

Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK^{1*}, URŠKA FEKONJA¹, PETRA LEŠNIK MUSEK¹

IN SIMONA KRANJC²

¹Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

²Univerza v Ljubljani, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Ljubljana

Povzetek: Pomen in vlogo otroške knjige za otrokov razvoj, tako na miselni in socialni kot tudi jezikovni, in na razvoj nekaterih temeljnih akademskih spretnosti, kot branje in pisanje, so potrdile številne raziskave. To, kar nas v razvojni psihologiji posebej zanima je, katere dejavnosti, vezane na otroško knjigo, vplivajo na otrokov razvoj in kako. In ker je predmet našega preučevanja otroška knjiga in otrokov jezikovni razvoj, je preučevanje problema umeščeno v dve znanstveni disciplini, to je v psihologijo in jezikoslovje. V raziskavi preučujemo vpliv načrtnega in rednega branja izbrane otroške literature v vrtcu na razvoj jezikovne kompetence pri otrocih, starih od 4 do 6 let, pri deklicah in dečkih. Hkrati nas zanima tudi vpliv drugih pomembnih dejavnikov, npr. izobrazbe staršev, števila knjig v družini, kakovosti vzgoje v družini (pogostnost pogovarjanja, obiskovanja kulturnih prireditev, skupno branje itn.), ki sovplovajo na jezikovni razvoj. Vsi v raziskavo vključeni otroci obiskujejo vrtec, v katerem so deležni nacionalnega kurikulumu, ki s svojimi cilji in dejavnostmi posega tudi na jezikovno področje, ob tem pa so otroci, ki so vključeni v eksperimentalno skupino (ES), deležni še dodatnega branja izbrane otroške literature. Razvoj otrokove jezikovne kompetence ugotavljamo na dva načina, in sicer z analizo odgovorov na standardizirani lestvici govornega razvoja (Vane evaluation of language scale - The Vane-L) in z analizo zapisa otrokove ustne obnove zgodbe (retelling story), potem ko mu je eksperimentator prebral otroško pravljico H. C. Andersena Kraljična na zrnju graha. Rezultati potrjujejo, da otroci, ki so bili deležni dodatnega branja otroške literature v vrtcu, dosegajo pomembno višje rezultate na standardizirani lestvici govornega razvoja in na preizkušnji pripovedovanja zgodbe. Nekateri rezultati, ki so jih otroci dosegli na teh meritvah, pa so nizko, vendar statistično pomembno povezani s kakovostjo govorne vzgoje v družini, in sicer z izobrazbo mame, družinskim okoljem in dejavnostmi v družini. Dobljeni rezultati so uporabni tudi kot osnova za vgrajevanje pristopov, ki so še posebej strokovno utemeljeni za področje razvoja jezika v kurikulumu.

Ključne besede: otroška literatura, sistematično branje, vrtci, govorne zmožnosti, samostojno pripovedovanje zgodbe, izobrazba staršev, kakovost vzgoje, družina, predšolski otroci, Slovenija

*Naslov / address: red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

The impact of reading on language development in preschool children

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK¹, URŠKA FEKONJA¹, PETRA LEŠNIK MUSEK¹

AND SIMONA KRANJC²

¹*University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia*

²*University of Ljubljana, Department for Slavonic Languages and Literatures, Ljubljana, Slovenia*

Abstract: The importance of the role played by children's literature in the child's mental, social and linguistic development and in the development of his/her basic academic skills, such as reading and writing, has been confirmed by numerous studies. A central issue in developmental psychology is what activities related to children's books exert an influence on child's development and in what ways. This interest in children's books and in child language development places our research into two scientific disciplines: psychology and linguistics. The study explores the impact of systematic and regular reading of selected children's books in preschool institutions on the development of language competences in children aged four to six years, boys and girls. Other contributing factors whose relevance for language development has been either postulated by theories or highlighted by empirical studies, are also observed - e.g. parents' education, number of books in the family, quality of education in the family (frequency of conversations, visits to cultural events, reading books together, etc.). The children included in the study all attend a preschool institution with an educational program which is based on the national curriculum and which targets the language area. The children in the experimental group are submitted to additional reading of selected children's literature. The development of children's linguistic competences was followed using two methods: analysis of answers on The Vane evaluation of language scale (The Vane-L) and analysis of transcripts of story retelling after the child has been read H. Ch. Andersen's fairy tale *The Princess and the Pea*. The results show, that the children who were systematically read selected children's books in their preschool groups, achieved significantly higher scores on the standardized Vane language development scale and on the unstandardized test of retelling a story. Correlations between some of the children's results achieved on both tests and the quality of language education in the family (mother's education, family environment and family activities) were low but statistically significant. The results of the study may also serve as an expert platform underlying introduction of various curricular components and methods specifically targeting language development.

Key words: children's literature, systematic reading in preschool institutions, language competences, storytelling, parent's education, quality of education, family, preschool children, Slovenia

CC=2820 2720

Rezultati novejših empiričnih raziskav na področju razvojne psihologije ter kritike in redefiniranje nekaterih teoretskih konceptov omogočajo ponovni in aktualni razmislek o pojmovanju otroštva, ki vključuje tudi sociokulturološki pogled na otrokov razvoj in učenje. Kot pravi Watson (1996), otroka danes vidimo kot kognitivno in socialno kompetentnega ter intelektualno mnogo bolj aktivnega, kot pa ga opisujejo starejše razvojnopsihološke teorije; otroci že v predšolskem obdobju presežejo egocentrizem, zmorejo prevzeti perspektivo drugega, razvijajo koncepte prijateljstva, različne miselne strategije, ki se opirajo na metareprezentacijo, teorijo uma, komunikacijo in

metakomunikacijo.

Otroška knjiga v kontekstu otrokovega razvoja

Pomen in vlogo otroške knjige v otrokovem razvoju - tako v miselnem kot govornem in socialnem - ter v razvoju nekaterih akademskih spretnosti, kot sta branje in pisanje, so podprli avtorji in avtorice v več raziskavah (Browne, 1999; Pellegrini, 1980; Pellegrini in Galda, 1993). Brown (1996) podrobno opisuje, kaj vse otroška knjiga nudi otroku na posameznih področjih razvoja. Na področju čustvenega in socialnega razvoja je vpliv otroške knjige prepoznaven predvsem pri razvoju in razširitvi domišljije, razvoju empatije, predstavitvi perspektiv drugih, ugotavljanju in razumevanju medsebojnih odnosov, refleksiji o družbenih dogajanjih, percepciji in razumevanju različnih kulturnih tradicij in vrednot; na področju intelektualnega in govornega razvoja pa pri konkretizaciji in razlagi abstraktnih idej, večji občutljivosti za moralne dileme, oblikovanju in modificiranju stališč in vrednot, seznanjanju z različnimi jezikovnimi stili, spoprijemanju z besednjakom, dialogi, slovnico, pri demonstraciji moči jezika, ki pomeni odmik od "tu in zdaj".

Z vidika govornega razvoja je zelo pomemben kontinuum, ki se začne z zgodnjo komunikacijo otrok - odrasla oseba, ki je, kot pravi Engel (2000), v veliki meri naravnana na otroka kot poslušalca in udeleženca komunikacije, z zgodnjim branjem in pripovedovanjem s strani odraslih, s spodbujanjem igre domišljije in simbolov, spodbujanjem samostojnega pripovedovanja, s pogovarjanjem - vse to se kasneje odraža v večji ali manjši govorni kompetentnosti otrok, njihovi zmožnosti branja, razumevanju prebranega, miselnem funkcioniranju, socialnih spretnostih.

Papalia, Wendoks Olds in Duskin Feldman (2001) ugotavljajo, da sta pogostnost in način branja staršev in vzgojiteljev pozitivno vplivala na otrokovo govorno kompetentnost in branje ter da se otroci, ki jim starši v predšolskem obdobju pogosto berejo, zgodaj naučijo brati samostojno. Glasno branje, kot ugotavljajo avtorice, nudi možnosti za vzpostavljanje socialnih interakcij, čustvene intimnosti in rabo govora v različnih funkcijah. Tako npr. Dombey (1983, cit. po Moyles, 1995) ugotavlja, da odrasli med branjem z ustrezno intonacijo in poudarki otroku pomagajo pri razumevanju pomena besed, Meek pa (1985, cit. po Moyles, 1995) posebej poudarja pomen razvoja metajezikovne sposobnosti.

Jordan, Snow in Porche (2000) so ugotavljali vpliv programa družinske pismenosti na zgodnje predpisalne in predbralne spretnosti predšolskih otrok. Projekt, v katerega so vključili 248 predšolskih otrok (71 jih je bilo v kontrolni in 177 v eksperimentalni skupini), je potekal eno leto. Starše so povabili na srečanje (pet enomesečnih enot), kjer so jih seznanjali s pomenom interakcije z otroki, posodili so jim knjige, ki so jih lahko odnesli domov, jih učili, kako se pogovarjati o vsebini knjige, pa o dogodkih okoli njih; starši so bili povabljeni tudi k delu v vrtcu, kjer so opazovali različne aktivnosti, pri katerih je bil poudarek na verbalni fluentnosti, besednih asociacijah, skupnem branju knjig itn. Otroci, katerih starši so se vključili v vodeno

domače in vrtčevsko delo (otroci iz eksperimentalne skupine), so dosegli višje rezultate na preizkusih besednjaka, razumevanja zgodbe in pripovedovanja zgodbe kot otroci iz kontrolne skupine. Najvišji napredek so dosegli tisti otroci, ki so ob vključitvi v projekt imeli zelo nizke govorne dosežke in so bili deležni zelo močne podpore v programu družinske pismenosti.

Pripovedovanje zgodbe

V večini primerov pripovedovanje zgodbe poteka na dva načina, in sicer na osnovi slik ali pa kot prosto pripovedovanje. Avtorji (npr. Pellegrini in Galda, 1982, 1993) so posebej preučevali povezavo med dekontekstualizacijo v igri in literarnem besedilu, saj je po njihovem prepričanju tako za simbolno, zlasti sociodramsko igro, kot za pripovedovanje zgodbe pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi (soigralec, poslušalec) razume. V otrokovem pripovedovanju zgodbe se odraža njegov govorni, miselni in socialni razvoj. Kot ugotavlja G. Fein (1995), so otrokove prve zgodbe enostavne, niso še podprte z mentalnimi predstavami, v njih še niso definirani problem, cilj, rešitev. V večini primerov gre zgolj za opisovanje dogodkov oz. njihovo nizanje. Kot navaja avtorica, naj bi do kakovostnega premika prišlo okoli četrtega leta starosti, ko otroci že pripovedujejo zgodbo, ki v večji meri vključuje problem, vključuje tudi afektivne teme, pomembna postanejo čustva in misli junakov.

Fein (1995) je v eni do svojih raziskav zgodbe, ki so jih pripovedovali otroci, analizirala z vidika več spremenljivk:

- dolžine zgodbe (število stavkov);
- načina (stila) pripovedovanja (npr. zgodba, ki predstavlja zaporedno nizanje dogodkov oz. opisovanje in ne vsebuje problema; zgodba, ki vključuje problem in ima vsaj eno diadno strukturo, npr. revščina - rešitev revščine);
- strukturne celovitosti zgodbe.

Prvine, ki opredeljujejo strukturno celovitost zgodbe, je ocenjevala na večstopenjski lestvici (ničelna stopnja in sedem dodatnih stopenj), ki sta jo oblikovala Botvin in Sutton-Smith (1977, cit. po Fein, 1995).

- Stopnja 0: naštevanje (gre za naštevanje junakov, značilnosti).
- Stopnja 1: arbitrarno zaporedje dogodkov (zgodba je sestavljena iz več zaporednih dogodkov, ki med seboj niso vzročno povezani).
- Stopnja 2: tematsko zaporedje dogodkov (zgodbo sestavlja niz dogodkov, ki jih povezuje skupna tema).
- Stopnja 3: problemskost zgodbe, vendar problem ni rešen (v zgodbi je problem opredeljen, vendar ga pripovedovalec zgodbe ne razreši, kar pomeni, da ne

- pride do diade problem - rešitev).
- Stopnja 4: diadni strukturni okvir zgodbe (v zgodbi je prisotna diada problem - rešitev problema).
 - Stopnja 5: diadna veriga (v zgodbi se ponavljajo diadne enote; otrok opredeljen problem reducira in ga nato predstavi v nekoliko drugačni obliki).
 - Stopnja 6: diada z vmesnimi sekundarnimi prvinami (v zgodbi se npr. junak spopade s problemom, k rešitvi problema pa prispeva še en ali več dogodkov).
 - Stopnja 7: krožna raven (diade z vmesnimi sekundarnimi prvinami so v krožnem odnosu).

Avtorica je ob analizi zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, ugotavljala, da zgodbo močno sodoločajo junaki in njihove situacije, saj rezultati kažejo, da so nekateri junaki bolj kot drugi spodbujali višje strukturalne ravni zgodbe. Za otroka je bolj pomembno *kdo*, kot pa *kaj* in *kje*. Podobno ugotavljata Shapiro in Hudson (1991, cit. po Fein, 1995), saj menita, da so za otroke bolj spodbudne ilustracije, na katerih se dogaja nekaj nepričakovanega, nepredvidljivega, motečega, frustrajajočega, torej čustveno "nabite" ilustracije. Kot ugotavljajo avtorji (npr. Fein, 1995; Sutton-Smith, 1975), strukturalna raven zgodbe ni nekaj stalnega, ni zgolj v povezavi z otrokovo starostjo, temveč je proces, ki ga je mogoče spodbujati z različnimi podporami otrokovemu mišljenju in pripovedovanju. Pri otrocih, starih od 4 do 5 let, je vpliv vaje in konteksta na njegovo pripovedovanje zgodbe zelo velik, še posebej, kot trdi Pellegrini (1985), če imajo otroci tudi možnosti, da zgodbo igrajo.

Problem naše raziskave je bil preučiti, kako vzgojiteljčino dodatno, načrtovano in redno branje izbrane otroške literature vpliva na razvoj govorne kompetentnosti predšolskih otrok, ki smo jo ugotavljali z uporabo standarizirane govorne lestvice in z analizo pripovedovane zgodbe. Zanimala nas je tudi povezava med otrokovim govornim razvojem in nekaterimi spremenljivkami družinskega okolja, zlasti tistimi, ki bi, upoštevajoč rezultate podobnih raziskav, lahko pomembno prispevale k otrokovemu govornemu razvoju.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 70 otrok, starih od 4 do 5 let. Otroci so bili razdeljeni v dve skupini, in sicer v skupino, v kateri je kot dodatno potekal program načrtovanega in sistematičnega branja otroških knjig (skupina A), in v skupino, v kateri je delo potekalo skladno s sprejetim nacionalnim kurikulumom brez dodanih oz. posebej poudarjenih (skupina B) dejavnosti. Oblika študije je torej kvaziekperimentalna, saj je bila skupina A v primerjavi s skupino B deležna dodatnega programa sistematičnega branja. Skupini A in B sta bili sicer oblikovani tako, da so sodelovali vsi otroci iz oddelka, ki smo jih

Tabela 1: Struktura vzorca.

	Povprečna starost otrok	Število otrok (po spolu)
Skupina A	4;6 let ($SD = \pm 3$ mesece)	33 (14 dečkov, 19 dekl�ic)
Skupina B	4;6 let ($SD = \pm 4$ mesece)	37 (23 dečkov, 14 dekl�ic)

Struktura vzorca je glede na spol proporcionalna ($\chi^2 = 2,73$ in ni statistiĉno pomemben).

vkluĉili v vzorec, in njihove vzgojiteljice.

Otroci, ki so bili vkljuĉeni v raziskavo, prihajajo iz dveh vrtcev. V vsakem vrtcu smo izbrali otroke iz skupine A in iz skupine B. Vrtca delata po sprejetem kurikulumu, v katerem je zapisano, da komunikacija v vrtcu poteka v okviru naĉrtovanih jezikovnih dejavnosti in kot govorna interakcija med vzgojiteljico in otroki ter med otroki, in to v raznovrstnih situacijah, ki omogoĉajo razliĉno rabo govora (Kurikulum za vrtce, 1999). V kurikulumu je sicer poudarjen pomen otroške knjige, vendar izpeljave na raven dejavnosti niso tako natanĉne, da bi vzgojiteljicam doloĉale sistematiĉnost in pogostnost branja otroške literature oziroma njeno morebitno drugaĉno rabo.

Pripomoĉki in inštrumenti

V raziskavi smo za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja uporabili *lestvico govornega razvoja* avtorice J. Vane (Vane, 1975). Govorna lestvica je standarizirana za merjenje govornega razvoja otrok, starih od 2;6 do 6 let. Vkljuĉuje dve lestvici: lestvico govornega razumevanja in govornega izraĉanja. Podlestvica govornega razumevanja vkljuĉuje razliĉne naloge, s katerimi ugotavljamo otrokovo razumevanje besed, ki oznaĉujejo dejavnosti (npr. "Tleskni s prsti"), besed, ki oznaĉujejo dele telesa (npr. "poloĉi roke na glavo"), besed, ki oznaĉujejo edninske in množinske oblike glagola (npr. "Poloĉi prst na uho"), besede, ki oznaĉujejo pojme (npr. "Postavi avto pod most"). Otrokove odgovore se vrednoti z eno toĉko, ĉe je odgovor pravilen in z niĉ toĉkami, ĉe je napaĉen. Seštevek vseh toĉk, ki jih je otrok dosegel pri nalogah govornega razumevanja, predstavlja skupen rezultat na tej podlestvici. Otrok lahko doseĉe najveĉ 50 toĉk. Podlestvica govornega izraĉanja vkljuĉuje naloge, pri katerih mora otrok na zastavljena vprašanja verbalno odgovoriti. Gre za razliĉne naloge: takšne, pri katerih otroka sprašujemo po osnovnih informacijah (npr. "Koliko si star?"), naloge, pri katerih mora otrok ponavljati stavke, ki jih pove testator (npr. "Zlati medved", "Zlati medved je bil poreden") in takšne, s katerimi merimo otrokov besednjak, ko otrok pove, kaj pomenijo posredovane besede (npr. "Kaj je okno?", "Kaj pomeni biti moĉan?"). Pri prvih dveh sklopih nalog se toĉkuje pravilen odgovor z eno toĉko, nepravilen pa z niĉ toĉkami, pri nalogah na podroĉju besednjaka pa otrokove odgovore, glede na kakovost opisa pojma, toĉkujemo z niĉ, eno ali dvema toĉkama. Skupen rezultat na podlestvici govornega izraĉanja je seštevek vseh dobljenih toĉk. Otrok lahko doseĉe najveĉ 34

točk.

Govorna lestvica je bila standarizirana na vzorcu 740 ameriških otrok, starih od dveh let in pol do šestih let in pol, ki so bili razdeljeni v osem starostnih skupin, starostni interval znotraj skupine je bil šest mesecev (npr. od 2;6 do 2;11; od 3;0 do 3;5 itd.). Otroci, vključeni v vzorec, so bili izenačeni po spolu, starosti, izobrazbi staršev in rasni pripadnosti. Rezultati standarizacije (Vane, 1975) kažejo, da deklice, tako na podlestvici govornega razumevanja kot na podlestvici govornega izražanja, dosegajo nekoliko višje rezultate, in sicer v vseh starostnih skupinah, vendar razlike niso statistično pomembne. Povezave med rezultati na podlestvici govornega razumevanja in podlestvici govornega izražanja so v vseh starostnih skupinah visoke, in sicer med 0,48 in 0,71. Preizkušanje z govorno lestvico poteka individualno, in sicer otroci rešujejo naloge približno 20 minut.

Kot drug pristop za ugotavljanje otrokove govorne kompetentnosti smo uporabili *nestandardizirano preizkušnjo* pripovedovanja prebrane zgodbe. Uporabili smo slikanico avtorja H. C. Andersena *Kraljična na zrnu graha*, v izdaji, kateri ilustracije je prispevala akademska slikarka in ilustratorka Marija Lucija Stupica (Andersen, 1979). V slikanici prevladujejo ilustracije na simbolni ravni.

Za ugotavljanje kakovosti govorne vzgoje v otrokovi družini smo sestavili *vprašalnik*, ki obsega dve področji:

1. družinsko okolje oziroma materialne pogoje v družini, ki vključujejo podatke o številu vseh knjig ter številu in raznovrstnosti otroških knjig, ki jih imajo doma ter
2. dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj in vključujejo podatke o tem, kako pogosto starši otroku berejo, z otrokom obiskujejo knjižnico, ter o tem, kako pogosto otrok gleda otroške oddaje na televiziji.

S pomočjo vprašalnika smo dobili tudi informacijo o izobrazbi otrokovih staršev. Vprašanja v vprašalniku so odprtega in zaprtega tipa.

Vzgojiteljice so za dodatno sistematično glasno branje v eksperimentalnih skupinah otrok uporabile 16 otroških knjig različnih zvrsti (npr. pravljice, ljudske zgodbe, pesmice), ki jih je izbrala knjižničarka, strokovnjakinja za otroško literaturo. Vse vzgojiteljice v skupinah A so uporabile enake knjige.

Postopek

Pred začetkom raziskave smo pridobili soglasje obeh vrtcev, ki sta bila vključena v vzorec in vzgojiteljic, ki so neposredno sodelovale v raziskavi. Prav tako smo pridobili tudi pisna soglasja vseh staršev otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, in sicer za sodelovanje otrok in njihovo lastno sodelovanje. Vzgojiteljice so otrokom v skupinah A vsak teden dodatno prebrale dve izbrani otroški knjigi, vse ostale dejavnosti so potekale običajno, torej tudi dejavnosti, vezane na spodbujanje govornega razvoja in

komunikacije. Sistematično branje otroških knjig je potekalo strnjeno dva meseca, zaporedje prebranih knjig pa ni bilo vnaprej določeno. Šestnajst otroških knjig, ki so jih vzgojiteljice prebrale, je izbrala izkušena knjižničarka v otroški knjižnici. V skupinah B so vzgojiteljice z otroki delale tako kot običajno, to je v skladu s kurikulumom vrta. Po zaključku dodatnega programa v skupini A so bili otroci iz obeh skupin (torej A in B) individualno preizkušeni s standardizirano lestvico govornega razvoja; v naslednjih dneh pa še s preizkusom pripovedovanja prebrane zgodbe ob slikanici. Testatorji so otrokom samo zgodbico Kraljična na zrnu graha najprej prebrali, nato pa so otroci ob slikanici spontano pripovedovali zgodbe. Njegove pripovedi so bile posnete na diktafon. Pri zbiranju podatkov je sodelovalo osem testatorjev, študentov psihologije in slavistike, ki so bili predhodno ustrezno izobraženi.

Starši otrok, vključenih v vzorec, so v tem času izpolnili vprašalnik za ugotavljanje kakovosti govorne vzgoje v družini. Podatke, zbrane s pomočjo lestvice govornega razvoja, smo vrednotili skladno s priročnikom o vrednotenju (Vane, 1975). Zgodbo, ki so jo otroci povedali ob prebrani slikanici (pripovedovanje zgodbe), smo analizirali z vidika števila stavkov (prvi delni rezultat) in strukturne celovitosti zgodbe (drugi delni rezultat). Strukturna celovitost zgodbe je vključevala opredelitev prostora in/ali časa, odnos med osebami, časovno zaporedje dogodkov, vzročno-posledične odnose in odmik od predstavljene (prebrane) zgodbe.

Rezultati

Kot kažejo rezultati v tabeli 2, se otroci v skupini A in B med seboj pomembno statistično razlikujejo v skupnem rezultatu na standardizirani lestvici govornega razvoja. Otroci iz skupine A dosegajo statistično pomembno višje rezultate na podlestvici govornega razumevanja (področje razumevanja delov telesa in razumevanja pojmov) in govornega izražanja (področje ponavljanja stavkov) od otrok iz skupine B. Statistično pomembna razlika med skupinama otrok je tudi na nestandardiziranem preizkusu pripovedovanja prebrane zgodbe ob slikanici, in sicer v komponenti »pripovedovanje zgodbe« in »strukturna celovitost zgodbe«.

Dobljene korelacije kažejo, da obstaja statistično pomembna povezanost med izobrazbo otrokove mame in skupnim rezultatom na standardizirani lestvici govornega razvoja ter med rezultati na posameznih področjih podlestvice (razumevanje delov telesa in ponavljanje stavkov). Družinsko okolje oziroma materialni pogoji v družini pozitivno in statistično pomembno korelirajo s skupnim rezultatom na standardizirani lestvici govornega razvoja ter s skupnimi rezultati na podlestvici govornega razumevanja in na enem področju podlestvice govornega razumevanja, to je pri razumevanju pojmov. Med dejavnostmi v družini in skupnim rezultatom na standardizirani lestvici govornega razvoja je nizka, a statistično pomembna povezanost, prav tako tudi s skupnimi rezultati na podlestvici govornega razumevanja in na enem njenih področij, to je pri razumevanju

Tabela 2: Razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino otrok na posameznih preizkusih govornega razvoja.

The Vane-L	<i>t</i> (<i>df</i> = 68)	<i>p</i>	<i>M1</i> (<i>SD1</i>)	<i>M2</i> (<i>SD2</i>)
Skupni rezultat	3.14	0.003**	54.70 (10.01)	47.41 (9.43)
Govorno razumevanje	2.53	0.014*	35.94 (8.58)	31.19 (7.10)
Akcijske besede	1.42	0.161	3.18 (0.81)	2.86 (1.03)
Deli telesa	2.60	0.011*	4.55 (0.75)	4.00 (0.97)
Ednina/množina	-0.92	0.363	0.85 (0.80)	1.06 (1.06)
Pojmi	2.83	0.006**	27.52 (6.21)	23.43 (5.86)
Govorno izražanje	2.59	0.012*	18.97 (4.32)	16.49 (3.71)
Informiranje	0.70	0.488	5.73 (0.63)	5.62 (0.64)
Stavki	2.82	0.006**	4.97 (1.98)	3.51 (2.30)
Besednjak	1.02	0.313	7.97 (2.64)	7.35 (2.45)
Pripovedovanje zgodbe	2.24	0.028*	4.15 (2.19)	2.86 (2.54)
Število stavkov	1.67	0.100	1.39 (0.90)	1.00 (1.05)
Strukturna celovitost zgodbe	2.31	0.024*	2.75 (1.46)	1.86 (1.69)

Legenda:

* - $p < 0.05$;** - $p < 0.01$;*M1* - aritmetična sredina v eksperimentalni skupini;*M2* - aritmetična sredina v kontrolni skupini;*SD1* - standardna deviacija v eksperimentalni skupini;*SD2* - standardna deviacija v kontrolni skupini.

Tabela 3: Korelacije med odgovori na vprašalniku o kakovosti govorne vzgoje v družini in rezultati na posameznih preizkusih govornega razvoja.

The Vane-L	Izobrazba mame	Izobrazba očeta	Družinsko okolje	Dejavnosti v družini
Skupni rezultat	0.24*	0.10	0.27*	0.27*
Govorno razumevanje	0.22	0.13	0.30*	0.33**
Akcijske besede	0.12	-0.09	-0.01	-0.06
Deli telesa	0.31*	0.02	0.20	0.15
Ednina/množina	0.05	0.02	0.05	0.03
Pojmi	0.16	0.13	0.36**	0.34**
Govorno izražanje	0.19	0.02	0.02	0.00
Informiranje	0.24	0.11	0.21	0.18
Stavki	0.28*	0.20	0.10	0.05
Besednjak	0.03	-0.20	-0.09	-0.05
Pripovedovanje zgodbe	0.11	0.08	0.04	-0.08
Število stavkov	0.09	0.14	0.03	-0.09
Strukturna celovitost zgodbe	0.12	0.04	0.04	-0.07

Legenda: * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$

pojmov.

Kvalitativna analiza zgodb

Da bi podprli rezultate kvantitativne analize, smo izmed otrokovih pripovedi naključno izbrali po en primer iz vsake skupine in ga kvalitativno analizirali.

1. Skupina A. (T - govor testatorja, O - govor otroka)

(T: Saj lahko listaš.)

O: Kralj je hotel imeti ta pravo kraljično, in ko je zagledal kraljično, nobena ni bila ta prava ... In kraljične so bile čisto vse drugačne ... In kralj je obupal, ker ni imel, ker bi se tako rad imel ženo ... In ni nobena bila ...

Na vrata je potrkalo. Kralj je odprl. Bila je kraljična. In od tega je bila vse mokra. In kapljalo ji je do laseh in do petah in ... do ...

Ko je stara ... Ko je stara kraljična vstala ...

(T: Ja, kar povej naprej.)

O: Ko je kraljična vstala, je najdla ... Kaj je že tole?

(T: Grah.)

O: Grah ... In je dala zrno od graha ... Kaj je dala pa še od spodaj pol?

(T: Spomni se ... Kar povej, kakor se spomniš, kar po svoje.)

O: In je vprašala, kako je sinoči dobro spala. In je rekla, čisto nič nisem zaprla, vso noč nisem mogla zaspati, ker sem čutila zrno graha ...

In ko se je kraljevič poročil, je zvedel, da je to ta prava, ker to še ni našel ta prave kraljične.

In zrno od graha je bilo še tam, če ga še kdo ni vzel.

Otrok v zgodbi po spominu in ob slikah obnavlja zaporedje dogodkov (torej vzpostavlja časovna razmerja), osebe postavlja v medsebojna razmerja (*stara kraljična, kraljična – ta je mlada, bodoča kraljična*) in identificira vzročno-posledična razmerja (npr. *In kralj je obupal, ker ni imel, ker bi se tako rad imel ženo.*). Ob pripovedovanju otrok potrebuje zelo malo spodbud preizkuševalca, pripoveduje tako rekoč samostojno.

Stavki so sestavljeni zapleteno, nekaj je časovnih odvisnikov (*Kralj je hotel imeti ta pravo kraljično, in ko je zagledal kraljično, nobena ni bila ta prava.*), zotem vzročnih (... *In kralj je obupal, ker ni imel, ker bi se tako rad imel ženo.*) in predmetnih (*In ko se je kraljevič poročil, je zvedel, da je to ta prava, ker to še ni našel ta prave kraljične.*). Slednji stavek je izredno zapleten, saj odvisniki izražajo vse tri navedene pomenske odnose. Poleg tega se v otrokovi zgodbi pojavlja tudi primer poročanega govora (*In je rekla, čisto nič nisem zaprla, vso noč nisem mogla zaspati, ker sem čutila zrno graha.*).

Če otrokove stavke analiziramo še s stališča dokončanosti in pravilnosti, je

seveda opaziti nekaj pomensko nesmiselnih (*In ko se je kraljevič poročil, je zvedel, da je to ta prava, ker to še ni našel ta prave kraljične.*), pa tudi nedokončanih stavkov (*Ko je kraljična vstala, je najdla ...*) in primerov, ko se med tvorjenjem spremeni stavčni vzorec (*In kralj je obupal, ker ni imel, ker bi se tako rad imel ženo ...* – namesto ker bi se tako rad oženil), vendar to ni značilnost samo otroških diskurzov, ampak vseh govorjenih diskurzov, ker ti pač odražajo potek kognitivnih procesov (Kranjc, 1999).

Otrok v svojo pripoved vnaša tudi elemente dinamizacije pripovedi, ki pripomore k ustvarjanju napetosti (*Na vrata je potrkal. Kralj je odprl. Bila je kraljična. In od tega je bila vse mokra. In kapljalo ji je do laseh in do petah in ... do ...*). Navezovanje med deli zgodbe realizira z veznikom *in*, kar predstavlja višjo raven v procesu navezovanja (otroci, pa tudi odrasli, v govorjenem diskurzu pogosto povezujejo posamezne dele med seboj s konektorji *potem*, pogovorno *pol*, *pa* ipd.). Sled literalizacije zgodbe oziroma kazalec, da otrok obvlada pravljичno strukturo, je zadnji stavek (*In zrno od graha je bilo še tam, če ga še kdo ni vzelo.*), v katerem sicer ni pojasnjena referenca deikta *tam*, predstavlja pa stavek, ki se pogosto pojavlja na koncu pravljic.

2. Skupina B.

(T: Bo šlo, a ne? Dajva skupaj.)

O: Kraljična.

(T: Kaj pa se je dogajalo z njo?)

O: Mokra je bila.

(T: Aha. Še kaj? Kaj se še spomniš?)

O: Nič. Nič.

(S: Nič več? Saj lahko malo pogledaš slike, pa se boš mogoče še kaj spomnil. Kaj se je še dogajalo?)

O: Spala je vso noč.

(T: Pa potem?)

O: Ne vem več naprej.

(T: Nič več?)

O: Ne.

Otrok takorekoč sploh ne pripoveduje. Ves čas potrebuje spodbudo preizkuševalca, ki ga usmerja skozi zgodbo. Njegovi stavki so enobesedni (*Kraljična.*) oz. tri- ali štiribesedni (*Mokra je bila. Spala je vso noč*), vsi pa so enostavni in izražajo preproste pomenske odnose. V enobesednem stavku (*Kraljična.*) otrok samo vzpostavlja referenčno razmerje med zunajjezikovno in jezikovno realnostjo, torej poimenuje osebo na sliki, v drugih dveh stavkih, ki zadevata zgodbico (*Mokra je bila. Spala je vso noč*), pa osebi pripisuje lastnosti (prvi primer) in dejanje oziroma stanje (drugi primer).

Polovica vseh stavkov, ki jih otrok izreče, ima neke vrste organizacijski značaj, saj z njimi otrok pripoveduje, da ne zna naprej, da se ničesar več ne spomni (*Nič. Nič. Ne vem več naprej. Ne.*).

Primerjava obeh zgodb

Če primerjamo naključno izbrani zgodbi iz skupine A in B, lahko opazimo velike razlike. Otrok, ki je bil deležen dodatnega sistematičnega branja v skupini v vrtcu, je svojo zgodbo oblikoval tako, da je vanjo vnesel elemente dinamizacije, ustvarjati je poskušal napetost, v njegovi pripovedi se pojavljajo elementi, ki so značilni za pravljico, npr. končni stavek, medtem ko otrok iz skupine B, ki dodatnega branja ni bil deležen, vsega tega v svojo pripoved ne vključuje. Razlikujeta pa se tudi glede tvorjenja stavkov – struktura stavkov pri prvem otroku (to je iz skupine A) je zapletena tako strukturno kot pomensko (pojavljajo se vzorčni, časovni in predmetni odvisniki različnih stopenj), struktura pri drugem otroku (iz skupine B) pa je preprosta, prevladujejo namreč enobesedni stavki.

Razprava

Dobljeni rezultati podpirajo trditev D. E. Papalia in njenih sodelavk (Papalia in dr., 2001), ki menijo, da vzgojiteljica oz. odrasla oseba z branjem otroške literature pozitivno vpliva na otrokovo govorno kompetentnost. Otroci, stari 4 do 5 let, ki so jim vzgojiteljice v vrtcu sistematično brale izbrane otroške knjige, so dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja, in sicer tako na področju govornega razumevanja kot na področju govornega izražanja. Tudi skupni rezultat na lestvici je bil v skupini, v kateri so bili otroci deležni dodatnega branja otroških knjig, pomembno višji kot v skupini otrok, ki ni bila deležna dodatnega sistematičnega branja.

Skupini otrok se razlikujeta tudi v samostojnem pripovedovanju zgodb ob slikanici. Rezultati podpirajo trditev nekaterih avtorjev (Fein, 1995; Sutton-Smith, 1975), da je strukturalno raven zgodbe, ki jo otrok pove, mogoče spodbujati tudi z različnimi podporami otrokovemu mišljenju in govornemu razvoju - kot kažejo naši rezultati med te podpore sodi tudi sistematično branje otroških knjig. Razvojna raven pripovedovanja zgodb otrok, ki so bili vključeni v skupine, v katerih so vzgojiteljice dodatno in načrtno glasno brale otroško literaturo, je bila statistično pomembno višja od ravni pripovedovanja zgodb otrok iz skupin, v katerih sistematično branje ni potekalo. Zgodbe otrok iz prvih skupin so bile vsebinsko bogatejše, razlike pa so se pojavile tudi z vidika tvorjenja stavkov. Ti otroci so v svojih zgodbah pogosteje vzpostavljali časovna razmerja, iskali povezave med osebami, vnašali v zgodbo več dinamike in dogodke vzročno-posledično povezovali (glej primera v poglavju Kvalitativna analiza zgodb).

Rezultati kažejo tudi na statistično pomembno povezanost med kakovostjo govorne vzgoje v družini in nekaterimi rezultati na lestvici govornega razvoja ter

otrokovim samostojnim pripovedovanjem zgodbe. Izobrazba mame, materialni pogoji (število knjig, ki jih imajo doma, število in raznovrstnost knjig za otroke) in dejavnosti v otrokovi družini (ali in če, kako pogosto starši berejo otroku, obiskujejo skupaj z otrokom knjižnico, otrok gleda otroške oddaje na televiziji) so pozitivno in statistično pomembno povezane s skupnim rezultatom na lestvici govornega razvoja. O podobnih rezultatih poročajo tudi npr. Jordan in sodelavci (Jordan in dr., 2000) in Meek (1985, cit. po Moyles, 1995), ko opisujejo t.i. podporne dejavnike v otrokovem okolju, ki po njihovih podatkih pomembno prispevajo k doseganju npr. višjih rezultatov pri preizkusih besednjaka, k boljšemu razumevanju zgodbe in razvojno višjemu samostojnemu pripovedovanju. Zakaj izobrazba mame in ne izobrazba očeta? Posredno bi nam dobljeni rezultati dovoljevali razmislek, da je mama, bodisi v prvih dveh letih, ali tudi kasneje, še vedno prevladujoča oseba, ki se bolj ali manj kakovostno (odvisno tudi od stopnje njene izobrazbe) ukvarja s svojim otrokom.

Pri aplikaciji programa sistematičnega branja otroških knjig v vrtcu smo pričakovali njegov pozitiven učinek na otrokov govorni razvoj. Pričakovali smo morda celo višje povezave, in to pri vseh odvisnih spremenljivkah (globalnih in parcialnih rezultatih govornega razvoja), vendar je treba za boljše razumevanje dobljenih rezultatov poudariti najmanj dvoje. (i) Otroci tako v prvi kot drugi skupini so tudi sicer v vrtcu deležni sistematične govorne vzgoje, ki v kurikulumu poteka v okviru načrtovanih jezikovnih dejavnosti in širše v kontekstu komunikacije otrok - otrok ali otrok - vzgojiteljica pri različnih dejavnostih. (ii) Načrtna dodatna dejavnost s področja govornega razvoja, ki je bila v naši raziskavi glasno branje otroških knjig, pozitivno vpliva na razvoj nekaterih govornih komponent od 4 do 5 let starih otrok, tako kot smo jih lahko ugotavljali s standardizirano lestvico govora in nestandardizirano tehniko pripovedovanja zgodbe. Upoštevajoč teoretska ozadja govornega razvoja in rezultate nekaterih podobnih raziskav s starejšimi predšolskimi otroki (npr. Pellegrini in Galda, 1982) pa bi veljalo k načrtnemu glasnemu branju otroške literature dodati še druge pristope, npr. otroci se igrajo v simbolnih igrah, potem ko so slišali prebrano zgodbo, samostojno opisujejo posamezne junake iz zgodbe in si izmišljajo različna nadaljevanja in/ali konce nedokončanih zgodb, ki otroke vodijo h govorni transformaciji, predstavnosti, fleksibilni rabi govora, rabi govora v različnih funkcijah.

Zanimivo je, da povezave med družinskim okoljem in dejavnostmi v družini ter pripovedovanjem zgodbe niso statistično pomembne, čeprav so pozitivne. Kot kaže, vprašalnik z vprašanji o družinskem okolju in dejavnostih v družini ni dovolj občutljiv za nekatere pomembne elemente družinskega okolja, npr. zgodnja konverzacija odrasli - otrok, možnosti poslušanja, pogostnost in kakovost otrokove participacije v komunikaciji (Engel, 2000), ki posredno, vendar pomembno prispevajo k pripovedovanju zgodbe v obdobju zgodnjega otroštva.

Ena od pomanjkljivosti raziskave je zanesljivo ta, da otrok nismo predhodno testirali z opisanimi preizkusi. Kljub temu, da gre za naključno izbran vzorec, torej obstaja možnost, da otroci iz skupine A in B niso bili v celoti izenačeni glede na svoje govorne sposobnosti. Če na koncu povzamemo, smemo trditi, da bi veljalo delo z

otroško knjigo in z njo povezane dejavnosti bolj načrtno in sistematično vključevati v življenje otrok v vrtcu in družini, in to z namenom omogočanja aktualnega in spodbujanja bližnjega govornega razvoja otrok in kasnejšega razvoja akademskih spretnosti.

Literatura

- Andersen, H.C. (1979). *Kraljična na zrnju graha [The princess and the pea]*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brown, A. (1996). *Developing language and literacy 3-8*. London: Paul Chapman.
- Browne, N. (1999). *Young children's literacy development and the role of televisual texts*. New York: Routledge.
- Engel, S. (2000). *The stories children tell*. New York: Freeman.
- Fein, G.G. (1995). Toys and Stories. V A. Pellegrini (ur.), *The future of play theory* (str. 151-165). Albany, NY: State University of New York Press.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. in Porche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading research Quarterly*, 4, 524-546.
- Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok [The development of the pre-school child's speech]*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kurikulum za vrtece [Kindergarten Curriculum] (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Moyles, J.R. (1995). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Oxford: Alden.
- Papalia, D.E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2001). *Human development*. New York: McGraw Hill.
- Pellegrini, A.D. (1980). The relationship between kindergarten's play and achievement in prereading, language, and writing. *Psychology in the School*, 17, 530-535.
- Pellegrini, A.D. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literature behavior. V L.Galda in A. Pellegrini (ur.), *Play, language and stories: The development of children's literate behavior* (str. 79 - 97). Norwood, NJ: Ablex.
- Pellegrini, A.D. in Galda, L. (1982). The effects of thematic - fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Education research Journal*, 3, 443-452.
- Pellegrini, A.D. in Galda, L. (1993). Ten years after: a re-examination of symbolic play and literacy research. *Reading Research, April - June*, 163-175.
- Sutton-Smith, B. (1975). The importance of the storyteller: An investigation of the imaginative life. *The Urban Review*, 8, 82-95.
- Vane, J.R. (1975). *Vane evaluation of language scale (The Vane-L)*. Vermont: Clinical Psychology Publishing.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V D.R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 118 - 136). Cambridge, MA: Blackwell.

Prispelo/Received: 10.10.2001

Sprejeto/Accepted: 18.01.2001