

Naslov članka/Article:

Pomen mreženja pri razvijanju (pred) opismenjevalnih spretnosti

The Importance of Networking for (Pre-)Literacy Skills Development

Avtor/Author:

dr. Katarina Grom

DOI:

<https://doi.org/10.59132/vviz/2021/2/5-17>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 49, 2/2021, letnik 19

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2021

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Pomen mreženja pri razvijanju (pred)opismenjevalnih spretnosti

Katarina Grom

Osnovna šola Log - Dragomer

Raziskavo smo zasnovali z namenom vertikalnega povezovanja dveh vzgojno-izobraževalnih institucij in strokovnih delavcev, njen cilj pa je bil izboljšati pedagoško prakso na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti in začetnega opismenjevanja. Temeljni problem se nanaša na razkorak med kurikularnimi izhodišči in smernicami nacionalnih strategij ter med rezultati raziskav, ki preučujejo učinke zgodnje in začetne pismenosti. V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop s kavzalno-eksperimentalno metodo, podatke pa smo v vzdolžni študiji zbrali z neslučajnostnim vzorcem, v katerega je bilo vključenih 314 otrok predšolskega in začetnega šolskega obdobja. Rezultati so na temelju zasnovanega in implementiranega mreženja med vrtcem in šolo pokazali pomembne razlike pri razvijanju predopismenjevalnih spretnosti in bralnimi dosežki otrok prvega razreda med preučevanima skupinama. Ugotovitve raziskave pojasnjujejo, da bi z načrtnim strokovnim povezovanjem vrtca in osnovne šole ter z zavzetim povezovalnim delom strokovnih delavcev lahko na področju predopismenjevalnih spretnosti in začetnega branja otrok ob koncu prvega razreda dosegli boljše rezultate.

Ključne besede: vrtec in osnovna šola, vzgojitelji in učitelji, predopismenjevalne spretnosti, bralni napredek

Teoretična izhodišča

Pregled teoretične literature na področju mrež za učenje in razvoj (European Commission 2018) izpostavlja temeljna načela v šolskih izobraževalnih sistemih ter ugotavlja, da se mreženje nanaša na določene skupine povezanih ljudi. V kontekstu mreženja si sodelujoči akterji izmenjujejo znanje, posredujejo določene spretnosti in zagotavljajo izobraževalne vire, s čimer si prizadevajo zagotoviti večje koristi. Omrežja se lahko oblikujejo med zainteresiranimi akterji znotraj ene izobraževalne ustanove, lahko pa se v mrežo povezujejo akterji z različnih ravni izobraževalnega sistema, pri čemer navadno prihaja do prenosa znanja z višje na nižjo raven sodelujočih. Povezovanje in strokovno sodelovanje sta najpomembnejši strategiji pri doseganju zastavljenih ciljev. Pri mreženju povezujemo sodelujoče akterje, posameznike in organizaci-

je, ki jih družijo skupna ideja ali cilj, bodisi v formalni ali neformalni obliki. Načelo povezovanja in sodelovanja se nanaša na razumevanje sodelovalnega učenja, ki vpliva na boljše dosežke (Muijs idr. 2011). S pomočjo mreženja lahko vzgojno-izobraževalne ustanove spremenijo obstoječe stanje, saj jim zunanji akterji pomagajo pri soočanju z zahtevnimi cilji, jih seznanjajo z novimi idejami in inovativnimi pedagoškimi praksami (European Commission 2018). Za omrežje je značilna dinamična struktura, v kateri posamezniki ali skupnost usmerjajo dejavnosti k določenemu cilju, ki je izhodišče določene dejavnosti. Med seboj sodelujoči akterji si zastavijo cilje, s čimer določijo prednostne naloge za pedagoško ukrepanje. Zastavljeni cilji so lahko (i) operativni, saj vključujejo doseganje določene učinkovitosti, (ii) osebni, saj temeljijo na samorazvoju, ali (iii) strateški, ker vključujejo razvoj organizacije ali izobraževalnega sistema. Sodelujoči akterji izvajajo mrežno dejavnost. Na njihovo dejavnost najpogosteje vplivajo poklicna vloga, umeščenost v mrežo, njihov odnos do drugih sodelujočih ter njihov občutek, da sta sodelovanje in povezovanje koristna. Pri mreženju je pomembna struktura, ki opredeljuje vlogo vsakega posameznika pri skupnem delu.

Mreženje tudi pri predšolski vzgoji pomembno pripomore k izobraževalnemu napredku otrok in vpliva nanj – še posebno na področju razvijanja zgodnje pismenosti, če so za to na voljo ustrezni kurikularni programi in primerni strukturni pogoji. *Kurikulum za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) predvideva povezovanje med prvim in drugim starostnim obdobjem predšolskih otrok ter med vrtcem in starši, ohlapno pa omeni povezovanje s šolo. V kontekstu povezovanja vrtca in šole poudari, naj vrtec ne dopusti »pošolanja kurikula in vztraja pri svojih temeljnih specifičnostih« (str. 8), ter izpostavi, da predšolsko obdobje ni namenjeno »pripravi otrok na naslednjo stopnjo vzgoje in izobraževanja« (str. 10). Nasprotno evropski komisar za izobraževanje, kulturo in mladino Figel (Turnšek in Zorec Batistič 2009, 3) učinkovitost predšolske vzgoje poudarja kot temelj za poznejše izobraževanje ter meni, da predšolska vzgoja ponuja neposreden izziv za vsak izobraževalni sistem. Novejša študija o prehajanju otrok iz vrtca v osnovno šolo (Požar Matijašič idr. 2017) podrobno predstavi omejitve, ki se nanašajo na vez med obema vzgojno-izobraževalnima ustanovama. Izpostavi zgodnje otroštvo, ko otrok gradi temelje za čustveni, socialni, spoznavni in kognitivni razvoj. Na vseh omenjenih razvojnih področjih lahko pozitivni učinki izzvenijo, če nista zagotovljeni strokovna kontinuiteta in povezanost med obema sistemoma.

Izsledki študije opozarjajo na pomanjkljivo sodelovanje med deležniki oziroma strokovnimi delavci obeh vzgojno-izobraževalnih ustanov, vzroke za to pa pripisujejo različnim osebnim pogledom in pričakovanjem.

Z uvajanjem konceptualne reforme vzgojno-izobraževalnega sistema v poznih devetdesetih letih (Zakon o osnovni šoli (z osn))¹ se je začelo zaposlovanje vzgojitelja kot drugega strokovnega delavca v prvem razredu osnovne šole, s čimer bi lahko vplivali na razvijanje zgodnje pismenosti, in to na področju predopismenjevalnih spretnosti. Pregled slovenskega izobraževalnega sistema na področju prehajanja otrok iz vrtca v šolo (Vidmar idr. 2017) pokaže, da je le še 27 odstotkov vzgojiteljev zaposlenih na delovnem mestu drugega strokovnega delavca v prvem razredu osnovne šole, kljub temu da zasnovani koncept omogoča prehajanje strokovnih delavcev med vrtcem in osnovno šolo. Prav vzgojitelji predšolskih otrok bi lahko s prehajanjem iz vrtca v osnovno šolo podprli pedagoško kontinuiteto in tako pripomogli k strokovnemu sodelovanju na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti, kar predstavlja temelj začetnega opismenjevanja, to pa se posledično kaže v bralnem napredku otrok prvega razreda. Strokovna povezljivost v okviru priprav predšolskih otrok na prehod v osnovno šolo, pri čemer naj bi bil poudarek tudi na razvijanju zgodnje pismenosti, se najpogosteje kaže pri medsebojnem obiskovanju otrok v vrtcu in osnovni šoli, organiziranih umetniških, kulturnih ali športnih dejavnostih, srečanjih bodočih prvošolcev in staršev v osnovni šoli, predhodnih roditeljskih sestankih, ki so namenjeni staršem bodočih prvošolcev in otrokom samim, pri individualnih urah s strokovnimi službami, ki se največkrat nanašajo na otroke s posebnimi potrebami, ter pri vpisu otrok v prvi razred osnovne šole (Vidmar idr. 2017). Ob omenjenem sodelovanju med vrtcem in osnovno šolo ostajajo izzivi na področju strokovne kontinuitete z delovanjem na zgodnji in začetni pismenosti neopredeljeni, prav tako niso opredeljeni razvojni cilji in učni standardi glede na starostne skupine (Požar Matijašič idr. 2017). Čeprav so strukturni pogoji z vidika konceptualne reforme vzgojno-izobraževalnega sistema postavljeni, pa še vedno ni vzpostavljena profesionalna kontinuiteta, ki se nanaša na primerljivo stopnjo izobrazbe in vsebinsko izobraževanje tako vzgojiteljev kot učiteljev glede zgodnjega in začetnega opismenjevanja. Zato bi bilo smiselno okrepiti

¹ *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13 in 46/16 – ZOFVI-K.

prizadevanja za ustrezno izobraževanje na področju zgodnje in začetne pismenosti ter strokovnim delavcem zagotoviti strokovno podporo, da bi lahko zadostili smernicam »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019).

»Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019, 5) v strateških ciljih razvoja pismenosti v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema namena večjo pozornost razvijanju temeljne in z mednarodnimi standardi primerljive zmožnosti branja v prvih treh letih otrokovega izobraževanja. V temeljnih načelih za pridobivanje bralne pismenosti to izpostavlja s celovitim pristopom, ki vključuje formalno, neformalno in priložnostno učenje (str. 6). Glede na strokovno odličnost in odgovornost spodbuja zavzetost, ki poudarja sodelovanje med akterji v predšolskem obdobju in začetnem obdobju šolanja (str. 7), ob tem pa izpostavlja visoka pričakovanja, povezana z ravnimi bralne pismenosti (str. 8). Za izboljšanje bralne zmožnosti otrok prvega razreda je treba nujno oblikovati primerne didaktične pristope, ki vključujejo razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju (Grom 2021a), in jih povezati z integrativno metodo začetnega opismenjevanja (Grom 2019; 2021b; Schellander 1992).

Raziskovalni problem

Politike in prakse so na področju prehoda otrok iz vrtca v osnovno šolo v slovenskem prostoru večkrat vzbudile pozornost, še posebno v zadnjih letih, ko poročila kažejo na vedno večji porast odloženega vpisa otrok v prvi razred osnovne šole (Taštanoska 2017). Ne glede na to, da zakonodaja omogoča prisotnost vzgojitelja v prvem razredu (drugi strokovni delavec), kar otrokom iz vrtca omogoča lažji in mehkejši prehod v osnovno šolo, se trend odlogov pri vpisu predšolskih otrok v prvi razred osnovne šole nadaljuje. Sprva bi lahko pomislili, da so vzrok neustrezni in zahtevni kurikularni programi v vrtcu in šoli, a analize (Hus 2018; Zupančič Grašič 2016) kažejo, da se število odlogov pri vpisu prvošolcev povečuje zaradi objektivnih razlogov, tj. večjega števila odločb v predšolskem obdobju, večjega števila priseljencev in zaradi otrok, ki so rojeni v zadnjih mesecih koledarskega leta.

Pregled kurikularnih zasnov (Grom 2020) tako v *Kurikulumu za vrtce* (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999) kot *Učnem načrtu za slovenščino* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) ka-

že, da so predopismenjevalne spretnosti opredeljene v obeh programih. Oba sledita načelom, opredeljujeta cilje, tako globalne kot operativne, ponujata vsebinske predloge in strokovnim delavcem omogočata veliko strokovno avtonomijo. Pregled pedagoških praks na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti in uvajanja začetnega opismenjevanja v prvem razredu osnovne šole (Marjanovič Umek idr. 2019; Ropič 2016) pa kaže, da je strokovno sledenje nacionalnim smernicam za obstoječe pedagoške prakse še vedno velik izziv, kar z opozorilom, da proces uvajanja kurikularnih novosti v vrtcu ni povsod potekal z enako podporo in intenziteto, potrjujejo tudi Domicelj (2014) in Vrbovšek (2014). Pečjak in Potočnik (2011) ugotavljata, da ima le tretjina otrok ob vstopu v osnovno šolo ustrezno razvite spretnosti za začetno opismenjevanje, prav tako pa na vedno manjše izvajanje predopismenjevalnih dejavnosti otrok v prvem razredu osnovne šole opozarja Ropič (2016).

Da bi dosegli začrtane smernice »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019) in s tem višjo raven bralne zmožnosti pri otrocih prvega razreda, bi bilo smiselno upoštevati začrtane cilje in opredeljena načela, ki z udeležbo vzgojiteljev in učiteljev v kontekstu izobraževalne povezanosti in kakovostne pedagoške prakse spodbujajo sodelovanje in povezovanje med vrtcem in osnovno šolo.

Cilj raziskave

V raziskavi nas je zanimalo, ali načrtno povezovanje dveh ločenih vzgojno-izobraževalnih ustanov, tj. vrtca in osnovne šole z udeležbo vzgojiteljev in učiteljev, ob vodenem izobraževalnem procesu ter načrtno in sistematično usmerjeni pedagoški praksi, ki podpira razvijanje predopismenjevalnih spretnosti in začetno opismenjevanje z integrativno metodo, izboljšuje bralne zmožnosti otrok ob koncu prvega razreda osnovne šole.

Metoda in raziskovalni pristop

V središče raziskave smo postavili vertikalno povezovanje dveh ločenih vzgojno-izobraževalnih ustanov, tj. vrtca in osnovne šole z udeležbo strokovnih delavcev – vzgojiteljev v vrtcu, ki so v zadnjem starostnem obdobju predšolskega izobraževanja delali z otroki, in učiteljev, ki so delali z otroki v prvem razredu osnovne šole. Za namen raziskave smo vzpostavili mrežo, ki je vključevala usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev za načrtno in sistema-

tično izvajanje predopismenjevalnih dejavnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju, ter izvedli usposabljanje za uvajanje integrativne metode začetnega opismenjevanja v prvem razredu osnovne šole.

Mreženje za sodelujoče akterje je obsegalo štiri strokovna izobraževanja. Na srečanjih smo pedagoške delavce seznanili s temeljnimi teoretičnimi izhodišči, ki se nanašajo na razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, in z integrativno metodo začetnega opismenjevanja. Predstavili smo jim didaktične dejavnosti, ki so primerna izobraževalna oblika za predšolske otroke in otroke v začetnem šolskem obdobju. Dodatno smo oblikovali letni načrt za sistematično razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, v katerem smo opredelili intenzivnost izvajanja predopismenjevalnih spretnosti in čas uvajanja začetnega opismenjevanja z integrativno metodo. Med izvedbo pedagoške prakse, ki smo jo uvedli, so v okviru strokovnih aktivov potekala pedagoška srečanja, namenjena izmenjavi praktičnih izkušenj in strokovnih mnenj udeležencev. Zadnje srečanje med udeleženci in vodjo raziskave pa je bilo namenjeno evalvaciji.

Raziskavo, s katero smo ugotavljali bralni napredek otrok prvega razreda osnovne šole, smo izvedli s kavzalno-eksperimentalno metodo kvantitativnega raziskovalnega pristopa. V njej so sodelovali štirje vrtci in štiri osnovne šole. Neslučajnostni vzorec je sestavljalo 314 otrok prvega razreda. V prvi skupini ($n = 182$) so otroci prvega razreda sodelovali eno leto, v drugi ($n = 132$) pa so otroci sodelovali dve leti – eno leto v predšolskem obdobju in eno leto v prvem razredu osnovne šole. Podatke smo v šolskem letu 2017/2018 pridobili s pomočjo Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev 2 – končni preizkus (Pečjak idr. 2011). Z ocenjevalno shemo smo pri otrocih prvega razreda spremljali napredek na področju poznavanja črk, fonološkega zavedanja, hitrosti tihega branja, hitrosti glasnega branja in motivacije za branje. Statistično analizo smo za potrebe preučevanja razlik med skupinama opravili s t -testom, če je bila porazdelitev spremenljivk normalna, sicer pa smo uporabili Mann-Whitneyjev U -test.

Rezultati in sklepne ugotovitve

Na osnovi Ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti učencev prvega razreda smo pri nalogi, ki se nanaša na poznavanje črk med preučevanima skupinama, ugotovili statistično značilne razlike pri poimenovanju črk med prvo ($M = 6,95$; $SD = 2,99$) in drugo skupino

($M = 8,67$; $SD = 2,12$), prav tako pri pisanju črk. Rezultati kažejo, da je druga skupina otrok ($M = 19,21$; $SD = 6,82$) znala napisati več črk kot otroci iz prve skupine ($M = 16,41$; $SD = 7,32$). Razlik v prepoznavanju črk med skupinama nismo zaznali. To pomeni, da so otroci, ki so že v predšolskem obdobju načrtno in sistematično razvijali poimenovanje črk in ki so jih spodbujali k zapisovanju grafičnih simbolov, v procesu začetnega opismenjevanja napredovali hitreje, otroci prve skupine pa so potrebovali dodatno utrjevanje na področju poimenovanja in pisanja grafičnih simbolov.

Pri nalogah fonološkega zavedanja smo se osredotočili na slušno analizo, pri kateri so se pokazale razlike med prvo ($M = 2,15$; $SD = 0,96$) in drugo skupino ($M = 3,28$; $SD = 0,88$) v prid slednji, pri slušni sintezi pa med preučevanima skupina nismo zaznali statistično pomembnih razlik. Pri nalogi odstranjevanja glasov iz besede med prvo in drugo skupino prav tako nismo zaznali statistično pomembnih razlik, česar pa ne moremo trditi za nalogo odstranjevanja zlogov iz besed, saj so se razlike med prvo ($M = 3,79$; $SD = 2,13$) in drugo skupino ($M = 4,69$; $SD = 1,19$) pokazale v prid slednji. Rezultati nakazujejo, da bi bilo smiselno okrepiti pedagoško prakso pri slušni analizi, saj je temeljnega pomena pri procesu kodiranja. Ta naloga kaže, da je otrokom v besedi lažje odstranjevati glas kot pa celoten zlog, kar kaže, da so didaktične dejavnosti, ki vključujejo zlogovne vaje, smiselne.

Naloga tihega branja je pokazala, da so otroci druge skupine ($M = 30,25$; $SD = 19,29$) statistično značilno prebrali večje število besed kot otroci prve skupine ($M = 23,06$; $SD = 14,57$). Prav tako se rezultati pri hitrosti glasnega branja nagibajo v prid drugi skupini ($M = 24,38$; $SD = 17,15$) in kažejo statistično značilno boljše dosežke, kar pomeni, da so otroci iz prve skupine ($M = 17,07$; $SD = 13,19$) prebrali manj besedila kot tisti iz druge. Rezultate kakovosti glasnega branja povezujemo z rezultati poznavanja črk in fonološkega zavedanja, ki sta temeljnega pomena za razvijanje bralne zmožnosti. S tem lahko izpostavimo pomen povezovanja med predšolskim in začetnim šolskim obdobjem v kontekstu strokovnega razvijanja predopismenjevalnih spretnosti in uvajanja integrativne metode začetnega opismenjevanja.

Naloga, s katero smo merili motivacijo otrok prvega razreda za branje, je med prvo ($M = 15,05$; $SD = 2,73$) in drugo ($M = 14,53$; $SD = 3,81$) preučevano skupino pokazala primerljive rezultate. Takšni rezultati nakazujejo, da so mlajši otroci v predšolskem in začetnem obdobju šolanja zelo motivirani za branje primerne gradiva.

Diskusija

Dve ločeni vzgojno-izobraževalni organizaciji smo s pomočjo sodelovanja vzgojiteljev v predšolskem obdobju v vrtcu in učiteljev v prvem razredu osnovne šole povezali, da bi sledili stopenjskosti procesa opismenjevanja ob upoštevanju razvojnih zmožnosti otrok, ter tako zagotovili večji bralni napredek pri otrocih prvega razreda. Vzpostavili smo sodelovanje med pedagoškimi delavci, za katere smo pripravili izobraževanje in jim omogočili izmenjavo informacij o sodobni pedagoški praksi. Posredovanje novih znanj, pretok informacij in usklajeno delovanje so potekali v obliki strokovnega dialoga tako na ravni vrtcev kot šol, v skupinskih oblikah, po potrebi pa tudi individualno. Ob tem smo sodelujočim zagotovili strokovne nasvete in praktične prikaze, namenjene kakovostni izvedbi pedagoškega dela. Tako smo pripomogli h krepitvi strokovnih znanj, ki so jih pedagoški delavci potrebovali, da so lahko dosegli zastavljene cilje (Michieli 2007). Z uvedenim vertikalnim povezovanjem, ki se je nanašalo na pedagoško kontinuiteto sodelujočih akterjev, in dvema ločenima vzgojno-izobraževalnima ustanovama smo dosegli večjo povezljivost, naš namen pa je bil oblikovati smiselno povezano celoto (Kovačič 2010), ki je vključevala izobraževanje, načrtovanje in operativno izvedbo (Kovačič idr. 2012) s končno evalvacijo.

Da bi lažje ovrednotili pomen povezovanja za zgodnjo in začetno pismenost, je dobro razumeti ugotovitve mednarodnega programa PISA (angl. *Programme for International Student Assessment*). Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev PISA vključuje globalno izmenjavo informacij, tudi na področju bralne pismenosti, in tako vpliva na potrebo po višji ravni znanja in védenja s področja pismenosti. Dosežki slovenskih petnajstletnih dijakov, ki so sodelovali v mednarodni raziskavi PISA 2018 (2019), kažejo manjši upad bralne pismenosti v primerjavi z letom 2015. Kljub temu je Slovenija v primerjavi z drugimi državami na vseh treh področjih pismenosti dosegla rezultate nad povprečjem OECD (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*). Snovalci *Strategije razvoja Slovenije 2030* (Vlada Republike Slovenije 2017, 26) se zavedajo potreb visoko izobražene družbe, zato so podprli prizadevanja »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019), cilj pa je ohranjati visoke dosežke, ki segajo v zgornjo četrtino držav EU. Da bi lahko sledili visokim dosežkom na področju bralne pismenosti tako na nacionalni kot mednarodni

ravni, je v razpravi o procesu pismenosti pomembna vsaka raven izobraževanja, ki vključuje določeno specifiko in ključno vpliva na razvoj in napredek ter tako pripomore k boljšim dosežkom. Čeprav se formalna pismenost otrok začne razvijati šele z vstopom v prvi razred, pa ne smemo spregledati njene procesne vloge, ki vključuje tudi predšolsko obdobje. Tako ugotovitve raziskave pojasnjujejo zastavljeni cilj, da bi z načrtnim strokovnim povezovanjem vzgojno-izobraževalnih zavodov, tj. vrtcev in osnovnih šol, ter z vključevanjem pedagoških delavcev dosegli boljše rezultate na področju predopismenjevalnih spretnosti ob koncu predšolskega obdobja in tako otrokom prvega razreda z uvedbo integrativne metode omogočili lažji napredek pri začetnem opismenjevanju; pozneje se to pokaže v boljših bralnih dosežkih otrok ob koncu prvega razreda. Dodatno je treba izpostaviti, da visoka stopnja vpisa otrok v zadnje starostno obdobje predšolske vzgoje v vrtcu (Taštanoska 2017) pedagoški praksi na področju zgodnje pismenosti (Marjanovič Umek idr. 2019; Pečjak in Potočnik 2011) ponuja izziv, kako zmanjšati predopismenjevalne vrzeli. Kurikularna izhodišča s široko podporo strokovni avtonomiji pedagoškim delavcem omogočajo, da lahko s primernimi didaktičnimi pristopi in zavzetostjo vplivajo na ustreznejše razvijanje spretnosti na področju predopismenjevanja. S tem bi povečali število otrok, ki bi imeli ob vstopu v šolo ustrezno razvite spretnosti za začetno opismenjevanje.

Evropska komisija (European Commission 2017), ki prevzema pobude za šolski razvoj in oblikuje smernice za odlično poučevanje, postavlja vizijo izobraževalnega sistema za mlade v okvir priložnosti za razvijanje ključnih kompetenc – tudi na področju pismenosti. V svojih priporočilih in smernicah zagovarja spremembo načina izobraževalnega delovanja in postavlja zahteve po sodobnejšem pedagoškem delovanju, pri katerem otroci v prilagojenem okolju skušajo samostojno iskati rešitve in tako krepijo motivacijo za pridobivanje učnih izkušenj. V pozivu se osredotoča na mreženje med akterji v izobraževalnih organizacijah, dodatno pa izpostavlja interakcijo v prenosu znanja od raziskovalcev do praktikov. Evropska komisija ugotavlja, da nimajo vse izobraževalne organizacije zadostne zunanje strokovne podpore za kakovostno izvajanje poučevanja ali pa vzgojno-izobraževalne ustanove ne kažejo zanimanja za sodelovanje s strokovnjaki, ki bi jim pomagali vzpostaviti sodobne in učinkovitejše pedagoške prakse. Trenutne izobraževalne razmere v Evropi kažejo, da ni prostora za samozadovoljstvo, saj zadnje raziskave PISA opozarjajo, da ima vsak peti učenec v Evropi težave na področju branja, ker nima zadovoljivo

razvitih bralnih spretnosti, ki jih zahteva sodobni čas. Prav zato je na evropski ravni nastal poziv k sodelovanju med izobraževalnimi ustanovami, raziskovalci in praktiki, da bi spodbudili pedagoško kontinuiteto in tako dvignili raven znanja mladih v Evropi. Da bi zadostili ciljem »Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019) in upoštevali smernice *Strategije razvoja Slovenije 2030* (Vlada Republike Slovenije 2017), ki vključujeta višja pričakovanja do strokovnih delavcev, ki so temeljnega pomena za doseganje zastavljenih ciljev na področju pismenosti, je treba nujno vzpostaviti povezovalni strokovno-izobraževalni proces med vrtcem in osnovno šolo z udeležbo vzgojiteljev in učiteljev. Tako lahko s strokovno načrtovanim in didaktično ustrezno izpeljanim pedagoškim procesom na področju razvijanja predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju presežemo pojem »pošolanja« predšolskega otroka (Ministrstvo za šolstvo in šport 1999, 10), saj strokovni delavec otroka vodi v procesu, ki je zanj razvojno značilen in z vidika razvijanja zgodnje pismenosti nujno potreben. Še več, prav učinkovita predšolska vzgoja, ki upošteva didaktična načela izobraževalnih dejavnosti in ponuja primerne oblike pedagoške izvedbe, naj bi bila temelj za poznejšo izobraževalno raven, ki je v kontekstu pismenosti procesne narave in je zato ne moremo in ne smemo ločevati na vzgojno-izobraževalne ustanove, temveč jih moramo med seboj povezovati v prid napredku otrok in njihovem boljšemu znanju.

Splošno razumevanje mreženja je temeljnega pomena za pedagoško učinkovitost in njeno uspešnost, saj povezovanje omogoča hitrejšo uvajanje inovativnih pedagoških pristopov, ki vplivajo na dosežke otrok in jih izboljšujejo. V zahtevnem sistemu vzgojno-izobraževalnega programa je mreženje učinkovito, kadar (i) zapletene probleme rešujemo skupaj, (ii) je odgovornost porazdeljena na vse aktivne in sodelujoče akterje, (iii) kadar pride do sinergije med vključenimi člani, (iv) kadar spodbujamo izmenjavo znanja, ki vpliva na kakovostnejše pedagoške prakse; (v) kadar omogočimo razvoj novosti in (vi) medsebojno sodelovanje med različnimi ravnmi izobraževalnih sistemov.

Z doslednim izvajanjem konceptualne reforme izobraževalnega sistema (z.o.s.n) in pripadajočih kurikularnih programov, sledenjem »Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« (Vlada Republike Slovenije 2019), upoštevanjem *Strategije razvoja Slovenije 2030* (Vlada Republike Slovenije 2017) in s pomočjo strokovnih smernic raziskovalcev, ki poudarjajo pomen



SLIKA 1

Model mreženja med koncepti, kurikularnimi programi, strategijami, raziskovalnimi ugotovitvami in pedagoško prakso na področju zgodnje in začetne pismenosti zaradi boljših bralnih zmožnosti

povezovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in predlagajo izboljšave, ki bi pripomogle k še bolj kakovostnemu izvajanju pedagoške prakse strokovnih delavcev, bomo zmogli slediti visoko zastavljenim ciljem na področju zgodnje in začetne pismenosti, kar bo pripomoglo k boljšim bralnim zmožnostim.

Literatura

- Domicelj, M. 2014. »Pogled nazaj – od dokumenta do uveljavitve v praksi.« *Vzgojiteljica* 16 (izredna številka): 5–7.
- European Commission. 2017. »Communication on School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life.« COM(2017) 248 final, European Commission, Bruselj.
- European Commission. 2018. *Networks for Learning and Development across School Education: Guiding Principles for Policy Development on the Use of Networks in School Education Systems*. 2. izd. Bruselj: European Commission.
- Grom, K. 2019. »Uvajanje integrativne metode pri začetnem

- opismenjevanju: študija primera.« *V Vloga predmetnih didaktik za kompetence prihodnosti*, ur. A. Lipovec, 89–90. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Grom, K. 2020. »Analiza povezovanja predopismenjevalnih spretnosti med Kurikulumom za vrtce in Učnim načrtom za slovenščino z namenom zagotavljanja višje kakovosti zgodnje pismenosti.« *V Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: medsebojni vpliv raziskovanja in prakse*, ur. Ž. I. Žagar in A. Mlekuž, 96–97. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Slovensko društvo raziskovalcev na področju edukacije in Center Republike Slovenije za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Grom, K. 2021a. »Razvijanje predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem in začetnem šolskem obdobju.« *Razvoj pismenosti pri otrocih, rizičnih za razvoj SUT in brez njih, v vrtcu in šoli (modul 1)*. Gradivo za izobraževanje, Forum Media, Maribor.
- Grom, K. 2021b. »Začetno opismenjevanja z integrativno metodo.« *Razvoj pismenosti pri otrocih, rizičnih za razvoj SUT in brez njih, v vrtcu in šoli (modul 2)*. Gradivo za izobraževanje, Forum Media, Maribor.
- Hus, I. 2018. »Vse več staršev otrok še ne želi vpisati v šolo.« *Žurnal24.si*, 2. marec. <https://www.zurnal24.si/slovenija/vec-odloch-vec-odlogov-solanja-305262>
- Kovačič, V. 2010. »Mreženje ljudi in mreženje znanja.« *Mednarodno inovativno poslovanje 2 (2)*.
- Kovačič, V., V. Bulc in T. Kocjan-Stjepanovič. 2012. »Mreženje predmetov: moč povezovanja, misli, izkušenj in modelov.« *Mednarodno inovativno poslovanje 4 (1)*.
- Marjanovič Umek, L., U. Fekonja in K. Hacin. 2019. »Dodatni program za spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcu: kratkoročni in dolgoročni učinki.« *Sodobna pedagogika 70 (3)*: 10–25.
- Michieli, T., ur. 2007. *Prednosti mreženja* NVO. Ljubljana: Zavod Center za informiranje, sodelovanje in razvoj nevladnih organizacij.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2018. *Program osnovna šola: slovenščina; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Muijs, D., M. Ainscow, C. Chapman in M. West. 2011. *Collaboration and Networking in Education*. Dordrecht: Springer.
- Pečjak, S., L. Magajna, A. Podlesek in N. Potočnik. 2011. »Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 2. razreda (OSBZ-2)«. Predloga z navodili za izvedbo in vrednotenje, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana.
- Pečjak, S., in N. Potočnik. 2011. »Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje.« *V Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, ur. F. Nolimal, 61–80. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za

šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport, Eurydice Slovenija, Center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, Pedagoški inštitut.

PISA 2018: *program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk; nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. 2019. Ur. K. Šterman Ivančič. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Požar Matijašič, N., M. Štraus, S. Rutar in J. Cotič Pajntar. 2017. »Kako prehajajo otroci iz vrtca v osnovno šolo pri nas v primerjavi z vrstniki v drugih državah?« Predstavitev na 25. Strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev vrtcev, Portorož, 16.–17. oktober.

Ropič, M. 2016. »Zmožnost zaznavanja začetnih in končnih glasov v nezložnih in večzložnih besedah.« *Didactica Slovenica* 31 (1): 44–54.

Schellander, A. 1992. »Aktualna vprašanja pouka začetnega branja in pisanja: Hkratno pridobivanje velikih in malih črk.« V *Sodobne oblike opismenjevanja*, ur. A. Kozinc, 9–20. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Taštanoska, T. 2017. V *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji 2016/17*, ur. T. Taštanoska, 15–19. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Turnšek, N., in M. Zorec Batistič. 2009. *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Vidmar, M., T. Rutar Leban in S. Rutar. 2017. *Transitions From Early Childhood Education and Care to Primary Education: Country Background Report Slovenia*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Vlada Republike Slovenije. 2017. *Strategija razvoja Slovenije 2030*. Ljubljana: Služba vlade Republike Slovenije za razvoj in evropsko kohezijsko politiko.

Vlada Republike Slovenije. 2019. »Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.« 2019. Vlada Republike Slovenije, Ljubljana.

Vrbovšek, B. 2014. »Uvodne besede.« *Vzgojiteljica* 16 (izredna številka): 3.

Zupančič Grašič, J. 2016. »Odlog šolanja: Vsak otrok je primer zase, ni pravila.« *Delo, Sobotna priloga*, 25. januar. <http://www.delo.si/nedelo/odlog-solanja-vsak-otrok-je-primer-zase-ni-pravila.html>.

■ **Dr. Katarina Grom** je učiteljica razrednega pouka na Osnovni šoli Log - Dragomer. grom.katarina@gmail.com