Sodelovanje med učitelji/vzgojitelji in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti v prvem ter drugem/tujem jeziku

Anita Sila

Univerza na Primorskem

anita.sila@pef.upr.si

Razvijanje predopismenjevalnih sposobnosti je v predšolskem obdobju izjemnega pomena. V prispevku bomo izpostavili predvsem fonološko zavedanje, ker je to ena od ključnih sposobnosti za razvijanje sposobnosti branja in pisanja v prvem ter drugem/tujem jeziku. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako praktiki (vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji angleščine) sodelujejo med seboj pri načrtovanju ter izvajanju dejavnosti s področja zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti fonološkega zavedanja) in kako pri tem sodelujejo s starši. Zanimalo nas je tudi, kaj glede razvijanja sposobnosti fonološkega zavedanja v zgodnjem obdobju svetujejo visokošolski učitelji in raziskovalci. Podatke smo pridobili s pomočjo polstrukturiranih intervjujev (sodelovalo je 20 praktikov in 5 visokošolskih učiteljev) in jih kvalitativno analizirali. Ugotovili smo, da si praktiki želijo medsebojnega povezovanja in sodelovanja, vendar je to precej pomanjkljivo. Glede sodelovanja s starši pa ugotovljamo, da so njihova mnenja deljena.

Ključne besede: fonološko zavedanje, vzgojitelji, učitelji, drugi/tuji jezik, zgodnja pismenost

Uvod

Opismenjevanje je nepretrgan proces, ki se prične veliko pred seznanjanjem s črkami in z učenjem branja in pisanja. Otrok v predšolskem obdobju razvije posamezne sposobnosti in spretnosti, ki mu omogočajo razumevanje sistema pisave in mu odprejo vrata v lastno pismenost. Spoznanja o pismenosti pred opismenjevanjem se imenujejo zgodnja pismenost (Knaflič 2009). Razvoj zgodnje pismenosti je proces, v katerem se prepletajo vse sporazumevalne dejavnosti oz. komunikacijske zmožnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje). V njem je težko postaviti mejnike glede različnih stopenj pismenosti. Ta proces poteka vse predšolsko obdobje in skozi dovršen del osnovnošolskega izobraževanja, saj učni načrt, zlasti v prvem triletnju, predvideva sistematični razvoj bralnih in pisnih zmožnosti učencev kot dveh temeljnih sestavin pismenosti (Pečjak in Potočnik 2011).

Dejavnosti, ki jih otroci izvajajo v posameznih družinah, se med družinami razlikujejo. Na to najpogostejše vplivajo sociodemografske značilnosti (npr. ekonomski status družine, izobrazba in zaposlitveni položaj staršev ter njihovi pogledi) (Knaflič 2009). Starši, ki z veseljem berejo in menijo, da je branje pomembno za otrokov osebni razvoj, otroka spodbujajo k branju in bralnim dejavnostim. V primeru negativnega odnosa do branja pa otrokom ne vzbujajo pozitivnega odnosa in ljubezni do branja, temveč jih od tega odvrčajo (Pečjak idr. 2006).

Predšolsko obdobje je ključnega pomena za razvoj pismenosti, saj se ravno v tem času razvijajo predbralne in predpisalne zmožnosti. Za optimalen razvoj pismenosti otroci potrebujejo vaje, s katerimi bodo razvijali orientacijo in prostorsko zaznavanje, grafomotoriko ter grafično in fonološko zavedanje (v nadaljevanju FZ) (Grginič 2008). V prispevku bomo posebno pozornost namenili FZ, saj je prav to močno povezano z zgodnjim branjem. Otroci, ki imajo boljšo fonološko občutljivost, se hitreje opismenijo (Pečjak 2010).

Poleg razvijanja zgodnje pismenosti v prvem jeziku pa so otroci zelo zgodaj vpleteni tudi v proces opismenjevanja v drugem/tujem jeziku. Nekateri se tujega jezika učijo že v predšolskem obdobju (v jezikovnih šolah/doma/vrtcih), nekateri pa šele v šoli, zato v osnovno šolo vstopajo z različnim predznanjem tujega jezika. Različne predopismenjevalne izkušnje, ki jih otroci pridobijo v prvem in drugem/tujem jeziku v predšolskem obdobju, pomembno vplivajo na otrokov razvoj in učenje pozneje v osnovni šoli.

Najnovejši podatki raziskave PISA iz leta 2018 kažejo manjši upad v dosežkih pri bralni pismenosti slovenskih učencev in učenk (še vedno pa dosegajo rezultate nad povprečjem OECD). Podobno kot leta 2009, ko je bilo branje nazadnje poudarjeno področje merjenja v raziskavi, slovenski učenci in učenke poročajo o podpovprečnih motivaciji za branje, o zaznani učiteljevi opori pri pouku slovenščine, povratni informaciji glede napredka s strani učitelja, zaznavanju učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine in lastnem čustvenem blagostanju (Pedagoški inštitut 2019). Glede bralne pismenosti v angleščini kot tujem jeziku pa je bila nazadnje izvedena raziskava ESLC (European Commission 2012), v kateri je bilo ugotovljeno, da so slovenski devetošolci najšibkejši pri bralnem razumevanju v primerjavi s slušnim razumevanjem in pisnim sporočanjem v istem jeziku. Pedagoški inštitut (2012) pojasnjuje, da učenci v povprečju dosegajo dobre rezultate v znanju tujih jezikov, vendar pa med njimi prihaja do izredno velikih razlik. Zato je diferenciacija pouka izjemno pomembna. Za učence z nadpovprečnimi rezultati bi bilo potrebno ustvariti učno okolje s kompleksnejšimi izzivi. Učence s težavami pa je potrebno dovolj hitro identificirati in jim ponuditi ustrezno pomoč.

Rešitve za boljše dosežke pri bralnem razumevanju v obeh jezikih je potrebno iskati že v predšolskem obdobju. Čeprav otroci v šolo vstopajo z različnim predznanjem prvega in tujega jezika, jim je potrebno omogočiti optimalen razvoj sposobnosti FZ na sistematičen način že v vrtcu, saj imajo te poleg poslušanja pripovedi, pripovedovanja ter branja knjig največji pomen pri opismenjevanju. Kljub številnim raziskavam, ki kažejo, da imajo otroci s slabo razvitimi sposobnostmi FZ težave pri povezovanju glasov s črkami (O'Connor 1999; Chard in Dickson 1999) in posledično pri branju ter bralnemu razumevanju (Wise, Ring in Olson 2000), se sistematično razvijanje FZ v prvem in tujem jeziku v predšolskem obdobju redko izvaja. Razlog je lahko tudi v tem, da kurikulum za vrtce namenja natančni opredelitvi predopismenjevalnih strategij razmeroma malo prostora (Skubic 2013). S sistematičnim razvijanjem FZ se večinoma pričena v osnovni šoli ter predvsem v maternem jeziku. Programi razvijanja FZ pa so najučinkovitejši, če potekajo med zadnjim letom vrtca in prvim letom organiziranega opismenjevanja (Schuele in Boudreau 2008; Zorman 2005). Vsi otroci bi morali biti v tem času deležni dejavnosti razvijanja FZ, saj ni smotno pričakovati, da bodo te sposobnosti vsi razvili intuitivno. Proces učenja branja in pisanja lahko otroku olajšamo, če ima možnost dobro razviti sposobnosti FZ v maternem jeziku, saj se razvitost FZ prenaša iz enega jezika v drugega. Za otroke, ki se z drugim/tujim jezikom srečujejo po tretjem letu starosti, so dejavnosti FZ še posebej pomembne, saj morajo spoznati razlike med jezikoma (Colja 2013). Da bi lahko otroci te sposobnosti dobro razvili že pred vstopom v šolo, pa je izjemno pomembno, da strokovni delavci in starši dejavnosti razvijanja FZ izvajajo, med seboj dobro sodelujejo ter se dopolnjujejo. V nadaljevanju bo predstavljen pomen sodelovanja vzgojiteljev in učiteljev (razrednega pouka in angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju) s starši in pomen sodelovanja strokovnih delavcev med seboj.

Sodelovanje strokovnih delavcev s starši pri razvijanju zgodnje pismenosti v maternem in drugem/tujem jeziku

V praksi se vzgojitelji in učitelji srečujejo s starši, ki so na področju razvijanja zgodnje pismenosti v enem ali več jezikih iz različnih razlogov različno dejavni, zato je informiranje staršev o pomenu in načinih razvijanja otrokove pismenosti ključnega pomena.

Veliko staršev se sprašuje, ali je otroka pred vstopom v šolo potrebno naučiti brati in pisati, saj se bojijo, da bi imel težave in da bi zaostajal za vrstniki. Premalo pa se zavedajo, da bi otroku najbolj pomagali, če bi mu omogočili dobro razvijanje sposobnosti FZ, ki so temeljne za učenje branja, pisanja in

pravilne izgovorjave. Otroci, ki začnejo šolanje s slabo razvitimi predbralnimi zmožnostmi, bodo težko povezovali glasove s črkami in posledično bodo imeli težave z branjem besed. Začetni neuspeh pri učenju branja in pisanja jim odvzame notranjo motivacijo, ki jih vodi pri učenju, zato se začnejo izogibati dejavnostim z vključenima branjem in pisanjem (Bider Petelin 2014).

Vzgojitelji bi morali staršem že v zgodnjem obdobju (prvo starostno obdobje) razložiti, da otrok slušno zaznavo najprej razvija v govornem sporazumevanju, tj. ob vsakdanjih aktivnostih, npr. igri, pogovoru, branju in pripovedovanju knjig, recitiranju in petju pesmi, izštevank, prepoznavanju rim itd. Svetujejo jim lahko tudi, da otrokom berejo knjige, pripovedujejo zgodbe in pojejo pesmice tudi v drugih jezikih, ki jih aktivno govorijo, zato da se seznanijo s fonološko podobo in pozneje z zapisom besed v različnih jezikih. Različice iste zgodbe v drugih jezikih lahko pomagajo pri boljšem spoznavanju tujega/drugega jezika. To je še posebej priporočljivo v primeru, ko se otrok srečuje z različnimi jeziki v domačem okolju. V drugem starostnem obdobju lahko staršem podrobneje predstavijo pomen in primere izvajanja dejavnosti slušnega razločevanja (npr. prepoznavanje zvokov iz okolja, razlikovanje dolžine besed, razločevanje glasov v nizu, razločevanje glasov v parih besed, sestavljanje verige besed, ugotavljanje, ali gre za enak glas ali ne) (Pečjak 2000) in razčlenjevanja (npr. deljenja povedi na besede, zlogovanja, glaskovanja). Staršem je potrebno razložiti, da so to temeljne dejavnosti za prehod na povezovanje glasov s pisnimi ustreznici. Pri izvajanju naštetih dejavnosti vzgojitelj in starši običajno že lahko prepoznajo, kje ima otrok težave. Te je potrebno evidentirati, saj jih je potem mogoče predvideti in na podlagi tega lažje načrtovati (Schuele in Boudreau 2008) dejavnosti s področja zgodnje pismenosti v vrtcu/šoli ter doma ob podpori staršev.

Tudi učitelji tujih jezikov v zgodnjem obdobju bi morali staršem razložiti, da se mora otrok najprej seznaniti z glasovi tujega jezika skozi različne zabavne in zanimive vsebine (pesmi, rajanje, glasno branje, igre ipd.), ki mu bodo omogočile, da bo slišal in izgovarjal glasove v tujem jeziku ter jih primerjal med jezikoma. Šele ko bo deležen dejavnosti FZ v maternem/tujem jeziku, bo pripravljen na povezovanje glasov s črkami.

Pri nas je učenje tujega jezika večinoma v domeni vrtca/šole/jezikovne šole. Redko zasledimo, da so tudi starši vodeno vključeni v izvajanje dejavnosti v domačem okolju. Vedno več pa je tudi tečajev, ko se poučevanje tujega jezika že v predšolskem obdobju izvaja na daljavo s pomočjo staršev. Starši pred spletno izvedbo ure prejmejo navodila učiteljev, pripravijo material (če je treba, določeno dejavnost že predhodno izvedejo skupaj z otrokom), nato pa dejavnost nadaljujejo skupaj z učiteljem v tujem jeziku. Tudi

dejavnosti FZ se lahko izvajajo v tujem jeziku v sodelovanju s starši, in sicer tako, da se jim predhodno predstavita pomen in način razvijanja sposobnosti FZ. Za otroke se lahko pripravi sistematično načrtovano gradivo, naloge in avdio-vizualne vsebine, primerne njihovem razvoju, ki jih lahko izvajajo in uporabljajo doma ob spremljavi staršev. Na ta način imajo starši vpogled v dejavnosti, ki se izvajajo, obenem pa lahko izkoristijo priložnost za primerjanje glasov in besed v jezikih, ki jih govorijo doma.

Vzgojiteljevo oz. učiteljevo seznanjanje staršev s pomenom razvijanja sposobnosti FZ bi gotovo pripomoglo k boljšemu sodelovanju in razvijanju otrokovih predbralnih ter predpisalnih sposobnosti. Tudi številne raziskave dokazujejo, da sodelovanje staršev bistveno pripomore k izboljšanju razvoja otrokove pismenosti (Anderson idr., 2010; Hasan 2009; Purcell-Gates, 2000) in jezikovne sposobnosti (Reese idr. 2010; BavaHarji, Balakrishnan in Letchumanan 2016; Korosidou, Griva in Pavlenko 2021). Čeprav raziskav o sodelovanju staršev pri učenju tujega jezika v zgodnjem obdobju primanjkuje (Forey, Besser in Sampson 2015), smo nekatere vendarle zasledili. Korosidoujeva, E. Griva in Pavlenkova (2021) so v svoji raziskavi starše spodbudili, da z otroki doma skupaj izvajajo igro digitalnega pripovedovanja. Digitalna zgodba je večpredstavnostno gradivo, sestavljeno iz statičnih in dinamičnih (video)slik, napisanega ali izgovorjenega besedila (Bull in Kajder 2004). Korosidoujeva, E. Griva in Pavlenkova (2021) so ugotovili, da je pripovedovanje digitalnih zgodb učencem omogočilo veliko priložnosti za učenje z vrstniki iz učnih gradiv, za raziskovanje in izboljševanje sposobnosti ustnega izražanja v tujem jeziku. Starši so zaznali pozitivne učinke v kakovostnem preživljanju časa z otroki v tujem jeziku, razvijanju pozitivne naravnosti do sodelovanja s šolo in učenju v tujem jeziku.

Pomen sodelovanja med vzgojitelji in učitelji pri razvijanju zgodnje pismenosti

Razvijanje zgodnje pismenosti se prične že v vrtcu in nadaljuje v šoli. Prehod iz vrtca v šolo je za starše in otroke zelo občutljivo obdobje, zato bi ga morali vzgojitelji in učitelji olajšati tako, da si med seboj izmenjajo informacije o otrokovem razvoju in učenju. Velikokrat pa se zgodi, da se to ne zgodi zaradi varovanja osebnih podatkov. Učitelji tako popolnoma na novo spoznavajo otroke in odkrivajo, na katerih področjih potrebujejo več pomoči in prilagoditev. Prav zato je v učnem načrtu za slovenščino v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2018) predvideno, da se za vsakega učenca izdela individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. Učenci v svet branja in pisanja vstopajo

individualizirano, postopno in sistematično, zato je pomembno, da učitelji na začetku obdobja in sproti pri vsakem preverijo razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje in pisanje. V praksi pa učitelji razrednega pouka večinoma ne delajo individualnega načrta za vsakega otroka posebej, temveč preizkus pismenosti (npr. pogledajo držo svinčnika, prepoznavanje črk, poimenovanje črk, grafomotoriko, FZ, zapisovanje po nareku, branje). Individualni učni načrt bi moral biti obvezen za razvijanje zgodnje pismenosti v maternem in tujem jeziku pri nadarjenih otrocih, učencih z učnimi težavami, otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otrocih priseljenih.

Za omogočanje bolj kontinuiranega učenja in razvoja otrok pa je priporočljivo, da vrtec v soglasju s starši šoli zagotovi vodenje in prenos ustreznih informacij o otroku in njegovi družini (Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2018). Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2018) je v ta namen v »Priporočilih za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo« pripravljal tudi pripomoček za strokovne delavce, v katerega bi vzgojitelji zapisovali dejavnosti, ki so jih v zadnjem letu pred vstopom otroka v šolo izvedli na posameznem področju dejavnosti kurikula za vrtce, ter svoje ugotovitve; učitelji v prvem razredu si tako lažje ustvarijo objektivni vtis o načinu otrokovega učenja in strokovni podpori, ki je bil deležen v vrtcu.

Učitelji in vzgojitelji si prav tako ne izmenjujejo informacij in izkušenj o izvajanju dejavnosti s področja zgodnjega opismenjevanja. Zelo priporočljivo je, če se vzgojitelji in učitelji prvih razredov (vsaj iz iste občine) vsaj enkrat na leto srečajo, da bi se pogovorili o dejavnostih s področja zgodnje pismenosti, ki so jih v oddelku sistematično izvajali, ter o šibkejših in močnejših področjih otrok, ki so jih zaznavali in razvijali. Otroci v oddelkih doživljajo različne izkušnje (nekateri vzgojitelji se pred vstopom v šolo npr. bolj posvečajo razvijanju grafomotorike, drugi pripovedovanju itd., odvisno od razvojnih značilnosti otrok v skupini) in zato bi bilo učiteljem v pomoč, da bi bili s temi dejavnostmi seznanjeni, saj bi bolje spoznali delo vzgojiteljev v vrtcu in bi ga v prid otrokom še bolj nadgrajevali. Med drugim bi lahko med izmenjavo izkušenj pridobili nove ideje in spoznali metode, ki so se izkazale kot zelo učinkovite.

Pomen sodelovanja med učitelji tujega jezika na področju razvijanja zgodnje pismenosti

Sodelovanje med učitelji tujih jezikov omogoča, da učenci celovito razvijajo jezikovne sposobnosti. Deljenje izkušenj, skupno načrtovanje, dopolnjevanje, skupno oblikovanje pričakovanj glede pisnih izdelkov in domačih nalog

ter reševanje jezikovnih težav pripomorejo k prenosu znanja iz enega jezika v drugega, zmanjšanju interferenc, razvitejšim komunikacijskim sposobnostim in razvitejšemu mišljenju. Vse skupaj je tudi časovno manj zamudno (Mansour in Butler-Kisber 2015).

Priporočljivo je, da si tudi učitelji tujih jezikov v slovenskih šolah med seboj delijo izkušnje, ki jih imajo z otroki v predšolskem obdobju in osnovni šoli. Glede na to, da prav razvijanje zgodnje pismenosti v tujem jeziku učiteljem v prvem triletju osnovne šole predstavlja velik izziv, je dobrodošlo, da si učitelji različnih jezikov med seboj izmenjujejo gradiva in primere dobre prakse, skupaj ustvarjajo gradiva in si pomagajo pri načrtovanju npr. dejavnosti FZ ob upoštevanju glasovnih razlik med jeziki. Dejavnosti lahko načrtujejo zaporedno, tako da otroci ob usvajanju novih glasov in primerjanju razlik med jeziki še učinkoviteje razvijajo fonološko ter metajezikovno zavedanje.

Dagarin Fojkarjeva, Seškova in Skela (2011) sicer opazajo, da so učitelji angleščine v Sloveniji mnjenja, da se angleške pisave ne splača sistematično poučevati zaradi njene nepredvidljivosti, vendar Zormanova (2013) opozarja, da je pomembno, da se učenci branja in pisanja učijo s sistematičnim razvijanjem slušne zaznave, izgovarjave, z zapisovanjem neznanih besed itd. Nesistematično opismenjevanje v drugem/tujem jeziku lahko vodi v poznejše napačno pisanje, branje in nerazumevanje besed. To pa lahko vpliva tudi na zmanjšanje interesa za učenje jezika.

Sodelovanje razrednih učiteljev in vzgojiteljev z učitelji tujega jezika pri razvijanju zgodnje pismenosti

Sodelovanje razrednih učiteljev in vzgojiteljev z učitelji tujega jezika najpogosteje poteka po metodi CLIL.¹ Glede na količino jezikovnega vnosa se lahko CLIL izvaja v več različnih oblikah, najpogostejši pa sta popolna in delna imerzija. Popolna imerzija je najučinkovitejša oblika, saj pri tej metodi učitelj/vzgojitelj govori izključno v tujem/drugem jeziku, kar pomeni, da so otroci popolnoma »potopljene« v tuji/drugi jezik (Jazbec in Lipavic Oštir b. l.). Pri delni imerziji pa uporaba tujega/drugega in maternega jezika najpogosteje poteka po načelu en človek – en jezik (vzgojitelj ali učitelj govori izključno v maternem jeziku, učitelj tujega jezika pa v tujem/drugem jeziku).

Raziskav o sodelovanju med učitelji/vzgojitelji in učitelji tujega jezika na področju razvijanja zgodnje pismenosti po metodi CLIL primanjkuje. Dejavn-

¹ CLIL ali vsebinsko in jezikovno integrirano učenje je odprt in inovativen metodični pristop, pri katerem se tuji jezik uporablja za učenje in poučevanje celotne ali določene vsebine s posameznega področja (predmeta) in jezika (Jazbec in Lipavec Oštir 2009; Coyle, Hood in Marsh 2010).

nosti za razvijanje zgodnje pismenosti (npr. FZ) bi lahko učitelji/vzgojitelji načrtovali skupaj z učitelji tujega jezika, tako da bi jih izvajali najprej v slovenščini, nato pa zaporedno v tujem jeziku.

Tudi v učnem načrtu za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2013) je priporočeno, da pri opismenjevanju v tujem jeziku izhajamo iz posebnosti začetnega opismenjevanja v učnem jeziku, saj se oba jezika povezujeta in dopolnjujeta. Pri obeh se opismenjevanje prilagodi glede na otrokov razvoj in njegov napredek.

Oprelitev problema

Problem raziskave je, da večina otrok vstopa v šolo, ne da bi bila deležna sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ v maternem in drugem/tujem jeziku v predšolskem obdobju. Vzgojitelji in učitelji angleščine v zgodnjem obdobju se v večini primerov ne čutijo dovolj kompetentne, da bi sistematično izvajali dejavnosti s področja FZ, tako da to vlogo najpogosteje prevzemajo učitelji razrednega pouka v osnovni šoli. To pa je za nekatere otroke že prepozno, saj v šolo že vstopijo s težavami, ki bi jih v primeru izvajanja dejavnosti FZ v predšolskem obdobju lahko odpravili ali zmanjšali. Številne raziskave kažejo, da lahko starši in strokovni delavci otrokom omogočijo razvitejšo sposobnost FZ pred vstopom v šolo in tako boljši temelj za učenje branja in pisanja v šoli, zato se sprašujemo, kakšna sta njihovo medsebojno sodelovanje in izmenjava izkušenj.

Namen in cilji raziskave

Osnovni namen raziskave je bil ugotoviti, kakšno je sodelovanje vzgojiteljev, učiteljev razrednega pouka, učiteljev angleščine in staršev pri razvijanju zgodnje pismenosti v slovenskem (maternem) in angleškem (tujem) jeziku. Zastavili smo si naslednje cilje:

1. ugotoviti, katere dejavnosti s področja razvijanja sposobnosti FZ izvajajo strokovni delavci v vrtcu in prvem triletnem osnovne šole v slovenskem in angleškem jeziku;
2. ugotoviti, kakšno je sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku;
3. ugotoviti, kakšno je sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku;

4. ugotoviti, kaj glede izvajanja dejavnosti s področja zgodnje pismenosti v obeh jezikih in sodelovanja med učitelji/vzgojitelji ter starši svetujejo strokovnjaki.

Iskali smo torej dogovore na naslednja vprašanja:

1. Kakšne dejavnosti s področja razvijanja sposobnosti FZ izvajajo strokovni delavci v vrtcu in prvem triletju osnovne šole v slovenskem in angleškem jeziku?
2. Kako med seboj sodelujejo strokovni delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku?
3. Kako med seboj sodelujejo strokovni delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti (s poudarkom na razvijanju sposobnosti FZ) v slovenskem in angleškem jeziku?
4. Kaj glede izvajanja dejavnosti s področja zgodnje pismenosti v obeh jezikih in sodelovanja med učitelji/vzgojitelji ter starši svetujejo strokovnjaki?

Metodologija

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo pet visokošolskih učiteljev (trije s področja didaktike angleščine in dva s področja didaktike slovenščine, vsi z vsaj 18 leti delovnih izkušenj) in 20 praktikov (pet učiteljev angleščine v prvem triletju; trije od teh imajo vsaj deset let delovnih izkušenj, dva pa vsaj tri leta), pet učiteljev angleščine v predšolskem obdobju (dva od teh imata vsaj tri leta delovnih izkušenj, eden jih ima 25, dva pa vsaj devet let), pet vzgojiteljev (štirje imajo vsaj 18 let izkušenj, eden pa 20 let) in pet učiteljev razrednega pouka (trije od teh imajo vsaj 28 let delovnih izkušenj, dva pa vsaj 13 let).

Merski pripomočki in potek raziskave

V prispevku je bila uporabljena kvalitativna opisna metoda. Zbrane podatke, pridobljene s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, smo kvalitativno analizirali po korakih (Steen in Roberts 2011; Polit in Beck 2018): (1) transkripti so bili večkrat v celoti prebrani in kodirani (poimenovani po vsebini, ki jo opisujejo); (2) kode so bile nato kategorizirane glede na konceptualno podobnost oz. povezanost; (3) posamezne kategorije smo združevali v večje celote (teme), ki so v nadaljevanju prispevale k razumevanju preučevanega fenomena. Identificirane so bile naslednje teme: (1) izvajanje dejavnosti s področja razvijanja

sposobnosti FZ v slovenskem in angleškem jeziku v vrtcu in prvem triletju osnovne šole; (2) sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti v slovenskem in angleškem jeziku; (3) sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju sposobnosti FZ. O izkušnjah, stališčih in pomenu, ki se ga predpisuje predopismenjevanju in opismenjevanju v slovenskem in angleškem jeziku ter sodelovanju med praktiki in starši, smo povprašali visokošolske učitelje s področja didaktike angleščine in slovenščine. Za to metodo smo se odločili, ker nam omogoča lažje preverjanje razumevanja izjav (npr., če intervjuvanec vprašanja ne razume, mu pomagamo s primerom). Intervjuvanci imajo prav tako možnost vprašati raziskovalca za pojasnilo. Poleg tega tudi spremljanje neverbalne komunikacije intervjuvanca raziskovalcu omogoča polno razumevanje verbalnega odgovora. Intervjuji, ki smo jih izvedli, so trajali približno 30 minut. Zaradi varstva osebnih podatkov imena strokovnjakov in praktikov niso navedena. Raziskava je bila izvedena kot del večje raziskave, njen namen pa je bil ugotoviti, katere dileme prepoznajo praktiki in raziskovalci s področja predopismenjevanja in opismenjevanja v slovenskem ter angleškem jeziku (kot tujem jeziku) in kako jih opredeljujejo.

Rezultati in diskusija

Rezultate raziskave bomo v nadaljevanju predstavili po posameznih temah.

Izvajanje dejavnosti s področja razvijanja sposobnosti FZ v slovenskem in angleškem jeziku v vrtcu in prvem triletju osnovne šole

Učiteljice razrednega pouka so edine od praktikov, ki načrtno in sistematično razvijajo FZ (npr. z glaskovanjem besed, iskanjem glasov znotraj zlogov, združevanjem besed v povedi ipd.). Učiteljice angleščine FZ razvijajo s petjem pesmic, z branjem in s pripovedovanjem pravljic ter poslušanjem in z ugotavljanjem zvokov iz okolja. Posvečajo se zlasti usvajanju melodije jezika in razločnemu ponavljanju podobnih besed. Vzgojiteljice so izpostavile, da z otroki izvajajo igro telefon, zato da otroci poslušajo in ponavljajo daljše besede. Najpogostejši dejavnosti FZ, ki ju izvajajo vsi praktiki, sta iskanje rim in zlogovanje besed. Sledita primerjanje dolge in kratke besede ter prepoznavanje prvega in zadnjega glasu (učiteljice angleščine v predšolskem obdobju tega ne izvajajo, so pa edine, ki besede delijo na začetke in konce).

Iz odgovorov intervjuvancev je razvidno, da so vzgojitelji premalo seznanjeni s pomenom razvijanja sposobnosti FZ v zgodnjem obdobju, saj se ga kljub številnim izobraževanjem še vedno ne lotevajo sistematično. Nekateri vzgojitelji in učitelji te dejavnosti še vedno raje prepustijo šoli (saj naj bi

bile za predšolske otroke prezahtevne), v vrtcu pa naj se po njihovem otroci igrajo. Ena od vzgojiteljic je izpostavila, da ima težave z motiviranjem otrok pri izvajanju dejavnosti s področja FZ, saj nekateri ne želijo sodelovati brez prisile. Dejavnosti s področja zgodnjega opismenjevanja v predšolskem obdobju bi morale biti za otroke zabavne, zanimive in igrive. Če se te učiteljcem/vzgojiteljem zdijo prezahtevne, je težko pričakovati, da jih bodo izvajali z navdušenjem in da bodo otroci pri tem z veseljem sodelovali.

Na drugi strani pa se učiteljice angleščine v prvem triletju zavedajo pomena razvijanja sposobnosti FZ, vendar menijo, da bi potrebovale več smernic, izobraževanj in literature, da bi se na tem področju počutile kompetentnejše. Učiteljicam angleščine v predšolskem obdobju se načrtovanje dejavnosti s področja FZ ne zdi tako zahtevno, vendar iz njihovih odgovorov lahko sklepamo, da sistematičnih dejavnosti za seznanjanje z glasovi, ki jih v maternemu jeziku ni, ne izvajajo. Vsekakor bi bilo priporočljivo pred učenjem branja in pisanja pri vsakem učencu preveriti razvoj predbralnih sposobnosti tudi v tujem jeziku. Enotna matrica načrta bi omogočala lažjo individualizacijo in diferenciacijo pouka tujega jezika.

Ker je razvijanje sposobnosti FZ izjemno pomembno, preden otroci pričnejo z branjem in s pisanjem v maternem in tujem jeziku, je zaskrbljujoče, da učitelji v vrtcu takšnih dejavnosti ne izvajajo. V tem obdobju je namreč zelo pomembno, da se otroci na sistematičen način seznanijo z glasovi, ki jih v maternem jeziku ni. Predvidevamo, da so učiteljice angleščine premalo seznanjene z načini razvijanja FZ v tujem jeziku (tudi zaradi pomanjkanja gradiva in izobraževanj s tega področja, s poudarkom na kontrastivnem pristopu).

Sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) pri razvijanju zgodnje pismenosti v slovenskem in angleškem jeziku

Rezultati intervjujev so pokazali, da si učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice ne izmenjujejo podatkov glede razvoja in učenja otrok zaradi varstva osebnih podatkov ter vnaprejšnjega morebitnega označevanja otrok, čeprav bi si učiteljice razrednega pouka to želele. Visokošolski učitelji menijo, da lahko vzgojitelji veliko prispevajo v prvi razred, in predlagajo, da bi se organizirala skupna srečanja in ciljne skupine, kjer bi se izmenjevalo izkušnje s področja zgodnje pismenosti. Otroci bi tako imeli boljše temelje, razvoj in učenje pa bi potekala bolj kontinuirano. Iz odgovorov intervjuvancev je namreč razvidno, da so nekateri učitelji premalo seznanjeni z delom vzgojiteljev v vrtcu.

Tudi učitelji angleščine v vrtcu in šoli med seboj ne sodelujejo. Prav tako primanjkuje sodelovanja učiteljev angleščine z učitelji razrednega pouka na

področju razvijanja zgodnje pismenosti. O povezovanju med jezikoma pravijo, da je to odvisno od števila ur poučevanja (slovenščina ima več ur kot angleščina). Strokovnjaki menijo, da je povezovanje med učitelji obeh jezikov zelo pomembno že v vrtcu, ko se otroci seznanjajo tudi z drugim ali tujim jezikom. CLIL, kot pravi ena od strokovnjakinj, predvideva ne samo povezovanje tem iz drugih predmetov, temveč tudi njihovih ciljev. Po njihovem mnenju bi bilo najbolje, da bi se dejavnosti razvijanja FZ izvajale na približno podoben način v obeh jezikih, vendar ob upoštevanju specifičnih značilnosti obeh jezikov. V slovenščini bi se dejavnosti izvajale nekoliko prej, nato pa z zamikom še v angleščini, da otroci npr. spoznajo glasove, ki jih v materinščini ni. Nekaterim učiteljem povezovanje predstavlja velik izziv (zahteva veliko prilagajanja in dogovarjanja), vendar se učiteljice angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju strinjajo, da bi se morale povezovati z učitelji razrednega pouka. Ena od učiteljic angleščine ima s tem pozitivne izkušnje in opaža, da otroci zaznavajo obravnavanje podobnih vsebin v obeh jezikih in tako določeno snov dlje utrjujejo. Prednosti sodelovanja vidi tudi v izmenjavi pripomočkov in učil. Ena od učiteljic razrednega pouka svetuje, da bi angleščino učila ista učiteljica, ker je najbolj seznanjena z delom v razredu in tako snov lažje povezuje.

Tudi učiteljice angleščine v predšolskem obdobju se zelo redko povezujejo z vzgojiteljicami, čeprav se jim zamisel zdi dobra. Na ta način bi se otroci integrirano učili tuji/drugi jezik.

Če povzamemo, si vsi intervjuvani strokovni delavci želijo medsebojnega sodelovanja, vendar samoinicativne organizacije skupnih srečanj še vedno ni. Sodelovanje in povezovanje potekata večinoma v spletni obliki. Dragocena izmenjava izkušenj, primerov dobre prakse, učil in pripomočkov za razvijanje zgodnje pismenosti med strokovnimi delavci bi otrokom gotovo olajšala prehod iz vrtca v šolo

Sodelovanje med strokovnimi delavci (v vrtcu in osnovni šoli) in starši pri razvijanju sposobnosti FZ

Sodelovanje s starši glede razvijanja sposobnosti FZ je prisotno le med učiteljicami razrednega pouka in nekaterimi vzgojiteljicami. Učiteljice razrednega pouka in vzgojiteljice v primeru težav v razvoju zgodnje pismenosti povabijo starše na roditeljske sestanke in govorilne ure, kjer se skupaj pogovorijo o težavah/napredku otroka. Izkušnje kažejo, da se starši odzovejo, če se jih na pravi način povabi in jim ponudi razlago. Skupaj si tako načrtajo pot do napredka otroka, do katerega zagotovo pride, če starši sodelujejo (v večini primerov ni težav). Starši bi velikokrat želeli dodatne naloge, da bi otroke pri-

pravili na pisanje. V primeru težav se posvetujejo z logopedom. Učiteljice razrednega pouka starše vključujejo pri domačih nalogah (podpis starša, da je otrok bral ali pregledal domačo nalogo) in dodatnih dejavnostih z otroki, ki imajo težave (učiteljice v beležke otrok sproti napišejo, kakšne naloge z njimi naj starši dodatno delajo doma). Vzgojiteljice opažajo, da imajo starši včasih težave z razumevanjem navodil za izvajanje dodatnih dejavnosti doma, in menijo, da se večina staršev trudi sodelovati, a jim to predstavlja dodatno obremenitev.

Pri učiteljih angleščine sodelovanja na tem področju nismo zasledili. Iz intervjujev je razvidno, da večina strokovnih delavcev želi sodelovati s starši. Le nekatere učiteljice angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju staršev raje ne vključujejo v program (razen, če želijo samoiniciativno z otroki doma poslušati pesmice, gledati videoposnetke in brati), ker menijo, da ni potrebno. Staršem običajno predstavijo, kako program angleščine poteka (na roditeljskem sestanku ali govorilnih urah; nekateri dejavnosti predstavijo tudi v praksi). Nasprotno pa nekateri strokovni delavci želijo, da bi se starši vključevali v program in doma z otroki dodatno delali na svojo pobudo, a se to pogosto zaradi obremenjenosti staršev ne zgodi. Učiteljice angleščine v predšolskem obdobju starše z veseljem vključujejo (jih ne silijo), ti pa večinoma tudi sami želijo sodelovati. Nekatere jih spodbujajo, da se doma z otroki igrajo kakšno igro ali da poslušajo pesmice.

Strokovnjaki s področja angleščine menijo, da je starše priporočljivo informirati o dejavnostih, ki se izvajajo, ter o učinkih sistematičnega dela, zato da bi to razumeli in podpirali. Ena od strokovnjakinj za slovenščino poudarja: »Starše je potrebno seznaniti, da gre pri razvijanju predopismenjevalnih in opismenjevalnih zmožnosti za proces. To se ne zgodi kar naenkrat. Seznaniti jih je treba, da nesistematično opismenjevanje vpliva na celoten opismenjevalni proces – spoznavanje črk, branja. Prav tako se jim lahko pove, na kaj naj bodo pozornejši (npr. drža telesa, pisala).« Ena od strokovnjakinj za angleščino predlaga: »Staršem se lahko pokaže vaje, ki jih lahko delajo z otroki, in posnetke dejavnosti (npr. spletna stran British Council nudi brošure za starše).« Obenem pravi, da staršev ni potrebno siliti k izvajanju dodatnih nalog z otroki doma. Po mnenju strokovnjakov je dobrodošlo, da so učitelji in starši dobri partnerji, da starši učiteljem zaupajo kot strokovnjakom. Poleg tega menijo, da učiteljem koristi poznavanje družinske pismenosti otroka.

Sklepne ugotovitve

Dobro sodelovanje med strokovnimi delavci in starši pri razvijanju zgodnje pismenosti je ključno za omogočanje celovitega in kontinuiranega razvoja

ter učenja. Z raziskavo smo ugotovili, da si praktiki želijo medsebojnega povezovanja in sodelovanja, vendar je to zaenkrat še precej pomanjkljivo. Vsi bi si želeli možnosti skupnega srečevanja, na katerem bi si lahko izmenjali izkušnje in razjasnili vloge, ki jih imajo v samem procesu razvijanja zgodnje pismenosti v maternem in tujem jeziku.

Vzgojitelje in učitelje je potrebno spodbuditi k boljšemu sodelovanju, k boljši izmenjavi informacij in skupnemu načrtovanju ter evalviranju. Iz njihovih odgovorov je namreč razvidno, da niso dobro seznanjeni s pomenom izvajanja določenih dejavnosti s področja zgodnjega opismenjevanja (predvsem sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ) že v predšolskem obdobju. O tem so prav tako premalo seznanjeni učitelji tujih jezikov, ki poučujejo v vrtcih.

Sodelovanje med učitelji tujih jezikov bi bilo potrebno spodbuditi zato, da dobijo vpogled v to, kar se otroci učijo že v vrtcu in pozneje v šoli, da poiščejo možnosti za sodelovanje in tudi za profesionalno rast. Veliko je priložnosti za povezovanje med predmeti/področji, predvsem pa med jeziki. S povezovanjem otrokom omogočamo smiselno, kakovostno, celostno učenje, razvitejšje mišljenje in trajnejše znanje.

Zelo pomembno je, da učitelji in predvsem vzgojitelji uzavestijo pomen razvijanja FZ v prvem in drugem/tujem jeziku, saj je to temelj za nadaljnji razvoj opismenjevalnih sposobnosti v obeh jezikih. Prav tako je pomembno uzavestiti pomen priprave individualnega načrta za razvoj zgodnje pismenosti v maternem in tujem jeziku pri nadarjenih otrocih, učencih z učnimi težavami, otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otrocih priseljencih. V teh primerih samo sprotno zapisovanje in preverjanje predopismenjevalnih ter opismenjevalnih sposobnosti nista dovolj. Okrepljeno sodelovanje s starši in z drugimi strokovnimi delavci je še posebej v teh primerih ključnega pomena, saj je potrebno poiskati rešitve za razvijanje in izboljševanje razvoja zgodnje pismenosti tako doma kot v šoli/vrtcu. Pri tem je strokovne delavce (vzgojitelje in učitelje) potrebno spodbuditi k iskanju rešitev za kontinuirano in učinkovito komunikacijo s starši (npr. uporaba interaktivnega dnevnika za zapisovanje izvedenih dejavnosti, opazanj, predlogov in komentarjev glede napredovanja/nazadovanja v otrokovem razvijanju zgodnje pismenosti; v nekaterih vrtcih so v namen spremljanja otrokovega razvoja in učenja pilotno že uporabljali aplikacijo SEESAW). Na ta način bi se lahko izognili pomanjkljivemu in zapoznelemu prenosu informacij o otrokovemu razvoju in učenju iz vrtca/šole do staršev in obratno, še posebej v primerih, ko so starši zaradi službenih obveznosti zelo zasedeni, vendar kljub temu zainteresirani za otrokov razvoj in učenje.

Razvijanje zgodnje pismenosti je zahteven in kompleksen proces, ki se ne zgodi čez noč in zahteva vztrajno, sprotno ter konstantno delo. V primerih, ko otrok potrebuje več podpore, pomoči in spodbude doma in v šoli/vrtcu, mesečne govorilne ure ne zadostujejo za doseganje izboljšav v razvijanju predopismenjevalnih/opismenjevalnih sposobnosti. Starši in učitelji/vzgojitelji potrebujejo sprotne povratne informacije, da lahko otroku v primeru težav pomagajo. V nasprotnem primeru se te le še poglobljajo. Za obojestransko sprotno obveščanje o otrokovem razvoju in napredku bi bilo priporočljivo razmisliti tudi o spletni obliki komuniciranja, ki bi staršem in učiteljem/vzgojiteljem omogočila pogostejšo in učinkovitejšo obliko načrtovanja ter spremljanja otrokovega razvoja in učenja.

Pri tem je prav tako potrebno omeniti, da je staršem potrebno pokazati, na kakšne načine lahko otroku pomagajo pri razvijanju določenih predopismenjevalnih in opismenjevalnih sposobnosti, ter jim predstaviti ustrezna gradiva. V nasprotnem primeru je težko pričakovati, da bo v otrokovem učenju in razvoju prišlo do želenih izboljšav. Čeprav ugotavljamo, da so mnenja strokovnih delavcev glede vključevanja staršev v izobraževalni proces deljena, je sodelovanje s starši neizogibno, če želimo realizirati skupni cilj – omogočiti otroku celovit in kontinuiran razvoj ter učenje.

Tudi strokovni delavci v vrtcih in šolah bi lahko z medsebojno izmenjavo praktičnih izkušenj skupaj pripomogli h kakovostnejšemu kontinuiranemu učenju (z izmenjavo informacij in izkušenj na prehodu iz vrtca v šolo ter na prehodu med domom in vrtcem/šolo) in k sooblikovanju programov za učenje jezikov v zgodnjem obdobju (s poudarkom na razvijanju zgodnje pismenosti v maternem in drugem/tujem jeziku).

Literatura

- Anderson, J., A. Anderson, N. Friedrich in J. Kim. 2010. »Taking Stock of Family Literacy: Some Contemporary Perspectives.« *Journal of Early Childhood Literacy* 10 (3): 33–53.
- BavaHarji, M., K. Balakrishnan in K. Letchumanan. 2016. »SPIRE Project: Parental Involvement in Young Children's ESL Reading Development.« *English Language Teaching* 9 (12): 1. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n12p1>.
- Bider Petelin, I. 2014. »Ugotavljanje predbralnih zmožnosti.« *Sodobna pedagogika* 65 (2): 24–40.
- Bull, G., in S. Kajder. 2004. »Digital Storytelling in the Language Arts Classroom.« *Learning & Leading with Technology* 32 (49): 46–49.
- Chard, D. J., in S. V. Dickson. 1999. »Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines.« *Intervention in School and Clinic* 34 (5): 261–270.
- Colja, T. 2013. *Porajajoča se pismenost v dvojezičnem okolju: primer otrok, ki obi-*

- skujejo vrte s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezični vrtec v Špetru.*
Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik – Lingua«.
- Coyle, D., P. Hood in D. Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagarin Fojkar, M., U. Sešek in J. Skela. 2011. *Sounds and letters: priročnik k delovnemu zvezku za razvijanje opismenjevanja v angleščini kot tujem jeziku*. Ljubljana: Tangram.
- European Commission. 2012. *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Forey, G., S. Besser in N. Sampson. 2015. »Parental Involvement in Foreign Language Learning: The Case of Hong Kong.« *Journal of Early Childhood Literacy* 16 (3): 383–413.
- Grginič, M. 2008. *Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Izolit.
- Hasan, R. 1999. »Society Language and the Mind.« V *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*, ur. F. Christie, 10–30. London: Cassell.
- Jazbec, S., in A. Lipavic Oštir. 2009. »Učenje v otroštvu in CLIL.« V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, ur. K. Pižorn, 177–190. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . B. I. »Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij.« https://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvem-triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavic_ostir.pdf.
- Knaflič, L. 2009. »Izobraževalni pristopi za spodbujanje družinske pismenosti.« V *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*, ur. L. Knaflič in N. Bucik, 7–16. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Korosidou, E., E. Griva in O. Pavlenko. 2021. »Parental Involvement in a Program for Preschoolers Learning a Foreign Language.« *International Journal of Research in Education and Science* 7 (1): 112–124.
- Mansour, A., in L. Butler-Kisber. 2015. »Collaboration between Language Teachers and Instances of Cross-Language Learning Transfer: Two Languages – A Joint Approach; Literature Review.« <https://hosted.learnquebec.ca/facet/wp-content/uploads/sites/7/2014/02/STEF-literature-review-Report-2014.pdf>.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2013. *Program osnovna šola: tuji jezik v 1. razredu; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2018. *Program osnovna šola: slovenščina; učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- O'Connor, R. E. 1999. »Teachers Learning Ladders to Literacy.« *Learning Disabilities Research & Practice* 14 (4): 203–214.
- Pečjak, S. 2000. *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- . 2010. *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., in N. Potočnik. 2011. »Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje.« V *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, ur. F. Nollimal, 71–80. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj. 2006. *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pedagoški inštitut. 2012. »Rezultati evropske raziskave o jezikovnih kompetencah: sporočilo za medije.« https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/sporocilo-za-medije_ESLC-2011-1.pdf.
- . 2019. »Sporočilo za medije: rezultati mednarodne raziskave PISA 2018.« 10. december. <https://www.pei.si/sporocilo-za-medije-rezultati-mednarodne-raziskave-pisa-2018/>.
- Polit, D. F., in C. T. Beck. 2018. *Essentials of Nursing Research: Appraising Evidence for Nursing Practice*. 9. izd. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Purcell-Gates, V. 2000. »Family Literacy.« V *Handbook of Reading Research Volume III*, ur. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson in R. Barr, 853–870. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reese, E., S. Suggate, J. Long in E. Schaughency. 2010. »Children's Oral Narrative and Reading Skills in the First 3 Years of Reading Instruction.« *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 23 (6): 627–644.
- Schuele, C. M., in D. Boudreau. 2008. »Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics.« *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 39 (1): 3–20.
- Skubic, D. 2013. »Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti.« *Jezik in slovstvo* 58 (3): 45–58.
- Steen, M., in T. Roberts. 2011. *The Handbook of Midwifery Research*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wise, B. W., J. Ring in R. K. Olson. 2000. »Individual Differences in Gains from Computer-Assisted Remedial Reading.« *Journal of Experimental Psychology* 77 (3): 197–235.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2018. »Priporočila za uspešen prehod otrok iz vrtca v šolo.« https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/priporocila-za-vrtce_prehod_9-julij-2018.pdf.
- Zorman, A. 2005. »Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku.« *Sodobna pedagogika* 56 (122): 24–25.
- . 2013. *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Annales.

Cooperation Between Educators and Parents in Developing Early Literacy

The development of pre-literacy skills is extremely important in the pre-school period. In this paper, we will highlight phonological awareness, as this is one of the key skills for developing reading and writing abilities in the first and second/foreign language. The purpose of the research was to determine how practitioners (primary school teachers, pre-school teachers and English language teachers) cooperate with each other in planning and implementing activities in the field of early literacy (with special emphasis on developing phonological awareness skills) and how they work with parents. In addition, we were interested in the opinion of higher education teachers and researchers about the development of phonological awareness skills in the early period. The data were obtained with the help of semi-structured interviews (20 practitioners and 5 higher education teachers participated) and analysed qualitatively. We have found that there is a lack of cooperation between educators despite their desire to connect and collaborate. What is more, educators have different opinions about collaboration with parents.

Keywords: phonological awareness, preschool teachers, primary school teachers, second/foreign language, early literacy