

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

DRUŽINSKO BRANJE KOT SOCIALNI KONTEKST ZA RAZVOJ IN UČENJE OTROK

UVOD

Družinsko branje ali skupno branje odraslih in otrok je eden od ključnih kontekstov družinske pismenosti, ki vključuje še druge dejavnosti, npr. obiskovanje knjižnice, pripovedovanje zgodb, risanje, pisanje, simbolno igro, ki so vse povezane s pismenostjo otrok v najširšem pomenu besede. Vloga družinskih in drugih sociokulturnih dejavnikov na razvoj mišljenja, socialnospoznavnih, govornih in akademskih zmožnosti otrok je posebej prepoznana v ekološko sistemski in sociokulturnih teorijah.

Vigotski (1978, 2010) in njegovi učenci ter sodobniki (npr. Brockmeier, 2000; Bruner, 1983) kot ključno izpostavijo vlogo socialnega in kulturnega okolja v razvoju otrokovih višjih psihičnih procesov. Razvoj mišljenja in govora ter odnos med njima so povezovali s kulturnimi viri kot posredniki pri otrokovem vključevanju v socialne dejavnosti in pri razvoju ter učenju govora. Prav mišljenje in govor otroku omogočata, da družbene strukture postanejo del njegove individualne izkušnje. Pri tem avtorji posebej izpostavljajo pomen zgodnjih socialnih interakcij v družini, simbolno bogato okolje, spodbujanje rabe govora v miselni in socialni vlogi, razlikovanje med resničnim in domišljjskim, kompetentne odrasle osebe v družini, delovanja v območju bližnjega razvoja. Bronfenbrenner (1979) v svoji ekološko sistemski teoriji razlaga razvoj otroka znotraj celovitega sistema odnosov na različnih ravneh okolja, in sicer od trenutnega družinskega, vzgojno-izobraževalnega in vrstniškega do širšega kulturnega okolja. Družina kot mikrookolje vključuje različne socialne kontekste, v katerih se otrok vključuje v najbolj neposredne interakcije s pomembnimi osebami, kot so starši, sorojenci, prijatelji. Brockmeier (2000) meni, da je družina otrokovo prvo socialno in kulturno okolje, ki s svojim vplivom vztraja skozi več generacij (Pratt in Fiese, ur., 2004) in je okolje, v katerem skozi jutranjo in večerno rutino, rituale, pogovore, rabo knjig in drugih medijev poteka socializacija otrok skozi jezik (Davis-Kean in Tang, ur., 2016).

SKUPNO BRANJE ODRASLIH IN OTROK

Skupno branje odraslih in otrok je dejavnost, prek katere starši pogosto vstopajo v socialno interakcijo z dojenčki, malčki ter otroki, in sicer z rabo otroških knjig. Pri skupnem branju, ki je odlično učno okolje, starši vodijo otroka v območju bližnjega razvoja, kar pomeni, da jim s svojim ravnanjem pomagajo, da presegajo aktualne ravni spoznavnega in socialnega razvoja, do katerih so prišli sami (npr. DeBaryshe, Binder in Buell, 2000).

Ko govorimo o skupnem branju in učinku le-tega na razvoj in učenje otrok, je treba izpostaviti različne vidike skupnega branja: starost, pri kateri so starši začeli otroku brati, pogostost skupnega branja (npr. večkrat dnevno, enkrat dnevno, vsakih nekaj dni ...) in kakovost skupnega branja. Prav slednji vidik, to je kakovost skupnega branja,¹ je v zadnjih desetih, petnajstih letih najbolj pogosto preučevan.

Z namenom opredelitve kakovostnega skupnega branja poskušajo raziskovalci prepoznati različna vedenja in strategije, ki jih starši uporabljajo kot podporo razvoju otrok (npr. Salo, Rowe, Leech in Cabrera, 2015). Za kakovostno skupno branje z dojenčki, malčki in otroki je najprej pomemben izbor ustrezne slikanice. Za dojenčke in malčke naj bi bila to slikanica z relativno preprostimi ilustracijami, bolje z velikimi enostranskimi kot z več majhnimi ilustracijami; z ilustracijami naj bi bila jasno prikazana tudi rdeča nit zgodbe. Skupno branje naj bi potekalo v primernem prostoru, kjer se lahko odrasla oseba in malček/otrok udobno namestita, in stran od številnih motečih dražljajev. V času branja dojenčku/malčku naj bi odrasla oseba s kretnjami, gestami, govornim poimenovanjem naslavljala malčkovo pozornost (*To je žaba ali O, pogledj, to je ...*) in tako spodbujala vzpostavitev skupne vezane pozornosti, ki je ključnega pomena za razvoj malčkovih socialnih zmožnosti in tudi začetna stopnja v razvoju teorije uma. Izsledki raziskav (npr. Farrant in Zubrich, 2011) kažejo, da je prav prek skupnega branja moč do določene mere kompenzirati primanjkljaj

¹ V strokovni in znanstveni literaturi se uporabljajo različni izrazi, in sicer kakovostno skupno branje, interaktivno branje, dialoško branje.

v razvoju skupne vezane pozornosti pri malčkih staršev z nizko izobrazbo. Prav tako naj bi odrasla oseba ohranjala malčkovo zanimanje za zgodbo, ki jo bere, npr. s tem, da na sliki pokaže določeno stvar, pogleda malčka, če sledi, ter uporabi besedo »poglej« ali pa poimenuje stvar, npr. »hiša«. Za kakovostno skupno branje je značilno tudi, da bralec rabi animiran glas, da vokalizira in posnema junake in zvoke. Odrasla oseba tudi spodbuja dojenčka/malčka h komunikaciji oziroma izmenjavi, tako da npr. odgovarja z glasovi (mijav-mijav), besedami (fantek, muca) ali s kretanjami (premika se kot muca). Pri starejših otrocih, torej pri otrocih v obdobju zgodnjega in na začetku srednjega otroštva, pa je za kakovostno skupno branje pomembno, da odrasla oseba pred začetkom branja otroka seznanj s knjigo, ki jo bo brala, npr. pokaže in prebere naslov knjige, skupaj pogledata naslovno ilustracijo, odrasla oseba prebere, kdo je knjigo napisal, ilustriral. Pri interaktivnem branju odrasla oseba otroku razlaga lastnosti besed, vrste besed, otroku nepoznane besede, hkrati pa tudi posluša otroka, ki npr. pove, da ne ve, kaj ta ali ona beseda pomeni. V branje vključuje predvsem odprta vprašanja, vprašanja, ki zahtevajo predstavnost in razumevanje vzročno-posledičnih odnosov (npr. *Kaj misliš, da se bo potem zgodilo? Zakaj si je izbral ravno tega konja?*), ter vprašanja, ki vključujejo metaspoznavne procese, socialno in čustveno empatijo (npr. *Kaj misliš, kako se zdaj počuti kraljična? Se spomniš, zakaj je to naredil?*). Odrasla oseba, ki ob branju pogosto rabi metajezik: uporablja izraze za opisovanje čustev (npr. reče *Poglej, kako sta vesela* in pokaže na ilustracijo, na kateri sta narisana dva otroka); izraze za miselna stanja (npr. *Jaz sem mislila, da se bo deček opravičil očetu*), metafore (*On pa hodi tako tiho kot miška*), spodbuja rabo metajezika tudi pri otroku, kar se kaže tako v času skupnega branja kot sicer v drugih socialnih kontekstih. Prav je, da se odrasla oseba pri branju ustavi, če otrok želi kar koli vprašati, komentirati, napovedovati, sam zaključiti zgodbo ali se želi o delih besedila ali posameznih ilustracijah posebej pogovoriti. Primeren je predvsem pogovor na ravni referenčne komunikacije, za katero je značilno, da so vprašanja in razlage odraslih oseb vsaj v določeni meri vezani na informacije, ki jih ni moč razbrati neposredno iz besedila oziroma z ilustracij, npr. pogovor o glediščnih točkah junakov in junakinj zgodbe, njihovih motivih, čustvih, iskanje vzrokov za nek dogodek, povezovanje informacij iz zgodbe z otrokovimi siceršnjimi izkušnjami in znanjem (Vander Woude in Barton, 2003). Ker literarna besedila vključujejo bogatejša in bolj raznolika besedišča (tudi za 1/3 in več), kot je zabeleženo v spontanem govoru odraslih oseb z otroki ali v televizijskih oddajah, in imajo praviloma pripovedno strukturo, je pomembno tudi, da odrasla oseba prebere besedilo v celoti, torej brez krajšanja, poenostavljanja (npr.

Stanovich, 1986). Interaktivno branje se pogosto nadaljuje še z drugimi dejavnostmi otroka, npr. simbolno igro, likovnim izražanjem, samostojnim pripovedovanjem, ki so povezane z vsebino branega besedila.

Za ilustracijo navajamo primer deklince, stare 2 leti 11 mesecev, ki ji je mama prvič brala veliko slikanico s pravljičo bratov Grimm *Janko in Metka* ter ilustracijami Kamile Volčanšek (1987).

Besedilo se začne takole: *Na robu nekega velikega gozda je živel reven drvar s svojo ženo in dvema otrokoma. Fantku je bilo ime Janko in dekletcu Metka. Drvarjeva družina že tako ni imela kdo ve kaj jesti, ko pa je nastopilo nerodovito leto, ni mogel drvar zaslužiti niti vsakdanjega kruha.*

Malčica je z zanimanjem poslušala besedilo in vzporedno gledala ilustracijo na sosednji strani (slika 1), na katero jo je mama posebej opozorila, češ, to sta drvar in njegova žena, ki se pogovarjata.



Slika 1: Ilustracija K. Volčanšek iz knjige *Janko in Metka* (1987)

Malčica je nato relativno hitro »ustavila« branje in se začela pretvarjati, kot da daje mačehi, ki jo je gledala na ilustraciji, nekaj v usta. Mama je počakala, da je deklince zaključila s svojo dejavnostjo, in potem nadaljevala z branjem. Vendar jo je malčica ob prebranem stavku: *»Veš kaj, mož,«* je odgovorila žena, *»jutri navsezgodaj odpeljiva otroka v gozd v najgostejšo goščo«* zopet prekinila in protestirala, češ: *Zakaj, saj sem ji dala kruh?*

Deklince, čeravno stara šele dve leti in enajst mesecev, je ob skupnem branju pokazala, da razume miselna stanja mačeha, razumela je, da bi le-ta poslala Janka in Metko v gozd, ker nimajo hrane. Vendar potem ko ji je deklince dala hrano, ni bilo več razloga za dejanje, pri katerem je mačeha vztrajala. Gre torej za razvito metaspoznavno zmožnost, in sicer teorijo uma, ki se kaže v posameznikovem razumevanju

lastnih mentalnih stanj (zaznav, čustev, misli) in mentalnih stanj drugih.

Kakovostne slikanice, tako besedilo kot ilustracije, so lahko odlična možnost, za spodbujanje razumevanja različnih čustev in misli junakov, socialnih interakcij ter čustvene in socialne empatije.

UČINEK SKUPNEGA BRANJA NA SPOZNAVNE IN SOCIALNOSPOZNAVNE ZMOŽNOSTI OTROK

Skupno branje, kakovost in pogostost, ima vrsto aktualnih in dolgoročnih pozitivnih učinkov na več področjih razvoja in učenja otrok.

Farrant in Zubrich (2011) sta v vzdolžni raziskavi, v katero so bili vključeni dojenčki, stari 9 mesecev ob prvem in 34 mesecev ob drugem ocenjevanju, potrdila pozitivni učinek skupne vezane pozornosti in skupnega branja na razvoj besedišča dojenčkov oziroma malčkov. Kot navajata, gre za dve proksimalni dejavnosti v družini (upoštevajoč teorijo Bronfenbrennerja), na kateri je moč vplivati iz okolja, hkrati pa sta obe dejavnosti pomembna napovednika zgodnjega besedišča malčkov.

Učinek zgodnjega skupnega branja na govor malčkov/otrok ter zgodnjo pismenost sta v raziskavi, ki vključuje meta-analizo devetindevetdesetih primerljivih raziskav, potrdili tudi S. E. Mol in A. Bus (2011). Avtorici ugotavljata, da se lahko z izpostavljenostjo literaturi² pri predšolskih otrocih pojasni 12 % variabilnosti v njihovem govoru, pri osnovnošolskih otrocih 13 %, pri mladostnikih na srednješolski ravni izobraževanja 30 %, na univerzitetni ravni pa 34 % variabilnosti v govoru. Posebej izpostavljata t. i. recipročni odnos med branjem in govorom otrok/mladostnikov, saj zgodnje skupno branje pozitivno učinkuje na govor otrok in njegovo željo po branju, ki potem obratno spodbujata pogostost in količino skupnega in kasneje samostojnega branja.

Tudi v slovenskem prostoru je bilo v zadnjih desetih letih narejenih več raziskav, v katerih so raziskovalci preučevali učinek skupnega branja (pogostosti in kakovosti) na govorno kompetentnost različno starih otrok.

K. Grgić (2012) je v svoji raziskavi metajezikovno zavedanje 5-letnih otrok pojasnila z neposrednim učinkom dveh spremenljivk, vključenih v diagram poti, in sicer z inteligentnostjo otrok in otrokovim poznavanjem otroških knjig (gre za posredno mero pogostosti skupnega branja). Pomembna posredna spremenljivka, prek katere so učinkovali tudi

izobrazba staršev ter materialni pogoji v družini, pa je bila pogostost skupnega branja staršev in otrok.

V raziskavi ki je potekala kot družinska študija in v katero so bili vključeni otroci, stari od 1 do 6 let, so raziskovalci (Marjanovič Umek, Fekonja, Tašner in Sočan, 2016) preučevali smer vpliva posameznih proksimalnih in distalnih spremenljivk družinskega okolja na govor malčkov/otrok. Izkazalo se je, da ocenjevani distalni dejavniki družinskega okolja (izobrazba staršev, materialni pogoji v družini, govor staršev) vplivajo na govor malčkov/otrok predvsem posredno prek različnih dejavnosti, med katerimi starši spodbujajo govor in zgodnjo pismenost otrok, npr. prek vključevanja v simbolno igro, skupnega branja.

Izsledki slovenske raziskave raziskave, v kateri so avtorice L. Marjanovič Umek, K. Hacin in U. Fekonja (2017) preučevale, kaj je kakovostno skupno branje staršev in otrok ter kakšen je učinek skupnega branja na pripovedovanje zgodbe otrok, starih približno pet let, kažejo, da je kakovost skupnega branja pomembno povezana s koherentnostjo povedane zgodbe, in sicer otroci staršev, ki so brali bolj kakovostno, so povedali zgodbo na višji razvojni ravni. Rezultati tudi kažejo, da je moč 43 % variabilnosti v kakovosti skupnega branja pojasniti s temi spremenljivkami: s starostjo, pri kateri so starši začeli brati otroku, ter s številom vseh in številom otroških knjig, ki jih imajo doma.

Zanimive so tudi ugotovitve novejših raziskav, v kateri so Hutton in sodelavci (2017) preučevali kakovost skupnega branja v povezavi z dejavnostjo možganov otrok (ocenjevana je bila z magnetno resonanco), ki so bili stari 4 leta. Rezultati so pokazali, da je bila kakovost skupnega branja pozitivno povezana z dejavnostjo v levi možganski hemisferi, in sicer z možgansko dejavnostjo, ki podpira celovit jezik, izvršilne funkcije in socialno-čustvene procese otrok.

SKLEP

Skupno branje odraslih in otrok (pogostost, kakovost, starost, pri kateri so začeli odrasli brati otroku), ki praviloma poteka v družinskem okolju in je povezano tudi z drugimi sociokulturnimi dejavniki družine (npr. z izobrazbo staršev, jezikovnim kodom staršev, številom knjig v družini, simbolno bogatim okoljem, spodbujanjem otrok v dejavnostih, kot so gledanje lutkovnih predstav, otroških filmov, pripovedovanjem otrok, vključevanjem v simbolno igro), se pomembno in pozitivno povezuje z malčkovimi/otrokovimi spoznavnimi in socialnospoznavnimi zmožnostmi

² Gre predvsem za skupno branje odraslih in otrok ter druge dejavnosti, pri katerih ima malček/otrok neposreden stik z otroško literaturo.

ter zgodnjo in akademsko pismenostjo. Posebej pa velja izpostaviti, da je skupno branje proksimalna spremenljivka oziroma dejavnost v družinskem okolju, na katero lahko vplivamo z namenom izboljšanja kakovosti in pogostosti skupnega branja. Starše torej lahko seznanimo s pomenom

skupnega branja, učimo jih lahko, kaj je kakovostno skupno branje, zakaj je pomembno zgodnje branje staršev in dojenčkov/malčkov/otrok, če že ne moremo spremeniti npr. izobrazbe staršev, socialnega, ekonomskega in kulturnega kapitala v družini.

Bralno društvo Slovenije je 10. septembra 2017 v Cankarjevem domu v Ljubljani v sodelovanju s številnimi ustanovami s področja bralne kulture pripravilo strokovni posvet BEREMO SKUPAJ. Na posvetu so sodelovali številni priznani strokovnjaki s področja družinske pismenosti, s prispevkom o pomenu kakovostnega skupnega branja za razvoj govora, zgodnje in akademske pismenosti ter šolske uspešnosti otrok je sodelovala tudi dr. Ljubica Marjanovič Umek.

VIRI IN LITERATURA

- Brockmeier, J. (2000). Literacy as symbolic space. V: J. W. Astington (ur.), *Minds in the making* (str. 43–61). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Davis-Kean, P. in Tang, S. (ur.) (2016). *Socializing children through language*. London: Elsevier Inc.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119–131.
- Farrant, B. M. in Zubrich, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading, 32, 343–364.
- Grimm, J. in Grimm, W. (1987). *Janko in Metka* (ilustracija Kamila Volčanšek). Ljubljana: MK.
- Grgič, K. (2012). *Metajezikovno zavedanje otrok in vzgojiteljičina raba govora v vrtcu*. Neobjavljeno doktorsko delo. Ljubljana.
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., Holland, S. K. (2017). Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. *The Journal of Pediatric*, 191, 204–212.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Tašner, V., Sočan, G. (2016). *Govor otrok: Vpliv nekaterih sociokulturnih dejavnikov družinskega okolja*. V: T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 43–68). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Hacin, K., Fekonja, U. (2017). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*. Doi.org. 10.1080/030044302017.1369975.
- Mol, S. E. in Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Pratt, M. W. in Fiese, B. H. (ur.). *Family stories and the life course*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., Cabrera, N. J. (2015). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, CJO 2015, 1–15.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Vander Woude, J. in Barton, E. (2003). Interactional sequences in shared book-reading between parent and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 223–247.
- Vigotski, L. S. (1978/2010). *Mišljenje in govor* (slovenski prevod). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.