnega razvoja, ki se osredotočajo na usposabljanje vzgojiteljev, ki bodo dovezetni za nova znanja s področja zgodnje (bralne) pismenosti, je nujen korak tako za vzgojitelje kot učitelje razrednega pouka.<sup>5</sup> Če je učitelj odličen bralec, še ne pomeni, da je tudi odličen učitelj branja. Čeprav je to splošno znano dejstvo, je bilo vzgojiteljem v pridobivanju področnega znanja, potrebnega za podporo v razvoju zgodnje pismenosti v predšolskem obdobju, namenjene premalo pozornosti (Cunningham idr. 2009). Branje leposlovja ni le koristno, temveč je nujno potrebno za kognitivni in čustveni razvoj (Kidd in Castano 2013).

79,1 % anketirancev se je strinjalo s trditvijo, da je branje slikanice brez besedila ali slikanice z besedilom enako pomemben dogodek ( $M = 4,12$ ,  $SD = 0,94$ ). Nadalje je analiza ANOVA- Welch pokazala statistično pomembne razlike v prepričanjih vzgojiteljev o enaki pomembnosti branja slikanic brez besedila ali slikanic z besedilom ( $F(4,165) = 4,688$ ,  $p = 0,002$ ). Velikost učinka je visoka ( $\eta^2 = 0,071$ ). Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne razlike ( $p = 0,005$ ) v prepričanjih vzgojiteljev med štajersko ( $M = 4,54$ ,  $SD = 0,65$ ) in prekmursko regijo ( $M = 3,66$ ,  $SD = 1,15$ ). Tako branje besed kot branje slik obsega postavljanje vprašanj, hipotez in sklepanje, a hkrati tudi nenehno prizadevanje, da bi hipoteze potrdili ali zavrnili, preden bi nadaljevali z drugimi aktivnostmi. Našteto vključuje v otrokovem razmišljanju previdno in zapleteno interakcijo med besedami in slikami. V slikanici brez besedila se ta dinamičen proces spreminja zaradi odsotnosti besed (Arizpe in Styles 2003).

80,5 % anketirancev se je strinjalo s trditvijo, da so za ilustracije v slikanicah brez besedila primerne tako klasične kot moderne zgodbe ( $M = 4,14$ ,  $SD = 0,81$ ). Pomembne razlike med prepričanji vzgojiteljev z delovnimi izkušnjami od 21 do 30 let ( $M = 4,48$ ,  $SD = 0,680$ ) in njihovimi kolegi z delovnimi izkušnjami od 11 do 20 let ( $M = 3,93$ ,  $SD = 0,838$ ) so bile zaznane na osnovi ANOVE ( $F(4,163) = 4,089$ ,  $p = 0,005$ ). Nadaljnji post-hoc Games-Howellov test ni potrdil statistično pomembnih razlik ( $p = 0,056$ ) v prepričanjih vzgojiteljev o vrsti zgodbe glede na

<sup>5</sup> Gl. monografiji *V obsegu besed: razvijanje družinske pismenosti* (2017) in *Bralna pismenost v vzgoji in izobraževanju* (2017).

število let delovnih izkušenj. Odličen primer sodobne priredbe ljudske pravljice *Rdeča kapica* je tudi zelo inovativna knjiga leporello, imenovana tudi »podobarstvo« (fr. imagerie) švicarske umetnice Warje Lavater. *Rdeča kapica* (Lavater 1965) je prva v seriji šestih zgodb. Čeprav podnaslov nakazuje, da gre za priredbo Perraultove pravljice (1697), je avtorico navdihnila Grimmova različica (1812), saj v njeni zgodbi nastopa tudi lovec. Z izjemo legende znakov oz. simbolov je zgodba Warje Lavater brez besed; zgodbo pripoveduje z elementarnim kodom, ki temelji na barvah in oblikah (Beckett 2014).

83,0 % anketirancev se je strinjalo z dvanajsto trditvijo, da otroci z raziskovanjem ilustracij in razvijanjem zmožnosti branja ilustracij bolj poglobljeno razumejo literaturo ( $M = 4,22$ ,  $SD = 0,77$ ). ANOVA-Welch je pokazala ( $F(4,66.088) = 5,413$ ,  $p = 0,001$ ) statistično pomembne razlike v prepričanjih anketirancev iz osrednjeslovenske regije ( $M = 3,89$ ,  $SD = 0,76$ ) in njihovimi kolegi iz Štajerske ( $M = 4,69$ ,  $SD = 0,96$ ). Velikost učinka je visoka ( $\eta^2 = 0,069$ ). Post-hoc Games-Howellov test je potrdil statistično pomembne značilnosti ( $p = 0,005$ ) med dvema lokacijama. Raziskovalci (npr. Arizpe in Styles 2003; Sipe 2008) poudarjajo, da je zelo pomembno, da otrokom omogočimo veliko časa in prostora za pripovedovanje o izkušnjah branja slikanic. Veliko otrok lažje govori, kot piše o tem, kar doživljajo med branjem slik.

Zanimala so nas tudi prepričanja vzgojiteljev o otrokovem zaznavanju oblike, barve in detajlov v ilustraciji. 76,8 % anketirancev se je strinjalo s trditvijo, da otroci med »branjem« slikanice brez besedila pozorneje opazujejo oblike in vrednotijo njihovo vlogo v primerjavi z »branjem« slikanice z besedilom ( $M = 3,95$ ,  $SD = 0,84$ ). 81,8 % anketirancev se je strinjalo, da otroci pozorneje opazujejo detajle in bolj samostojno določajo njihove pomene med »branjem« slikanice brez besedila v primerjavi z »branjem« slikanice z besedilom ( $M = 4,14$ ,  $SD = 0,84$ ). Prepričanja anketirancev so podobna tudi glede trditve ( $M = 3,91$ ,  $SD = 0,83$ ), da otroci samostojno presojujejo pomen vloge barve v zgodbi; s trditvijo se strinja 47,1 % anketirancev, popolnoma pa se strinja 24,7 % anketirancev. ANOVA je pokazala določene razlike ( $F(5,160) = 2,824$ ,  $p = 0,018$ ) med prepričanji anketirancev o otrokovem avtonomnem presojanju pomena vloge barve v zgodbi glede na njihovo stopnjo izobrazbe, in sicer med tistimi s srednješolsko izobrazbo ( $M = 4,05$ ,  $SD = 0,658$ ) in tistimi z visokošolsko izobrazbo ( $M = 3,24$ ,  $SD = 1,103$ ). A post-hoc Hochbergova GT2 analiza ni potrdila statistično pomembnih razlik ( $p = 0,077$ ) v prepričanjih anketirancev o otrokovem avtonomnem presojanju pomena vloge barve v zgodbi glede na stopnjo izobrazbe.

Raba osnovnih oblik<sup>6</sup> v slikanicah jasno kaže, da lahko navidezno preprost odnos z besedami postane bolj zapleten, ko osnovne oblike postanejo znaki oz. simboli, ki se nanašajo na določen literarni lik, a hkrati razvijajo svoje življenje. To poudarja ne le moderna umetnost, še posebej pop art, temveč tudi slikanice, ki omogočajo celo najmlajšim otrokom »ukvarjanje« z besedami; slikanice lahko spremenijo znaki

<sup>6</sup> Sem sodijo barva, črta, točka, prostor, oblika, format slikanice, oblika pisave oz. tipografija (Batič, Haramija 2014: 9–11).

oz. jih kodirajo in dekodirajo (Deppner 2011). Na splošno je barva tiha značilnost otrokovega vizualnega zaznavanja in ima večjo moč kot oblike ali števila (Odom in Guzman 1972). Različni strokovnjaki so prepoznali pomen barve v slikanicah (npr. Bang 2000; Kress in Van Leeuwen 2002; Painter 2008). Barva ima mnoge namene, predvsem ima veliko estetsko vrednost; zaradi nje so slikanice bolj privlačne na pogled. Otroci raje gledajo barvne kot črno-bele slike in zato ima barva velik vpliv na privlačnost knjige. Otroci tudi bolje razvrščajo predmete in razvijajo koncepte, če ti temeljijo na barvi in ne na rabi oblike ali funkcije (Tomikawa in Dodd 1980). Barva močno podpira prepoznavanje predmetov in spodbujanje pomnjenja; tudi odrasli si bolj zapomnijo barvne kot črno-bele predmete (Hansen idr. 2006; Vernon in Lloyed - Jones 2003). Simbolni pomen barve je lahko sredstvo vizualnega besedila v slikanicah (Kress in Van Leeuwen 2002). Po Painterju (2008) lahko različne funkcije barve v slikanicah razumemo kot »metafunkcijo«, tj. »idejno funkcijo«, ki se nanaša na podporo vsebini zgodbe, tako da zagotovi dodatno informacijo o pojavu predmetov, živali itn. Druga, »besedilna« funkcija se nanaša na podporo organizaciji zgodbe s poudarjanjem pomembnih vidikov izbire barve za posamezne slikovne elemente. Zadnja, interpersonalna oz. medosebna funkcija pa se nanaša na odnose in občutja, izražena v slikovnem besedilu; to je morda najpomembnejši vidik barve v zgodbi, saj barva vzbuja čustva in ustvarja čustveno atmosfero (Painter 2008).

Ne smemo pozabiti, da je branje slik in besedila aktiven proces, za katerega bralec (oziroma bralec – gledalec) potrebuje čas in usmerjeno pozornost. Še posebej pomembno je, da odrasli posredniki branja uzavestijo slikovni del slikanice, torej da si zelo dobro ogledajo slike z vidika upodobljenega motiva, kompozicije, likovne govorice, likovne tehnike ipd., tj. da so vizualno pismeni (Batič 2016: 25).

## Sklep

Slikanice so še eden izmed načinov sporočanja in učenja o svetu. Bralec mora tako prebrati besedilo in ilustracije (tudi vse ilustracije, ki so vključene v parabesedilo) ter ob sopostavljanju obeh sporazumevalnih kodov razbirati in doživeti zgodbo (Batič, Haramija 2014: 17). Raziskave kažejo, da slikanice ne zagotavljajo le razvijanja niza tehničnih spretnosti, temveč spodbujajo ustvarjalno mišljenje in vodijo otroka v območje pravega smisla in estetskega ustvarjanja (Soundy in Qiu 2006).

Slikanice brez besedila spodbujajo razvoj otrokovih predbralnih spretnosti, zaznavanja časovnega zaporedja, pripovedovanja zgodbe, vidnega razločevanja in logičnega sklepanja. E. Arizpe (2014) navaja pet aktivnosti, ki se jih bralci slikanic brez besedila naučijo: ubesediti vizualno pripovedovanje s sodelovanjem v delu zgodbe; interpretirati misli, občutke in čustva literarnega junaka brez besedila, ki bi potrdilo te ideje; biti strpen do dvoumnosti in sprejeti, da na vsa vprašanja ne morejo odgovoriti in da vsega ne morejo razumeti; prepoznati, da je mnogo bralnih načinov, s katerimi lahko raziskujejo vizualno besedilo; postaviti hipoteze o dogajanju v posameznem delu pripovedi.

Naloga vzgojiteljev in učiteljev je med drugim tudi spodbujanje mladih bralcev k branju slikanic, v katerih bodo spoznali presečišča med likovnim in besednim, med domišljijo in raziskovanjem (Wolfenganger in Sipe 2007). Ali kot trdi C. Giorgis (2012: 4): »Slikanica je edinstvena oblika in vsak njen vidik je pomemben.«

## Viri

- Amalietti, Marjan, 1977: *Maruška Potepuška*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kastelic, Maja, 2015: *Deček in hiša*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Lavater, Warja, 1965: *Le Petit Chaperon Rouge*. Paris: Editorial Maeght.
- Manček, Marjan, 1978: *Brundo se igra*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sendak, Maurice, 2013: *Tam, kjer so zverine doma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Stepančič, Damijan, 2010: *Zgodba o sidru*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

## Literatura

- Arizpe, Evelyn, in Styles, Morag, 2003: *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London and New York: Routledge Falmer, Taylor and Francis Group.
- Arizpe, Evelyn, 2013: Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education* 43/2. 163–176.
- Arizpe, Evelyn, 2014: Wordless picturebooks: critical and educational perspectives on meaning-making. Kümmerling-Meibauer, Bettina (ur.): *Picturebooks: Representation and narration*. New York, NY: Routledge. 91–106.
- Bang, Molly, 2000: *Picture this: How pictures work*. New York: SeaStar Books.
- Batič, Janja, in Haramija, Dragica, 2014: Teorija slikanice. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 41/89. 5–19.
- Batič, Janja, in Haramija, Dragica, 2017: Slikanica kot posebna oblika knjige. Haramija, Dragica (ur.). *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. 31–37.
- Batič, Janja, 2016: Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. *Otrok in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev* 43/96. 21–33.
- Beckett, Sandra, 2012: *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. New York: Routledge.
- Beckett, Sandra L., 2014: From Picturebook to Film and Film to Picturebook: Crossing Media with Fairy Tales. *Libri & Liberi* 3/1. 11–25.
- Cunningham, Anne E., Zibulsky, Jamie, in Callahan, Mia D., 2009: Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading Writing* 22/4. 487–510.
- Dennis, Lindsay, in Horn, Eva M., 2014: The effects of professional development on preschool teachers' instructional behaviours during storybook reading. *Early Child Development and Care* 184/8. 1160–1177.

Deppner, Martin, 2011: Parallel reception on the fundamental basic designs in picturebooks and modern art. Kümmerling - Meibauer, Bettina (ur.): *Emergent Literacy. Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins. 55–74.

Dickinson, David K., in Porche, Michelle V., 2011: Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development* 82/3. 870–886.

Duncan, Greg J., Dowsett, Chantelle J., Claessens, Amy, Magnuson, Katherine, Huston, Aletha C., Klebanov, Pamela, Pagani, Linda S., Feinstein, Leon., Engel, Mimi, Brooks - Gunn, Jeanne, Sexton, Holly, Duckworth, Kathryn, in *Japel, Crista*, 2007: School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 43/6. 1428–1446.

Fang, Zhihui, 1996: Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons* 37/2. 130–142.

Ganea, Patricia A., Bloom Pickard, Megan, in DeLoache, Judy S., 2008: Transfer between Picture Books and the Real World by Very Young Children. *Journal of Cognition and Development* 9/1. 46–66.

Ganea, Patricia A., Ma, Lili, in *DeLoache, Judy S.*, 2011: Young children's learning and transfer of biological information from picture books to real animals. *Child Development* 82/5. 1421–1433.

Giorgis, Cyndi, 2012: The art of picture books. *Book links* 22/2. 4–9.

Hansen, Thorsten, Olkkonen, Maria, Walter, Sebastian, in Gegenfurtner, Karl R., 2006: Memory modulates color appearance. *Nature Neuroscience* 9/11. 1367–1368.

Haramija, Dragica, in Batič, Janja, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc – Franc.

Haramija, Dragica, in Batič, Janja, 2016: Celostno branje slikanic kot izhodišče za branje odraslih z motnjami v duševnem razvoju. *Jezik in slovnstvo* 61/1. 35–45, 119–120.

Haramija, Dragica (ur.), 2017: *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. 1. izd. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.

Haramija, Dragica (ur.), 2017: *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze.

Karaman, Aylin, 2012: *The Analysis of Visual Storytelling on Children's Books*. <[http://www.as8.it/edu/writing/GD494\\_karaman.pdf](http://www.as8.it/edu/writing/GD494_karaman.pdf)>. (Dostop 12. 2. 2018.)

Khu, Melanie, Graham, Susan A., in Ganea, Patricia A., 2014: Learning from picture books: Infants' use of naming information. *Frontiers in Psychology* 5. 144.

Kidd, David, in Castano, Emanuele, 2013: Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* 18/342. 377–380.

Kobe, Marjana, 1976: Slovenska slikanica v svetovnem prostoru. *Otrok in knjiga* 4. 13–31.

Kress, Gunther, in Van Leeuwen, Theo, 2002: Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication* 1/3. 343–368.

Martens, Prisca, Martens, Ray, Doyle, Michelle Hassay, Loomis, Jenna, in Aghalarov, Stacy, 2012: Learning from picturebooks: Reading and writing multimodally in first grade. *The Reading Teacher* 66/4. 285–294.

Nières - Chevrel, Isabelle, 2010: The Narrative Power of Pictures. L'Orange. The Thunderstorm by Anne Brouillard. Colomer, Teresa, Bettina Kümmerling - Meibauer, Bettina, in Silva - Díaz, Cecilia (ur.): *New Directions in Picture Book Research*. New York: Routledge. 129–138.

- Nikolajeva, Maria, in Scott, Carole, 2001: *How Picturebooks Work*. New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Nikolajeva, Maria, in Scott, Carole, 2006: *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, Maria, 2013: Picturebooks and Emotional Literacy. *Reading Teacher* 67/4. 249–254.
- Norman, Rebecca R., 2010: Picture This: Processes Prompted by Graphics in Informational Text. *Literacy Teaching and Learning* 14/1–2. 1–39.
- Olshansky, Beth, 2008: *The power of pictures: Creating pathways to literacy through art*. California: Jossey - Bass.
- Odom, Richard D., in Guzman, Richard D., 1972: Effects of perceptual salience on the recall of relevant and incidental dimensional values: A developmental study. *Journal of Experimental Psychology* 92/2. 285–291.
- Painter, Claire, 2008: The role of colour in children's picturebooks: choices of ambience. Unsworth, Len (ur.): *New Literacies and the English Curriculum. Multimodal Perspectives*. London: Continnum. 89–111.
- Powell, Douglas R., Diamond, Karen E., Burchinal, Margaret R., in Koehler, Matthew J., 2010: Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology* 102/2, 299–312.
- Ramos, Anna Margarida, in Ramos, Rui, 2012: Ecoliteracy through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picture Books. *Children's Literature in Education* 42/4. 325–349.
- Rideout, Victoria J., Vandewater, Elizabeth A., in Wartella, Ellen, 2003: *Zero to six. Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Saksida, Igor, 2000: Bogastvo poetik in podob. V: Javor, Ranka (ur.): *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik*. Zagreb: Knjižnica grada Zagreba. 53–69.
- Sipe, Lawrence R., 2008: *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Soundy, Cathleen S., in Qui, Yun, 2006: Portraits of Picture Power: American and Chinese Children Explore Literacy through the Visual Arts. *Childhood Education* 83/2. 72–73.
- Tomikawa, Sandra A., in Dodd, David H., 1980: Early word meanings: Perceptually or functionally based? *Child Development* 51/4. 1103–1109.
- Vernon, David, in Lloyed - Jones, Tobi J., 2003: The role of colour in implicit and explicit memory performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 56/5. 779–802.
- Wasik, Barbara A., in Hindman, Annemarie H., 2014: Understanding the Active Ingredients in an Effective Preschool Vocabulary Intervention: An Exploratory Study of Teacher and Child Talk during Book Reading. *Early Education and Development* 25/7. 1035–1056.
- Wasik, Barbara A., Bond, Mary Alice, in Hindman, Annemarie, 2006: The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology* 98/1. 63–74.