

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

KOMUNIKACIJA V VRTCU MED VZGOJITELJICO IN OTROKI PRI
RAZLIČNIH DEJAVNOSTIH TER KOMUNIKACIJSKE STRATEGIJE

LJUBLJANA, 2010

MOJCA LIKAR

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**KOMUNIKACIJA V VRTCU MED VZGOJITELJICO IN OTROKI PRI
RAZLIČNIH DEJAVNOSTIH TER KOMUNIKACIJSKE STRATEGIJE**

Študijski program:

slovenistika – D

pedagogika – D

Mentor: izr. prof. dr. Simona Kranjc

MOJCA LIKAR

Mentor: doc. dr. Andreja Hočevár

LJUBLJANA, 2010

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentoricama izr. prof. dr. Simoni Kranjc in doc. dr. Andreji Hočevar za pomoč in svetovanje pri nastajanju mojega diplomskega dela.

Mojca Likar

POVZETEK

V diplomskem delu se ukvarjamo z značilnostmi razvoja govora pri otrocih in komunikacije med vzgojiteljico in otroki v vrtcu pri različnih dejavnostih. V ospredju obravnave je področje jezika, ki kot sredstvo za sporazumevanje vzgojiteljici in otrokom omogoča navezati medosebni stik. Predpostavljamo, da bo pri vseh dejavnostih viden večji delež govora vzgojiteljice kot pa otrok in da vzgojiteljica uporablja več različnih komunikacijskih strategij pri usmerjenih dejavnostih kot pri neusmerjenih. Menimo tudi, da vzgojiteljica več komunicira z otroki, ki so jezikovno bolj razviti, ki sami spodbudijo komunikacijo in so govorno bolj aktivni, kot pa da bi v pogovor vključevala vse ostale otroke.

V empiričnem delu smo na podlagi raziskave, ki smo jo izvedli v vrtcu, ugotovili, da vzgojiteljica uporablja veliko več različnih komunikacijskih strategij pri usmerjenih dejavnostih, kar verjetno lahko pojasnimo s tem, da so dejavnosti, ki smo jih posneli in analizirali, bolj raznolike in dinamične kot pa neusmerjene dejavnosti v vrtcu. Za primer neusmerjenih dejavnosti smo izbrali čas priprave na kosilo in kosilo, kar že v osnovi pomeni, da različnih komunikacijskih strategij ne bo prav veliko. Opazili smo, da je delež govora vzgojiteljice pri vseh dejavnostih večji kot delež govora otrok. Pri nejezikovni oz. neverbalni komunikaciji nas je zanimalo predvsem vedenje telesa, mimika, očesni stik, gestikuliranje, obnašanje v prostoru. Ugotovili smo, da je vzgojiteljica pogosteje uporabljala različne vrste nejezikovnega komuniciranja tako pri usmerjenih dejavnostih kot pri neusmerjenih.

Ključne besede

govor, komunikacija, komunikacijske strategije, sporazumevanje, sporočanje, dejavnosti v vrtcu, kurikulum

ABSTRACT

The present diploma work treats characteristics of speech development in children and communication between a tutor and children in a kindergarten in the course of different activities. It is focused on the language as a means of communication permitting a mutual contact between the governess and children.

A child in a pre-school period is still acquiring the skill of forming words and sentences; therefore, it is necessary that the governess be acquainted with development characteristics of a child, speech development, and characteristics of verbal and non-verbal communication. Her style of communicating with the little ones in a group is quite important. She should offer the children a chance to test themselves as active speakers and also ensure an agreeable atmosphere in the group so that each individual and his needs may be noticed. This should be a pleasant environment attracting the children every day. The diploma work concerned deals with theoretical origins of child's development characteristics, speech and communication developments, and a role of the adults in the speech development in children.

In the empirical part of the diploma work dealing with an analysis of the material collected and research done it is described how communication strategies prevail in the speech of the tutor in the course of a certain activity and what the portions of verbal and non-verbal communication in a certain activity are.

It was found that the tutor uses several different communication strategies in oriented activities, which can probably be explained by the fact that the activities recorded in the kindergarten and analysed were more heterogeneous and dynamic than non-oriented ones. Examples of the non-oriented activities chosen were the time of preparation for lunch, lunch itself, which already indicates that there are not many different communication strategies. It was noticed that in all the activities concerned the portion of speech was greater with the tutor than with the children. The study on non-verbal communication was focused on her body motions, mimicking, eye contacts, gesticulation, and her behaviour in the room. It was found that a greater number of different types of non-verbal communication of the tutor were used in the oriented activities than in the non-oriented ones.

Key words

speech, communication, communication strategies, kindergarten activities, curriculum

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
I TEORETIČNI DEL NALOGE	3
1 GOVORNI RAZVOJ IN USVAJANJE GOVORA	3
2 MIŠLJENJE IN GOVOR PREDŠOLSKEGA OTROKA	4
2.1 RAZVOJ MIŠLJENJA V PREDŠOLSKI DOBI.....	9
3 TEORIJE O RAZVOJU GOVORA	12
3.1 NATIVISTIČNI PRISTOP	13
3.1.1 TEORIJA N. CHOMSKEGA	13
3.2 EMPIRISTIČNI PRISTOP	14
3.2.1 BEHAVIORIZEM	14
3.3 PIAGETOV PRISTOP	15
4 FUNKCIJSKI PRISTOP K PROUČEVANJU OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA.....	16
5 BESEDNI IN POMENSKI RAZVOJ GOVORA.....	19
5.1 OPREDELITEV POJMA KOMUNIKACIJA	19
5.2 SPORAZUMEVANJE	20
5.3 POGOVOR V VRTCU	22
5.3.1 ODNOSNI GOVOR.....	24
5.3.2 SPOZNAVNI GOVOR	25
6 GOVORJENI DISKURZ	26
6.1 STRUKTURA KONVERZACIJE	27
6.2 ZNAČILNOSTI GOVORJENE INTERAKCIJE	29
6.2.1 MENJAVANJE VLOG	30
6.2.2 MENJAVANJE VLOG MED VZGOJITELJICO IN OTROKI.....	32
7 VLOGA ODRASLEGA PRI USVAJANJU JEZIKA.....	34
7.1 VLOGA DRUŽINSKEGA OKOLJA IN VRTCA V RAZVOJU OTROKOVEGA GOVORA.....	37
7.2 VPLIV INTERAKCIJE MED MAMO IN OTROKOM NA RAZVOJ OTROKOVEGA GOVORA	40
7.3 SPODBUJANJE OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA V VRTCU	42
7.3.1 KOMUNIKACIJA V VRTCU	45
8 KURIKULUM ZA VRTCE.....	47
9 PODROČJA DEJAVNOSTI V VRTCU	49
9.1 PODROČJE JEZIKA	49
9.1.1 RAZVOJ GOVORA V KONTEKSTU JEZIKOVNE VZGOJE V VRTCU ...	51
9.2 NEKATERI DEJAVNIKI PREDŠOLSKEGA KURIKULUMA, KI VPLIVAJO NA OTROKOV GOVORNI RAZVOJ.....	52
9.3 REZULTATI NEKATERIH RAZISKAV NA PODROČJU GOVORA IN INTERAKCIJE MED VZGOJITELJICO IN OTROKI	53
10 JEZIK.....	55
10.1 GLOBALNI CILJI:	56
10.2 CILJI.....	56
II EMPIRIČNA RAZISKAVA	58
11 RAZISKOVALNI NAMEN	58

12 RAZISKOVALNI PROBLEM	58
12.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	59
12.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE	60
12.3 SEZNAM SPREMENLJIVK	61
13 METODOLOGIJA	62
13.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA	62
13.2 PROUČEVANA POPULACIJA	62
13.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	63
14 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV	64
SKLEP	77
15 LITERATURA IN VIRI	80

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1: Pojmovanje razvoja ter odnosa mišljenje – govor po Piagetu in Vigotskem	7
Tabela 2: Mejniki v govornem razvoju.....	10
Tabela 3: Funkcije jezika (Halliday 1973).....	18
Tabela 4: Dejavniki sporazumevanja ter soodvisnost med njimi in jezikovnimi vlogami ali funkcijami	22
Tabela 5: Komunikacijska sredstva, s katerimi vzgojiteljica najpogosteje spodbuja otroke k sodelovanju pri usmerjenih dejavnostih.....	66
Tabela 6: Regulativna funkcija govora: strategije odprtega in zaprtega vodenja.....	67
Tabela 7: Zaprta oblika vodenja glede na vrsto dejavnosti.....	69
Tabela 8: Vprašanja, ki zahtevajo zelo kratek odgovor, in vprašanja, ki zahtevajo daljši odgovor.....	70
Tabela 9: Vrste vprašanj pri usmerjeni dejavnosti.....	72
Tabela 10: Sugestivna in zavajajoča vprašanja pri usmerjeni in neusmerjeni dejavnosti.....	73
Tabela 11: Strategije pootročenega govora, ki jih vzgojiteljica uporablja pri usmerjeni in pri neusmerjeni dejavnosti.....	74

UVOD

V diplomskem delu se bomo ukvarjali z govorom in komunikacijo oziroma z nekaterimi njenimi značilnostmi, ki se kažejo v govoru vzgojiteljice v vrtcu. Predpostavljamo, da vzgojiteljica pri komunikaciji z otroki uporablja različne komunikacijske strategije, ki jih izbira in prilagaja glede na vrsto dejavnosti. Zanimalo nas bo, katere strategije prevladujejo pri usmerjenih in katere pri neusmerjenih dejavnostih z otroki, starimi 3 in 4 leta. Predpostavljamo, da vzgojiteljica s svojim vedenjem in izjavami pomembno vpliva na značilnosti govora otrok. Usmerjene dejavnosti, ki jih bomo v naši raziskavi opazovali, bodo dejavnosti s področja jezika (npr. branje zgodbe, pripovedovanje ob slikanici, pripovedovanje o svojih doživetjih ...). Ob tem predpostavljamo, da v neusmerjenih dejavnostih, in sicer čas kosila oz. čas priprave na kosilo, vzgojiteljice ne spodbujajo pogovora z vprašanji otrokom ali aktivnim vključevanjem v pogovor med otroki, da pa ga tudi ne prepovedujejo.

Menimo, da bodo vzgojiteljice s svojimi vprašanji in spodbudami v usmerjenih dejavnostih otroke spodbujale k uporabi čim več funkcij jezika, saj so otroci med tretjim in četrtem letom starosti že sposobni uporabljati govor v skoraj vseh sedmih funkcijah (Kranjc 2006, str. 66). Problem pričujoče raziskave je večplasten in se dotika različnih področij in strok. Poskušali ga bomo osvetliti predvsem z dveh vidikov: s pedagoškega in jezikoslovnega vidika.

Prvi del naloge predstavlja teoretični uvod, v katerem bomo opisali razvoj govora in mišljenja in odnos med njima, kot ga pojmujejo različni avtorji. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili pojme, kot so: komunikacija, sporazumevanje, sporočanje, poseben poudarek obravnave pa bo na govornem izražanju kot posebni obliki človeške dejavnosti. Dotaknili se bomo tudi vloge odraslih, ki jo imajo pri govornem razvoju otrok, tako starši oziroma prvi pomembni drugi, kot tudi vzgojiteljice v vrtcu.

Komunikacija v vrtcu vselej poteka v okviru načrtovanih ali nenačrtovanih dejavnosti, se pravi v raznovrstnih situacijah, ki omogočajo različno rabo jezika. Zato se v govoru

vzgojiteljice pojavljajo različne strategije; npr. kako se odziva na otrokova vprašanja in prošnje, kako in koliko otroke spodbuja k govoru ... Vzgojiteljica naj bi otrokom pri vseh dejavnostih dajala govorni zgled in tako neposredno vplivala na razvoj njihove jezikovne zmožnosti (to je slovnične in sporazumevalne), kar predstavlja prvi korak k povezovanju med področji dejavnosti v vrtcu (Kranjc in Saksida 2008, str. 79). To tematiko bomo obravnavali v poglavju o govorjeni interakciji, znotraj katerega bomo obravnavali pogovor kot tipično dialoško obliko, ki zahteva demokratično vodenje vzgojiteljice v vrtcu. V zadnjih dveh poglavjih teoretičnega dela naloge pa bomo predstavili Kurikulum za vrtce (1999).¹

Na tej teoretični podlagi bomo s pomočjo empirične raziskave v drugem delu naloge dokazovali naše predpostavke.

¹ Kot nacionalni dokument, ki je namenjen vzgojiteljem, pomočnikom vzgojitelja, ravnateljem, svetovalnim delavcem in drugim strokovnjakom, omogoča strokovno načrtovanje in je kot tak nadomestil *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979), po katerem je delo v vrtcih potekalo približno dvajset let.

I TEORETIČNI DEL NALOGE

1 GOVORNI RAZVOJ IN USVAJANJE GOVORA

Govorni razvoj količinsko in kakovostno najhitreje poteka v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. Za njegov optimalni razvoj je pomembno simbolno bogato okolje in kakovostno spodbujanje govornega razvoja, npr. pogoste socialne interakcije med odraslimi in dojenčki/malčki, odzivna in občutljiva komunikacija ter pogovarjanje z otroki, spodbujanje otroka k samostojnemu pripovedovanju, skupno branje otroških knjig, gledanje otroških oddaj, spodbujanje otroka k doseganju razvojno višjih ravni simbolne igre, zagotavljanje ustreznih otroških knjig, revij in drugega pisnega gradiva. Razvoj govora poteka v širšem kontekstu spoznavnih in socialnih zmožnosti (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 53).

Otrok do starosti pet oz. šest let razvije govor na vseh ključnih področjih (razumevanje, izražanje, metajezikovno zavedanje), in sicer do razvojne ravni, ko se lahko z drugimi otroki in odraslimi osebami sporazumeva tako, da ga ti neodvisno od konteksta razumejo in da tudi on razume sporočila drugih oseb (Marjanovič Umek 1990, str. 50). V obdobju malčka hitro narašča otrokov besednjak in malček besede praviloma prej razume, kot jih rabi. Besednjak malčka in otroka v zgodnjem otroštvu poteka vzporedno z razvojem slovnice jezika in vsebuje samostalnike, glagole, pridevnike, prislove, predloge, veznike, medmete, pomožne glagole (prav tam).

Razvoj govora je povezan z razvojem mišljenja. Govor kot simbolni sistem ustvarja možnosti za delovanje mišljenja na predstavnici ravni, omogoča več prožnosti in fluentnosti v mišljenju, razvoj socialne kognicije. Velja pa tudi nasprotno. Otrokovo mišljenje na razvojno višjih ravneh spodbuja tudi rabo govora na razvojno višjih ravneh; rabo raznolikega besednjaka, sinonimov, metafor, oblikovanje skladenjsko zahtevnejših izjav (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 53).

2 MIŠLJENJE IN GOVOR PREDŠOLSKEGA OTROKA

V tem poglavju bomo poskušali predstaviti pojma govor in mišljenje ter ju osvetliti z različnih vidikov. Vemo namreč, da je področje mišljenja in govora predmet mnogih raziskovanj, ker pa nas zanima predvsem govorjena interakcija, se v naslednjih poglavjih osredotočamo na omenjeni področji.

D. Skubic (2004) v delu *Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole* piše o značilnostih sporazumevanja v vrtcu oz. o značilnostih t. i. pedagoškega govora. Avtorica primerja govor vzgojitelja in govor otrok in na podlagi tega poskuša potrditi oziroma ovreči postavljene hipoteze, da je vzgojiteljev govor količinsko bogat, funkcijsko in skladenjsko razvit; da vzgojitelj veliko sprašuje, otroci pa malo; da je od vzgojiteljevega vprašanja odvisen otrokov odgovor; da so vzgojiteljeva vprašanja pomensko vezana na temo pogovora in zato specifična za vsak zapis.

De Saussur (v Skubic 2004, str. 7) razmeji mišljenje in jezik oz. mišljenje in govor »Ko ločimo jezik od govora, hkrati ločimo družbeno od individualnega, bistveno od drugotnega in bolj ali manj naključnega. Jezik ni funkcija govorca, temveč je proizvod, ki ga posameznik pasivno sprejme ter nikoli ne zahteva vnaprejšnjega premisleka, razmišljanje pa posega vanj le pri urejevalni dejavnosti. Govor pa je v nasprotju z jezikom individualno dejanje volje in razuma, v katerem moramo razlikovati:

- kombinacije, s katerimi govorec uporablja jezikovni kod, da bi izrazil svojo misel;
- psihofizični mehanizem, ki mu omogoča, da te kombinacije povnanji« (prav tam).

Po de Saussurju (v Skubic 2004, str. 9) so značilnosti jezika naslednje:

- Jezik je jasno definiran predmet v množici različnih dejstev govorice. Lahko ga umestimo v tisti del krožnega toka, kjer se slušna podoba poveže s konceptom. Je družbeni del govorice, zunaj posameznika, tam ga sam ne more niti ustvarjati niti spreminjati; obstaja samo po nekakšni pogodbi med člani skupnosti. Po drugi strani pa se ga mora posameznik priučiti, da bi spoznal njegovo delovanje; otrok si ga prisvaja

le postopno. Jezik je nekaj samostojnega, tako da celo človek, ki mu je bila odvzeta raba govora, ohrani jezik, če le razume glasovne znake, ki jih sliši.

- Jezik je nekaj drugega kakor govor in je predmet, ki ga je mogoče proučevati ločeno. Mrtvih jezikov ne govorimo več, kaj dobro pa si lahko prisvojimo njihov jezikovni organizem. Ne le da znanost o jeziku zmore brez drugih prvin govorice, temveč je možna edinole, če se te druge prvine ne mešajo z jezikom.
- Medtem ko je govorica heterogena, je jezik, razmejen na ta način, homogene narave: je sistem znakov, kjer je bistvena samo zveza med smislom in slušno podobo in kjer sta oba dela znaka enako psihične narave.
- Jezik ni nič manj kot govor predmet konkretne narave, in to je velika prednost pri proučevanju. Jezikovni znaki so v bistvu psihični, a vseeno niso abstrakcije; zveze, ki jih je potrdil kolektivni konsenz in katerih množica tvori jezik, so realnosti s sedežem v možganih. Vrhu tega so jezikovni znaki tako rekoč otipljivi; pisava jih lahko utrdi v konvencionalnih podobah, medtem ko govornih dejanj v vseh podrobnostih ne bi bilo mogoče posneti; izgovor besede, naj bo še tako drobna, zahteva neskončno množico mišičnih gibov, ki jih je izjemno težko spoznati in ponazoriti. V nasprotju s tem pa je v jeziku le še slušna podoba, to pa je mogoče prevesti v nespremenljivo vidno podobo (prav tam).

Razprave o odnosu med mišljenjem in jezikom se gibljejo med dvema skrajnima točkama. Po Crystallu (v Kranjc 1998, str. 8) nekateri znanstveniki domnevajo, da sta mišljenje in jezik popolnoma ločena in odvisna drug od drugega, drugi pa menijo, da sta identična. V prvem primeru govorijo o odvisnosti jezika od mišljenja (misli ubesedimo, jezik je sredstvo mišljenja), v drugem pa o odvisnosti mišljenja od jezika (način uporabe jezika določa način mišljenja). Tretja možnost pa zagovarja odvisnost in enakovrednost obeh, to pa pomeni, da je jezik običajni del mišljenja in da je treba misliti, če hočemo razumeti jezik.

Povezanost mišljenja in govora oz. določeno stopnjo spoznavnega razvoja, razvoja pojmov kot predpogoja za razvoj abstraktnih jezikovnih pravil, posebej poudarjajo kognitivisti in konstruktivist (npr. Ivić, 1978; Luria, 1981; Piaget, 1967; Vigotski, 1962, 1977).

O mišljenju in govoru predšolskega otroka razpravlja tudi L. Marjanovič Umek v knjigi z naslovom *Mišljenje in govor predšolskega otroka* (1990). V njej avtorica piše (med drugim) o Piagetu, ki je postavil temelje razvojnosti, in o Vigotskem, dveh razvojnih psihologih, ki sta že v svojih zgodnjih študijah o otroku opozorila na nejasnosti v odnosu med razvojem mišljenja in govora.

Piaget (v Marjanovič Umek 1990, str. 51) razpravlja v svoji teoriji spoznavnega razvoja o govoru le z vidika razvoja miselnih procesov. Meni, da se mišljenje razvija neodvisno od govora in da mišljenje omogoča razvoj govora. Bistvo Piagetove teorije za razvoj otrokovega govora je koncept otrokove egocentričnosti. Piaget je razdelil otroške dialoge v skupino egocentričnega in skupino socializiranega govora. Po J. Piagetu govorimo o egocentričnem govoru takrat, kadar otrok govori sam s seboj in se ne skuša postaviti v sogovorčev položaj, ga ne zanima, ali ga sogovorec posluša in niti ne pričakuje odgovora. Gre za monolog, v katerem otrok govori sam zase. Mlajši otrok je prepričan, da vsi doživljajo svet na isti način kot on. Takšen govor je za Piageta dokaz za egocentričnost otrokovega mišljenja. Kasneje, z otrokovim razvojem se tak govor izgubi in zamenja ga socializirani govor. Z njim pa otrok prosi, kritizira, sprašuje, pojasnjuje. Egocentrično mišljenje opredeljuje kot predhodno stopnjo med avtističnim in realističnim mišljenjem. Po Piagetovih merjenjih je več kot polovica otrokovih izrekov do 6. oz. 7. leta starosti egocentričnih, torej takih, ki se ne rabijo za sporazumevanje in ne izpolnjujejo komunikacijske funkcije. Vigotski pa temu oporeka (prav tam).

Ena temeljnih idej v teoriji Vigotskega (1977) je, da vse otrokove najpomembnejše aktivnosti izhajajo iz njegovega socialnega okolja. Po njegovih raziskavah (izvedel jih je v primerljivih okoliščinah kot Piaget) je delež egocentričnega govora pri otrocih nižji kot pri Piagetu, če pa je bila otrokova dejavnost motena, je delež narasel in je bil celo višji kot pri Piagetu.

Po mnenju Vigotskega ima torej družbeno okolje, v katerem otrok odrašča, večji vpliv na razvoj spoznavnih sposobnosti od prirojenih dejavnikov. Da bi lahko razumeli otrokov razvoj, moramo razumeti družbeno, kulturno in zgodovinsko ozadje tega okolja.

Vigotski (v Skubic 2004, str. 12) meni, da je prva razvojna stopnja zunanji oziroma socialni govor, ki mu sledi egocentrični in nato notranji govor. Avtor meni, da je prvotni otrokov govor popolnoma socialen, opravlja vlogo sporočanja, družbene interakcije, ključ socialnih odnosov pa predstavlja razmerje med otrokom in odraslim in je zato govor večfunkcijski. Šele

kasneje ta večfunkcijski govor po načelu diferenciacije razvije posamezne funkcije, razvijeta se egocentrični in sporazumevalni govor. Na podlagi egocentričnega govora, ki se je ločil od socializiranega govora, nato nastaja notranji govor otroka, ki predstavlja osnovo mišljenja, in sicer tako nezavednega kot logičnega. Vigotski vidi v egocentričnem govoru razvojno najpomembnejši dejavnik prehoda od zunanjega k notranjemu govoru. Torej, notranji govor, ki se, kot meni Vigotski (1977) razvije za socialnim in egocentričnim govorom, daje posebno oporo mišljenju.

V nadaljevanju besedila tabelarično prikazujemo, kako R. de Lisi (prav tam) primerja Piageta (1923) in Vigotskega (1934) v njunem pojmovanju razvoja ter odnosa mišljenje – govor:

Tabela 1: Pojmovanje razvoja ter odnosa mišljenje – govor po Piagetu in Vigotskem

	Piaget	Vigotski
Zaporedje govornega razvoja	individualni – egocentrični socialni	socialni – egocentrični – notranji
Ključ socialnih odnosov	otrok – otrok	otrok – odrasel
Odnos mišljenje – govor	miselne strukture določajo razumevanje in uporabo govora	dinamika in spreminjanje: od relativne neodvisnosti v zgodnjem otroštvu do spajanja in integracije v odraslosti
Poudarki	spoznavne sposobnosti narava egocentrizma	kognitivni preizkusi uporabna funkcija govora

Vir: Marjanovič Umek 1990, str. 12.

Odnos med mišljenjem in govorom pa je raziskoval tudi ameriški psiholog Bruner (1966). Avtor (v Marjanovič Umek 1990, str. 53) poudarja, da je govor v otrokovem spoznavnem razvoju zlasti pomemben v obdobju od četrtega do dvanajstega leta in da govor ne rabi le predstavljanju spoznanj in izkušenj, ampak da z njim ustvarjamo tudi simbolni sistem. Tako je govor kot sredstvo simbolnega predstavljanja zlasti pomemben pri prehodu iz tako imenovane faze ikoničnega (nazornega) v fazo simbolnega predstavljanja (oddaljevanje od konkretnosti, od situacij tu in sedaj).

Za razliko od Brunerja in Vigotskega je za Piageta značilno, da je govor zgolj način aktivnosti, pojmovan kot *splošna simbolna funkcija*. Izvor misli vidi v praktičnih dejavnostih - akcijah. Dosledno tudi ločuje med procesi učenja in razvoja intelekta. Po Piagetu se miselne operacije lahko razvijejo samo skozi lastno aktivnost posameznika. Piaget je razpravljal o govoru le z vidika miselnih procesov (poudaril je notranje dejavnike, ki vplivajo na razvoj govora), Vigotski pa je menil, da so notranji dejavniki pomembni predvsem prvi dve leti, potem pa ima pomembnejšo vlogo otrokovo socialno okolje (zunanji dejavniki) (Skubic 2004, str. 17).

Pri dveh letih se liniji mišljenja in govora sekata in tako organizirata novo obliko védenja, značilno za človeka. Za obdobje, ko torej govor postaja intelektualen, mišljenje pa govorno, je značilno, da otrok aktivno širi svoj besednjak, da čuti potrebo po učenju znakov za sporazumevanje (Kranjc 1998, str. 18).

Raziskovalka B. Boynton (v Fekonja 2002, str. 100) je v svoji raziskavi opazovala komunikacijo med otroki, starimi dve leti, in ugotovila, da je bil govor otrok v vseh primerih socialno orientiran in namenjen komunikaciji z vrstniki, za razliko od npr. Piageta (1962), ki meni, da je otrokov govor v predšolskem obdobju prevladujoče egocentričen.

L. Marjanovič Umek pravi (1990), da bi smeli na osnovi mnogih teorij in raziskav povzeti dejstvo, da ima govor aktivno vlogo v procesu miselnega razvoja predšolskih otrok in da obstaja določena povezava med mišljenjem in govorom, ki pa tudi znotraj določene stopnje mišljenja ni stalna in ne imuna na vpliv vrste drugih dejavnikov, kot npr. zgodnja komunikacija v družini, jezikovni program v vrtcu.

2.1 RAZVOJ MIŠLJENJA V PREDŠOLSKI DOBI

Otrokovo mišljenje se razvija skozi določene razvojne stopnje in vsako stopnjo spremljajo določene značilnosti otrokovega mišljenja. Vsi otroci sledijo tem stopnjam v določenem zaporedju; kdaj pa posamezni otrok doseže vsako naslednjo stopnjo, pa se razlikuje od otroka do otroka in njegovih razvojnih značilnosti (Horvat in Magajna 1989, str. 136).

Po Piagetu (Horvat in Magajna 1989, str. 136) so temeljne stopnje razvoja mišljenja naslednje:

- senzomotorna (od rojstva do 18. meseca),
- predoperativna (od 18. meseca do 7. leta),
- stopnja konkretnih operacij (od 7. do 11. leta),
- stopnja formalnih operacij (od 11. leta naprej).

Obdobje predšolskega otroka po Piagetovi (1967) teoriji zajema senzomotorično in predoperativno stopnjo. Predoperativno razdeli še na dve fazi:

- predkonceptualno ali simbolično mišljenje v obdobju med 2. in 4. letom starosti,
- intuitivno mišljenje med 4. in 7. letom starosti.

Bistvo senzomotornega mišljenja je v medsebojnem povezovanju zaporednih zaznav in dejanskih gibov. Do predstav lahko pride samo, če se določeni dogodki postavijo v isti časovni okvir. Senzomotorno mišljenje teži le k praktičnemu zadovoljevanju, zato je uporaba senzomotornega mišljenja omejena na realnost (Horvat in Magajna 1989, str. 138).

Za razvoj predkonceptualnega ali simboličnega mišljenja pa morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji (prav tam):

- povečevanje hitrosti, ki bo omogočila, da se bodo zaporedna spoznanja stopila v istočasno celoto;
- težnja bolj k spoznanju kot pa k sami akciji;
- povečevanje razdalj med dogodki in predmeti, ki jih še vedno lahko vežemo v celoto, realni dogodki se podaljšujejo s simboličnimi akcijami, ki niso ozko vezane na en prostor in čas.

Šele ko se pojavijo simboli (koncepti), se lahko začne pravi razvoj kognitivnih procesov. Nekako od drugega do sedmega leta otrokove starosti govorimo o preoperativni fazi razvoja mišljenja. V tem obdobju si otrok že lahko predstavlja določene stvari, ne da bi jih videl,

vendar pa si svoje predstave še vedno lahko oblikuje samo preko konkretnih izkušenj (Horvat in Magajna 1989, str. 139). Piaget intelektualni razvoj opisuje z dvema glavnima procesoma. To sta asimilacija (vključitev) in akomodacija (prilagoditev). Z njima si otrok pomaga pri vključevanju novih izkušenj v že obstoječo strukturo sveta in jo tako ves čas dopolnjuje ali pa nove izkušnje prilagaja s spremembo svojega načina mišljenja (prav tam).

Tabela 2: Mejniki v govornem razvoju

Starost	Vokalizacija in govor	Razumevanje in odgovori
1 mesec	Otrok veliko joka, cvili, producira nekaj samoglasnikov.	Nasmeh, upadanje splošne aktivnosti; ob močnih zvokih se preplaši in zdrzne.
3 meseci	Različen jok za bolečino, lakoto, neugodje, upadanje časa, ki ga otrok prejoka, nekaj ponavljajočih glasov (ga ga); gruljenje.	Vokalno gruljenje kot odgovor na pomirjajoče glasove, nekaj imitacijskih odgovorov na govor.
5 mesecev	Bebljanje, vokalne igre, mnogo ponavljajočih glasov, vsi samoglasniki, soglasniki <i>m, k, g, b, p</i> , glasen smeh.	Imitacijski odgovori na govor upadajo, obračanje in gledanje za glasom, prepoznavanje domačega poznanega glasu, z vokali izraženo nezadovoljstvo, jeza.
7 mesecev	Različnost v bebljanju, glasu in ritmu, že naučenim glasovom doda <i>d, t, n, v</i> , govori - pogovarja se z igračami.	Pogostejše so geste kot del vokalizacijskih odgovorov na dražljaje, na glasove v okolju pogostejše odgovarja.
9 mesecev	Jok, s katerim želi zbuditi pozornost, <i>mama, dada, baba</i>	Umikanje pred tujci, pogosto kombinirano z jokom; posnema

	so del vokalnih iger, ne gre za asociacijo na osebo ali objekt.	ploskanje.
11 mesecev	V povprečju uporablja eno besedo pravilno, posnema glasove in pravilno število zlogov, malo joka.	Razume <i>ne, ne</i> , odgovarja na <i>pa pa</i> in podobno z ustreznimi kretnjami.
Od 1 leta do 2 let	Več nerazumljivega govora (žlobudranje), napredek v artikulaciji, pri dveh letih že poimenuje veliko predmetov, veliko eholalije (ponavljanja).	Pri dveh letih prepozna od 150 do 300 besed, pravilno odgovarja na številne ukaze, kot so <i>sedi, pridi, daj mi to ...</i>
Od 2 do 3 let	Poskuša z novimi glasovi, vendar artikulacija zaostaja za besednjakom; od 50 do 57 % besed je nerazumljivih, pogosto izpušča zadnji soglasnik, žlobudranje počasi upada.	Pri treh letih razume od 800 do 1000 besed, odgovarja na različne ukaze, ki vsebujejo besede <i>na, pod, gor</i> .
Od 3 do 4 let	Razumljivost povedanega je blizu 100 %, pogosto pomanjkljiva artikulacija <i>l</i> in <i>r</i> ; uporablja od 3 do 4 besede v povedih, malo jih pri štirih letih uporablja množino.	Prepozna množino, spol, pridevnike; razume sestavljene povedi.
Od 4 do 6 let	Sintaksa je ustrezna pri šestih letih, sestavi od pet- do šestbesedne stavke; tekoč govor, lahko izraža časovne odnose, glas dobro modulira	Razume od 2500 do 3000 besed, sledi navodilom, ki vsebujejo od tri do štiri aktivnosti; razume <i>če, zato</i> in

	v konverzaciji.	<i>zakaj.</i>
--	-----------------	---------------

Vir: Marjanovič Umek 1990.

Iz te preglednice je razvidno, da se začne otrokov govor po drugem letu starosti pospešeno razvijati na pomenski, skladišnji in besedoslovni ravni. Da bi ustrezno motiviral in vključeval otroke v komunikacijo, mora vzgojitelj dobro poznati otrokov govorni razvoj.

3 TEORIJE O RAZVOJU GOVORA

Da bi se lahko govorec nekega jezika enakovredno vključeval v komunikacijski proces, mora najprej imeti izoblikovan individualni stil komunikacije, ki pa mora imeti vsaj nekaj skupnih točk s komunikacijskim stilom družbe (Kranjc 2006, str. 22).

To pomeni, da mora obvladati sredstva, s katerimi komunikacijo vzpostavi, poznati mora osnovna slovnična pravila, sposoben mora biti znotraj jezikovnega niza odkriti osnovne jezikovne enote, kot so izreki, besedne zveze, besede, ...

Pri tem pa se zastavlja vprašanje, kako se človek vseh teh naštetih stvari nauči. Kako npr. nekdo, ki se nauči osnovnih stavčnih vzorcev in členjenja znotraj njih, ve, kako naj členi elemente v zapletenejši strukturi, ki je prej še ni nikoli slišal ...?

Avtorica meni (prav tam), da pa si je še težje razlagati, kako se tega nauči otrok, ki se mora naučiti tudi artikuliranja nizov glasov, ki predstavljajo besede s pomenom v določenem naravnem jeziku, pomena besed, osnovnih stavčnih vzorcev in tipov besedil, se pravi stvari, ki so odraslemu govorcu že na voljo, ker se jih je kot otrok naučil in se jih je učil od otroških let naprej (prav tam). V šestdesetih letih so raziskovalci skušali računalniško prikazati proces učenja jezika in ugotovili, da zanj ne bi zadoščalo niti celo življenjsko obdobje (približno 75 let), če bi se jezika učili v izolaciji in brez prirojenih mehanizmov za učenje (Kranjc 2006, str. 23). Gold in sodelavci (prav tam) so razjasnili dilemo, kateri dejavnik je pomembnejši pri učenju jezika, ali predispozicije za učenje jezika ali kontekst govornega položaja. Rezultat je pokazal, da bi proces učenja brez dispozicij trajal celo večnost, zelo težko pa bi se bilo jezika učiti tudi brez ustreznega konteksta.

Veliko teorij govornega razvoja se je nabralo, odkar se razvoju otroškega govora posveča več pozornosti, vendar nobena od njih ne ponuja odgovorov na vsa zastavljena vprašanja. Na eni strani se je oblikovalo skrajno stališče, da je učenje jezika nekakšen način urjenja, da je torej motorična reakcija. Zagovorniki tega pogleda na učenje jezika so menja, da je otroški govor

najprej le posnetek govora odraslih, ki traja tako dolgo, dokler se otrok ne nauči samostojnega lastnega govora, ki je enak govoru odraslih. Pri takem učenju jezika otrok odigra pasivno vlogo, učenje torej ni nič drugačno od drugega pasivnega učenja ljudi in živali. Otrokovo znanje je po tej teoriji odvisno le od jezikovnih podatkov, ki jih je slišal.

Popolnoma nasproten temu pa je nativistični pogled na učenje jezika, po katerem se otrok rodi z vsemi predispozicijami za razvoj jezika. Zaradi tega se otrokovo učenje govora razlikuje od vseh drugih oblik učenja in poteka kot edinstven (izjemen) proces učenja na podlagi razvijanja s predispozicijami prirojenih zmožnosti za pogovor (Kranjc 1992/93, str. 19).

Torej, glede na to, ali so raziskovalci poudarjali predvsem naravo, tj. notranje dejavnike (psihološke in biološko-fiziološke), ki vplivajo na razvoj govora, ali predvsem vzgojo, tj. zunanje dejavnike (socialne in sociološke), ali oboje, se teorije raziskovanja otroškega govora delijo na nativistične in empiristične (prav tam).

3.1 NATIVISTIČNI PRISTOP

Nativisti pojmujejo jezikovno zmožnost kot biološki organ. Teorija o delovanju tega organa pa nastaja ob sodelovanju več disciplin: jezikoslovja, psiholingvistike in nevrolingvistike (Skubic 2004, str. 32). Nativistična teorija zmanjšuje vlogo okolja kot sprožilca in se zanaša na mehanizem dozorevanja. Okolje ima tako rekoč minimalno vlogo v procesu učenja jezika, dostikrat pa mu pripisujejo celo zaviralno vlogo, na primer pri pojavljanju določenih slovničnih struktur (prav tam). Predstavniki biološke, včasih je v literaturi najti tudi strokovni izraz nativistične, teorije trdijo, da so govorne strukture prirojene. Ob zadostni razvitosti živčnega sistema je za razvoj govora in spoznanja nujno tudi ustrezno socialno okolje. Otrok že v začetku posnema govor okolja, to pa še ne pomeni, da se je že naučil govoriti. Tudi Chomsky in njegovi sodelavci, predstavniki generativno-transformacijske teorije, menijo, da je zmožnost za jezikovno strukturo prirojena, aktivira pa jo okolje (Kranjc 1992/93, str. 20).

3.1.1 TEORIJA N. CHOMSKEGA

Chomsky je utemeljitelj nativistične teorije.

Kot izhodišče je postavil prirojeno védenje o jeziku. Po nativistični teoriji otrok pridobi jezik svojega govornega okolja s pomočjo dednega mehanizma. Chomsky (1959) se ne strinja s

tem, da je jezikovna zmožnost v celoti rezultat narave in da so vsi mehanizmi za učenje jezika prirojeni. Meni, da so prirojeni samo tisti vidiki, ki so podobni oz. enaki za vse jezike. Otrok je v procesu učenja jezika aktivni dejavnik in od svoje okolice in staršev ne dobi vseh sistemskih jezikovnih navodil, kako govoriti.

Ponavadi v pogovoru ne uresničujemo polnih pravil, tvorimo nepopolne in slovnično nepravilne izreke, saj je iz okoliščin razvidno, kaj smo hoteli povedati. Zato ta teorija pravi, da mora otrok svoje védenje o jeziku zgraditi na podlagi nepopolnih in nenatančnih informacij. Zato mora otrok imeti prirojene določene mehanizme, ki kljub vsem tem oviram omogočajo jezikovni razvoj.

Stališče Chomskega pomeni napredek v teoriji o razvoju jezika, saj so pred njim trdili, da je otroški govor v zgodnjem obdobju le nepravilen posnetek govora odraslih.

Chomsky pa je dokazal, da je učenje jezika aktivni proces učenja pravil (Kranjc 1992/93, str. 20).

3.2 EMPIRISTIČNI PRISTOP

3.2.1 BEHAVIORIZEM

Behavioristi vidijo v jeziku eno od oblik vedenja, pridobljenega s klasičnim pogojevanjem: otrok se nauči jezika s posnemanjem odraslega tako, da je za dobre približke jeziku odraslega nagrajevan (M. Golden v Skubic 2004, str. 36). Behavioristični pristop pušča zelo malo prostora prirojenosti, predpostavlja le, da se je otrok ob rojstvu sposoben učiti. Predstavnik strogega behaviorističnega stališča sta Watson in Skinner, ki v svojih delih postavljata domnevo, da se otroci jezika naučijo s posnemanjem okolja in tistih, ki v tem okolju živijo. To pomeni, da naj bi se otrok naučil jezika izključno s posnemanjem in da so kakršnekoli intelektualne aktivnosti izključene. Skinner je predlagal, naj se učenje jezika preučuje na modelu, ki se uporablja v laboratorijskih raziskavah o zmožnosti učenja živali. Pri tem seveda ni trdil, da lahko podgane v laboratoriju nauči govoriti, kajti živali vedno enako uporabljajo določene zvoke za izražanje čustvenih stanj, kot sta npr. groza ali strah, to pa je povsem nasprotno človekovi komunikaciji. Skinner tudi ni trdil, da se otroci naučijo jezika le s posnemanjem slišane. Nasprotno. Poudaril je, da je jezik sestavljen iz enot, s katerimi lahko sestavimo nove kombinacije. Menil je, da ima pomembno vlogo pri učenju jezika tudi okolje (Kranjc 1992/93, str. 19).

Za behavioriste je otroški govor nepopolna, še neizdelana, nesistematična in nedosledna inačica govora odraslega (Skubic 2004, str. 36).

Behaviorizem je doživel veliko kritik; npr. Chomsky (1959) je v kritiki Skinnerjeve knjige *Govorno vedenje* (1957) pokazal, da se ljudje ne morejo naučiti jezika izključno po modelu dražljaj – odgovor – okrepitev – posplošitev. Chomsky (1959) se sicer strinja, da se otroci na ta način naučijo posameznih besed, vendar pa to zagotovo ni edini način. M. Golden (v Skubic 2004, str. 37) pravi, da so dokaz za to razni stavčni vzorci, ki jih otrok uporablja v svojem govoru, ne da bi jih pred tem že kdaj slišal. To je za Chomskega dokaz, da Skinnerjev model ni edini način za učenje jezika (prav tam).

Chomsky daje otroku popolnoma drugačno vlogo pri učenju govora kot Skinner. Otrok je v tem procesu po Chomskem aktiven, po Skinnerju pa ima pasivno vlogo. Chomsky v svoji kritiki *Govornega vedenja* očita Skinnerju, da ni pojasnil, kako se govornik nauči uporabljati in razumevati nove besede, kar je eden izmed najpomembnejših jezikovnih pojavov. Po mnenju Chomskega ima otrok v tem procesu veliko vlogo. Od staršev in okolice namreč ne dobi sistemskih jezikovnih navodil. Nasprotno. Velikokrat sliši nepopolne in slovnično nepravilne stavke, kajti govor ni vedno popolna slika človekovega jezikovnega vedenja (Kranjc 1992/93, str. 20).

3.3 PIAGETOV PRISTOP

Piaget (1923) je prišel do ugotovitev, da je govorni razvoj del splošnega kognitivnega razvoja in da posebni mehanizmi za razvoj jezika ne obstajajo. Kognitivni razvoj je videl kot rezultat otrokovega raziskovanja sveta s pomočjo senzomotoričnih čutil, kot so vid, dotik, voh in okus.

Piaget meni, da šele otrokove izkušnje, ki si jih nabere v zaznavno-gibalni fazi razvoja, odpirajo možnosti za učenje govorjenja. Teorije se torej razlikujejo med seboj v domnevah o tem, kaj otrok ob rojstvu prinese s seboj, kateri mehanizmi vodijo učenje in kateri vhodni podatki pri tem sodelujejo. Natančno opazovanje obeh tipov teorij pa nam ponudi spoznanje, da razlika ni toliko v tem,

ali obstaja ena vrsta dejavnikov ali druga, marveč predvsem v poudarku, ki ga raziskovalci pripisujejo eni ali drugi vrsti dejavnikov (Kranjc 2006, str. 24).

4 FUNKCIJSKI PRISTOP K PROUČEVANJU OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA

Halliday (v Kranjc 2006, str. 66) meni, da funkcijski pristop k jeziku pomeni raziskovanje, kako je jezik uporabljen – poskus iskanja ciljev, ki jim jezik služi, in kako smo sposobni te cilje doseči z govorjenjem in poslušanjem, branjem in pisanjem.

Poleg fonologije, semantike in sintakse jezika otrok v predšolskem obdobju hitro usvaja tudi pragmatiko jezika, ki predstavlja znanje o rabi jezika v različnih socialnih kontekstih. Proučevanje odnosa med otrokovim govorom, socialnim kontekstom, v katerem se ta pojavlja, ter njegovimi možnimi interpretacijami, zahteva pristop, ki je širši od zgolj slovnične ali semantične analize govora. Funkcijski pristop proučuje način funkcioniranja jezika z upoštevanjem širših vidikov socialne interakcije med posamezniki. (Harris v Fekonja 2002, str. 95).

Otrokovo oblikovanje semantičnega sistema ter konstrukcija socialnega sistema potekata sočasno in predstavljata dva vidika enega procesa. Medtem ko je odrasli sposoben jezik uporabljati na različne načine in z različnim namenom, je otrok najprej omejen na rabo le majhnega števila funkcij jezika (Halliday v Kranjc 2006, str. 66). Halliday (prav tam) loči več funkcij jezika, ki jih otrok oblikuje do petega leta starosti, predstavljajo pa različne govorne položaje.

Instrumentalna funkcija je najenostavnejša funkcija jezika, ki otroku omogoča zadovoljevanje bioloških potreb. Raba jezika v tej funkciji ni odvisna od oblikovanja slovnično pravih stavkov, saj je lahko npr. zgolj otrokov vzklik uporabljen v instrumentalni funkciji jezika.

Urejevalna funkcija se tesno povezuje z instrumentalno. Otrok uporablja jezik z namenom usmerjanja vedenja drugih ljudi. Urejevalna funkcija je podlaga za oblikovanje otrokovih

pravil in navodil. Otrok najprej oblikuje preproste neskonstruirane zahteve, šele kasneje je sposoben pretvoriti skupino navodil v pravilo, ki je lahko tudi pogojno, npr. če, potem.

Interakcijska funkcija je tesno povezana z urejevalno funkcijo jezika. Nanaša se na rabo jezika v socialnih interakcijah med otrokom in drugimi otroki ali odraslimi. Vrstniška skupina otroku najpogosteje daje priložnost za oblikovanje zapletenih vzorcev interakcije, ki se hitro spreminjajo. Otrok s pomočjo jezika definira svojo referenčno skupino, se vanjo vključi ali iz nje izstopi, izraža pripadnost skupini, prepričuje ali zavaja svoje vrstnike.

Osebna funkcija se nanaša na otrokovo razumevanje jezika kot elementa njegove osebnosti. V razvoju otrokovega zavedanja samega sebe in v razvoju njegove osebnosti ima jezik pomembno vlogo. Otrok z jezikom ne izraža le svojih misli, temveč vnaša v govor tudi osebni element, ki je značilen le zanj.

Hevristična funkcija predstavlja rabo jezika kot sredstva, ki otroku omogoča raziskovanje realnosti in učenje. Otrok s svojimi vprašanji sprašuje po dejstvih, prosi za njihovo razlago ter izpeljuje možne posplošitve, ki se vežejo na realnost, ki ga obdaja. Predšolski otrok že uporablja metajezik in razume, kaj pomenita *vprašanje* in *odgovor* ter kaj pomeni *vedeti* in *razumeti*.

Domišljajska funkcija daje otroku možnosti za razvoj metajezikovnih spretnosti (otrok npr. uporablja besede, kot so zgodba, izmišljanje in pretvarjanje). S pomočjo te funkcije otrok na poseben način navezuje odnos z okoljem, saj lahko oblikuje okolje po svojih željah. Otrokov domišljajski svet, ki ga je ustvaril s pomočjo jezika, ne vključuje nujno kopije realnosti, ljudi ali živali. To je lahko svet, ustvarjen s pesmimi, rimami ali ugankami in drugimi jezikovnimi igrami.

Informativna funkcija otroku daje možnost, da s pomočjo jezika posreduje sporočila, ki se nanašajo na različne procese, osebe, predmete, abstraktne pojme, kakovost, stanja in odnose, ki obstajajo v njegovem okolju. Po mnenju avtorja je prenos informacije funkcija, ki je za otroka najmanj pomembna, v odraslosti pa postane prevladujoča.

Tabela 3: Funkcije jezika (Halliday 1973)

Funkcija jezika	Namen uporabe	Primer
Instrumentalna	Zadovoljitev materialnih potreb	Hočem to!
Urejevalna	Kontroliranje vedenja drugih	Naredi, kar ti rečem!
Interaktivna	Komunikacija v socialnih interakcijah	On je moj prijatelj.
Osebna	Izražanje individualnosti	To sem jaz.
Hevristična	Raziskovanje realnosti in učenje	Povej mi, zakaj!
Domišljajska	Pretvarjanje	Jaz bom pes.
Informativna	Posredovanje informacije	Nekaj ti moram povedati.

Vir: Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 67.

Pellegrini in Jones (1994) menita, da otrokova spretnost uporabe govora v različnih funkcijah kaže na stopnjo razvitosti njegovih komunikacijskih spretnosti. Avtorja ugotavljata, da so otroci, ki so sposobni uporabljati govor v različnih funkcijah, bolj kompetentni v svoji komunikaciji od otrok, ki v svoj govor vključujejo manjše število različnih funkcij. Otrokova sposobnost uporabe večjega števila funkcij jezika se kaže tudi v oblikovanju zapletenejših stavkov in uporabi zahtevnejših slovničnih struktur (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 68).

5 BESEDNI IN POMENSKI RAZVOJ GOVORA

Ker bomo v pričujočem delu v nadaljevanju pisali o komunikaciji v vrtcu in se osredotočili predvsem na komunikacijske strategije, ki jih uporablja vzgojiteljica pri komuniciranju z otroki, je potrebno, da najprej opredelimo pojem komunikacija. Ne bomo se omejili samo na besedno komunikacijo, ampak bomo predstavili tudi nebesedno komunikacijo, ki bistveno dopolnjuje besedno.

5.1 OPREDELITEV POJMA KOMUNIKACIJA

Izraz 'komuniciranje' izvira iz latinske besede 'communis', kar pomeni 'skupen' (Tomić 1992, str. 380). Torej pomeni ustvarjanje nekega skupnega razumevanja in medsebojnega sodelovanja ljudi. Toporišič (1982) uporablja namesto tujke 'komunikacija' slovenski izraz 'sporočanje', ki ga na kratko definira kot tvorjenje in sprejemanje sporočil za prenos obvestil. »Pri sporočanju ločimo tvorca in naslovnika kot udeleženca sporočanja ter besedilo kot dosežek ene strani tvorčevega prizadevanja, da predmetnost 'uveže' (enkodira) v besedilo s pomočjo jezika, z druge pa naslovnikovega prizadevanja da iz tega 'veza' z 'razvezo' (dekodiranjem) pred svoje duševnostne oči spet prikliče uvezano predmetnost.« (Toporišič 2000, str. 693) . Komunikacija je torej namenjena dvema osnovnima ciljema – ljudje tvorijo izreke, da bi prenašali informacije in seznanjali druge s svojimi interpretacijami pomenov in namenov (Kranjc 2006, str. 57).

V literaturi smo zasledili številne definicije medosebne komunikacije, med njimi je najbolj pogosta Brajševa, ki medosebno komunikacijo opredeljuje kot »/.../ hoteno in nehoteno, zavestno in nezavedno, načrtovano in nenačrtovano pošiljanje, sprejemanje in delovanje sporočil v medsebojnih, neposrednih odnosih ljudi.« (Brajša 1993, str. 20).

Pomembno je, da se zavedamo, da gre pri komunikaciji za proces, vsi udeleženci sporočila sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo istočasno na verbalen ali neverbalen način. Zelo pogosto se namreč dogaja, da druge osebe sploh ne poslušamo, ker se ukvarjamo z lastnimi mislimi ali pa samo čakamo, kdaj bomo lahko povedali svoje. Včasih smo pod tako močnim

vplivom pričakovanj, da napačno interpretiramo, kar smo slišali. Lahko se nam zgodi, da ne razumemo namere govorca. Zato lahko rečemo, da je učinkovita komunikacija tista, pri kateri prejemnik interpretira sporočilo pošiljatelja tako, kot je ta nameraval. To pomeni, da dajemo znakom, s katerimi medsebojno komuniciramo, isti pomen.

Z odnosnega vidika je za uspešno komunikacijo pomembno, da je med osebami vzpostavljeno medsebojno zaupanje, kajti nezaupanje povzroči, da se število prenesenih sporočil zmanjša, hkrati pa zbuja dvom o tem, kaj sporočilo sporoča. Ugotovitev je zelo pomembna pri vzpostavljanju odnosa med učitelji in učenci v šoli, prav tako pa tudi med otroki in vzgojiteljico v vrtcu (prav tam).

5.2 SPORAZUMEVANJE

Po M. Bešter in dr. (1999) je komunikacija oz. sporazumevanje izmenjavanje besedil med ljudmi in vključuje najmanj dve osebi. Tistega, ki govori ali piše, in tistega, ki posluša ali bere. Sporočanje je »/.../ dejanje sporočevalca; sporočevalec tvori besedilo z znamenji besednega jezika v slušnem ali vidnem prenosniku, torej govori ali piše.« (Bešter in dr. 1999, str. 82). Sporazumevanje torej vključuje dejavnost sporočanja ali tvorjenja besedil in sprejemanja besedil. Tisti, ki besedilo tvori, oz. tisti, ki nekaj sporoča, se imenuje sporočevalec, tisti, ki pa besedilo sprejme, pa je prejemnik. Sporočevalec je lahko govorec ali pisec, prejemnik pa je poslušalec ali bralec. Kadar se prejemnik na sporočevalčevo besedilo odzove in ko se vlogi med njima tudi zamenjata, pravimo, da gre za dvosmerno sporazumevanje. Sporazumevanje je posebna oblika človekovega vedenja in vedno poteka z določenim namenom. Sporazumevamo se zato, ker želimo na naslovnika vplivati, da bi pri njem nekaj dosegli, da bi mogoče spremenili njegovo razmerje do dane predmetnosti. Ločimo štiri sporazumevalne dejavnosti: govorjenje, pisanje, poslušanje in branje.

Dejavniki sporočanja, kot jih navaja M. Bešter (1998), so:

- **Okoliščine sporočanja**

Osnovni interakcijski element sporazumevalnega procesa predstavljata sporočevalec oz. tvorec besedila in naslovnik. Ko sporočevalec pripravlja besedilo (ko piše ali se pripravlja na govorni nastop), ima vedno v mislih pred seboj naslovnika, ki mu je besedilo namenjeno.

Sporočevalec in naslovnik si besedilo vedno izmenjata na določenem kraju in v določenem času.

- **Namen sporočanja**

Sporočevalec sporoča z določenim namenom, ker želi pri naslovniku nekaj doseči. Namen lahko izrazi neposredno ali posredno. Neposredno ga doseže, ko uporablja določene glagole npr. prosim, obljubljam, obveščam, ali s samostalniki oz. pridevniki iz teh glagolov, npr. opravičilo, prošnja. Posredno izražen namen pa se doseže z jezikovnimi prvinami, ki jih naslovnik ne pričakuje.

- **Tema sporočanja**

Sporočevalec naslovniku pripoveduje o čem, ga vabi na kaj, mu kaj obljublja – torej mu ubeseduje prvine stvarnosti.

- **Besedni jezik**

Sporočevalec tvori besedila z besednim jezikom, ki ga spremljajo tudi nebesedne prvine (pri govorjenju so to glasnost, hitrost, melodija, kretnje, mimika, drža telesa; pri pisanju pa oblika, velikost črk, slike, fotografije, preglednice, grafi).

- **Prenosnik**

Besedilo je vedno posredovano po določenem prenosniku. Pri govorjenju se besede prenašajo po zvočnem valovanju do naslovnikovega ušesa, pri pisanju pa po svetlobnem valovanju do naslovnikovega očesa, nato pa po ustreznih živcih v možgane. Zvok je slušni, svetloba pa vidni prenosnik.

- **Besedilo**

Besedilo je tisto, kar nastane pri sporočanju.

5.3 POGOVOR V VRTCU

Pogovor/konverzacija je besedilo, pri izvedbi katerega sodeluje več kot ena oseba, in vključuje samo govorjen dialog (Schiffrin v Skubic 2004, str. 45). Govorjeni dialog pa je v ožjem pomenu besede ena izmed oblik, čeprav najbrž najpomembnejših, govorjene interakcije, v širšem pomenu besede pa vsaka oblika besednega sporazumevanja (prav tam).

Pogovor je temeljna oblika pedagoškega govora oz. sporazumevanja v vrtcu (Tomič 1990, str. 74). Poteka med vzgojiteljem in otroki, ki si izmenjujejo besedila, posredovana po slušnem prenosniku. Lahko opazujemo različne vrste pogovora, in sicer med otroki samimi, med otroki in vzgojitelji, med otrokom in vzgojiteljem. Tak pogovor vedno poteka v določenih okoliščinah. Okoliščine pedagoškega govora/pogovora lahko predstavimo z grafom, ki ga je oblikoval Jakobson (1958).

Tabela 4: Dejavniki sporazumevanja ter soodvisnost med njimi in jezikovnimi vlogami ali funkcijami



Vir: Jakobson v Kunst Gnamuš 1992, str. 12.

Po O. Kunst Gnamuš (1992) govorni položaj in namernost govora določata izbiro izraznih sredstev. V vrtcu/šoli naj bi se vzgojitelj/učitelj izražal v knjižnem jeziku (zbornem ali govorjenem), ker sta vrtec in šola najpomembnejši instituciji, ki naj bi otroka usposobili za izražanje v tej socialni zvrsti. O. Kunst Gnamuš (prav tam) opozarja, da se z izbiro knjižne izreke krepi formalni položaj in povečuje družbena razdalja med učiteljem in učencem, to pa potem otežuje njegovo izrazno sproščenost in neposrednost. Otrok se v neformalnih položajih z vrstniki pogovarja v pogovornem jeziku. Šele ko spozna soodvisnost med govornim položajem in socialno zvrstjo, je zanj raba knjižnega jezika v vrtcu ali šoli naravnejša. Otrok je v vsakdanjem sporazumevanju priča različnim govornim položajem, zato se nauči rabe ustreznih socialnih zvrsti. O. Kunst Gnamuš (prav tam) meni, da vzgojitelj in otrok različno obvladujeta jezikovna in pragmatična znanja, se pravi, da imata razvito različno sporazumevalno zmožnost. Otrok je opozorjen, da določena družbena razdalja, ki jo ima do svojega sogovorca, zahteva določeno mero vljudnosti.

O. Kunst Gnamuš (prav tam) opozarja na tri temeljne pogovorne oblike v vrtcu/šoli: pogajalni, prepričevalni in raziskovalni govor. V vrtcu naj bi bil še posebej pomemben prepričevalni govor. Cilj prepričevalnega pogovora je prepričati naslovnika o sprejemljivosti prepričanj, torej ga prepričati, da kaj stori ali se nameravanemu dejanju odpove. Takšno govorno dejanje je direktivno ali pozivno in zanj so največkrat značilni performativni glagoli: zahtevati, ukazati, pozivati, prositi, vprašati. Vzgojitelj mora pri izražanju zahteve upoštevati pragmatično načelo vljudnosti. Zahteve lahko izraža na več načinov. Neposredno jih izraža s performativnimi glagoli (zahtevam, prosim, prepovedujem), z velelnikom (odpri, prinesi, napiši), z naklonskimi glagoli prisile (moraš, ne smeš). Ko pa vzgojitelj izrazi zahtevo posredno, pa najpogosteje uporablja odločevalna vprašanja (ali lahko/bi hotel storiti) in posredne namige (soba ni pospravljena).

Avtorica (prav tam) ugotavlja, da pogovor v vrtcu označuje nekaj prvin:

Prva je **stalnost udeležencev** v času in prostoru (ista skupina otrok in isti vzgojitelj so skupaj vedno ob istem času v istem prostoru, v določenem oddelku, igralnici), neposredna bližina in neposreden in stalen stik udeležencev.

Druga je **govorni položaj**, ki določa rabo socialne zvrsti. V formalnem položaju naj bi vzgojitelj in otroci rabili zborni ali knjižni pogovorni jezik, v neformalnem položaju pa je v vrtcu pogosta raba pogovornega jezika, ki ga otroci radi dopolnijo s slengom.

Tretja prvina je **vnaprej določena in stalna tridelna pogovorna struktura (vzgojiteljev poziv, najpogosteje v obliki vprašanja, otrokov odziv/odgovor in vzgojiteljeva povratna informacija)**. Vzgojitelj ima vlogo moderatorja pogovora, usmerja menjavanje vlog, pri tem pa upošteva otrokovo starost, stopnjo razvitosti njegove sporazumevalne zmožnosti, njegove interese in sporazumevalna načela.

Končno pa je pomemben tudi **cilj oz. namen pogovora**. Globalni cilj vsakega pogovora v vrtcu naj bi bil spodbuditi otroka k pridobivanju, vzdrževanju in odstopanju vloge.

5.3.1 ODNOSNI GOVOR

Znotraj pedagoškega govora ločujemo odnosni in spoznavni govor. Z odnosnim govorom učitelj v razredu ali vzgojitelj v vrtcu uravnava medosebne odnose in spodbuja k sodelovanju. Spodbuja medsebojno pomoč, prebuja želje, hotenja, upanje, pogosto pa tudi strahove, razočaranja, malodušje, občutja manjvrednosti in nemoči. Vendar pa velika količina vzgojiteljevega odnosnega govora še ne pomeni tudi kakovosti odnosov v vrtcu (Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

Preko odnosnega govora se vzgojitelj in otroci poskušajo poistovetiti z drugimi udeleženci ali pa izrazijo razliko do njih. Otrok v odnosnem govoru pridobiva podatke o sebi in tako oblikuje svojo samopodobo (prav tam).

Pri odnosnem govoru je pogosta raba govorne množine, ki je po mnenju O. Kunst Gnamuš (1992) povezana z močjo. S to obliko se namreč izražajo govorci, ki imajo v skupini osrednji položaj. Zanj so značilni glagoli rekanja in mišljenja, ki povezujejo udeležence interakcije in usklajujejo njihovo čutno, govorno in miselno dejavnost (prav tam). »Temeljna namera odnosnega govora je usklajevati tok zavesti, doseči menjavo idej ter soglasje glede njihove resničnosti, pravilnosti (raziskovalni govor) ali sprejemljivosti (pogajalni govor) ter povzročiti zaželeno dejavnost otrok. V pragmatičnem izrazju je mogoče odnosni govor razumeti kot

obliko kontekstualizacije, tj. povezovanja spoznavnega govora stroke z govornim položajem v vrtcu.« (Prav tam, str. 28).

5.3.2 SPOZNAVNI GOVOR

V spoznavno razsežnost govora pa sodijo utemeljevanje, dokazovanje, razlaganje in razpravljanje. Spoznavni del je tisti del pedagoškega govora, ki se nanaša na učno snov. Zanj je značilna uporaba metajezika ali jezika stroke (Kunst Gnamuš 1992, str. 28).

Pri tem moramo ločiti dva med seboj različna pojma: pomen in sporočeni pomen ali smisel. Pomen razumemo na podlagi pomena besed in besednih zvez, medtem ko smisel prepoznavamo v okoliščinah izrekanja besede oz. besedne zveze, tj. ob stiku pomena z naslovnikovimi duševnimi stanji, ki pa so pogosto nezavedna. Govorec jih redko ubesedi, bolj pogosto se izražajo z nebesedno komunikacijo. Tako lahko učitelj/vzgojitelj razume učenčev/otrokov praktičnosporazumevalni govor dobesedno ali pa za govorom išče učenčeva/otrokova duševna stanja: njegove želje, potrebe, strahove, upe (prav tam).

Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik (Marentič Požarnik 2000, str. 223). Če so učitelji/vzgojitelji preveč pozorni samo na vsebinski vidik, če jih zanima samo, kaj sporočajo, spregledajo pa, da z besedami sporočajo učencem/otrokom tudi, kdo so, kaj od njih želijo, kaj do njih čutijo, potem prevladuje komunikacija, pri kateri učenci/otroci trditve sprejemajo le kot spoznavna in nesporna dejstva, do teh trditev pa ne zavzemajo odnosnega razmerja. To pripelje do dogmatičnega pojmovanja vednosti, ki ne razvija ustvarjalnosti, temveč v podrejanje avtoritetam. V tem smislu je stroga delitev govora na spoznavni in odnosni govor toga, na nek način umetna. Vzgoja ne sme potekati samo preko odnosnega govora. S posredovanjem znanja, spoznanj, izkušenj res v prvi vrsti vpliva na otrokovo vednost, hkrati pa tudi na njegov interes in motivacijo za učenje. To velja tako za šole kot tudi za vrtce. Motivacija otrok bo višja, če bo učitelj/vzgojitelj posredoval tisto znanje, ki je primerno njihovi stopnji razvoja, in če bo snov posredoval na način oz. z metodami in pripomočki, ki bodo otrokom pomagali pri razumevanju in absolviranju snovi. Avtorica zaključí, da bi moral vsak pedagoški delavec poznati odnosno-spoznavno zgradbo pedagoškega govora. To je potrebno že zaradi zavedanja, da oba, odnosni in spoznavni govor, pomembno vplivata na celostni razvoj otroka (prav tam).

6 GOVORJENI DISKURZ

Opis pedagoškega govora vzgojiteljice in analiza komunikacijskih strategij, ki jih uporablja pri komunikaciji z otroki, zahtevata uporabo posebnega analitičnega aparata, ki se razlikuje od tistega, ki je uporabljen za pisna besedila. Zato bomo v tem poglavju opredelili značilnosti govorjenega diskurza.

O govorjenem diskurzu razpravlja S. Kranjc v članku Govorjeni diskurz (1996/97). Zapiše, da je diskurz, tudi otroški, namenjen komunikaciji – ljudje tvorijo izreke, da bi prenašali informacije in seznanjali druge s svojimi interpretacijami pomenov in namenov. »Diskurz je jezikovna enota, večja kot poved, konverzacija pa vrsta diskurza, v katerem sodelujeta najmanj dve osebi.« (Kranjc 1996/97, str. 136).

Ena od možnih strategij tvorjenja govorjenega diskurza pa je dialoška oblika. Oblikovana je s pomočjo posebnih jezikovnih znakov, na primer za vzdrževanje stika, pritrdjevanje in zanikanje, vprašanje in odgovor. Poseben razred znakov, ki so lahko tudi nejezikovni, pa so signali za sprejemanje in dojemanje govora. Z vprašanjem pogovor začnemo, ga vzdržujemo, ali ponovno oživimo, ko že počasi zamira. Dialog nastane z 'dialožnim stikom', za katerega morajo biti izpolnjeni določeni pogoji. Dve osebi z istim namenom morata najprej vzpostaviti jezikovni stik, pri čemer mora biti vzpostavljen tudi očesni stik. Pogovor lahko steče šele po nagovoru in pozdravu, kar da sogovorniku znak pripravljenosti za pogovor. Z njim so usklajeni in povezani še nejezikovni znaki pozornosti in očesni stik (prav tam).

Pomembno je, da otroci, ko se pogovarjajo med seboj ali z odraslimi, izoblikujejo strategije, s katerimi naredijo pogovor koherenten (povezan) in konsistenten, kar dosežejo npr. z ustreznim menjavanjem vlog, uvajanjem in razvijanjem tem, z ustrezno rabo govora v različnih govornih položajih (Kranjc 1996/97, str. 137). Dialog in pogovor med otroki se zelo intenzivno in postopoma razvijata vse tja do petega, šestega leta otrokove starosti. Konverzacija med mlajšimi vrstniki je lahko zelo toga in nefleksibilna, vključuje lahko več kratkih, zaprtih dialogov, in to ne glede na to, da morda posamezni otrok postavi ustrezno, odprto vprašanje. Avtorica pa še dodaja, da je hkrati tudi res, da je razvojna raven konverzacije med otroki v veliki meri odvisna od socialnega konteksta (prav tam).

Opisana dialoška oblika je samo ena od možnih strategij tvorjenja diskurza, s spremembo situacije, kamor S. Kranjc (prav tam) vključuje tudi prenosnik, pa se lahko spreminjajo tudi strategije. Če želimo, da je komunikacija uspešna, morajo vse strategije vsebovati začetek, jedro in sklep. To so konstitutivni elementi vsakega diskurza (prav tam).

Med pogovorom oba sogovorca uporabljata različne členitvene signale; njihova vloga je odvisna predvsem od mesta, kjer se v dialogu pojavijo. Ločimo signale govorca in signale poslušalca. Govorec pri uvajanju pogovora pogosto uporablja izraze, kot sta *veš*, *vidiš*. Besednovrstno gre za glagola, v dialogu pa opravljata popolnoma drugačno vlogo, v besednovrstni analizi ju označimo kot medmeta. Kljub rastoči intonaciji ju v pogovoru največkrat ne razumemo kot vprašanje in nanju ne pričakujemo odgovora; pomenita nam le znak, ki ga je govorec uporabil, ko je imel težave z oblikovanjem izreka ali pa je želel obdržati oziroma pridobiti poslušalčevo zanimanje za vsebino pogovora, hkrati pa sta znak poslušalcu, da govorec svoje vloge še ni končal in namerava kljub informacijskemu premoru obdržati vlogo govorca. Vlogo zapolnjevalca vrzeli (pogosto imenovanega tudi mašilo) lahko poleg medmetov opravljajo tudi kompleksni izreki, na primer *Kaj sem že hotel reči?*. Take oblike zapolnjevalcev vrzeli so v govoru otrok zelo redke, če pa se že pojavijo, so znak zelo razvite jezikovne zmožnosti. Kot znak zaključevanja pogovora je najpogostejša padajoča intonacija z daljšim premorom, lahko pa zaključek izrazimo s polnim izrekom, kar je pogostejše sredstvo pri monologih (prav tam).

6.1 STRUKTURA KONVERZACIJE

Za pogovor je značilno, da je to vsakdanji diskurz vsaj dveh oseb, ki sta enakopravni in nobena od njiju nima pravice nadzirati sodelujočencev. Kadar gre za druge vrste diskurzov, pa ne moremo govoriti o tem, da nihče nima pravice nadzirati udeležencev in voditi pogovora. Primer pogovora, ko mora obstajati voditelj (moderator), je npr. diskusija (Kranjc 1996/97, str. 136).

Pri pogovoru moramo upoštevati še nekatere danosti in načela. Lastnosti pogovora so odvisne od javnosti oziroma zasebnosti govornega položaja, socialne razdalje med govorcema in njunega statusa ter vloge v družbi. Podobna struktura velja tudi v otroškem govoru, kjer lahko opazujemo pogovor med otroki samimi, med otroki in odraslimi ali pa med otrokom in

odraslimi. Kadar gre za vodeni pogovor, je lahko voditelj tako otrok kot tudi odrasla oseba (prav tam).

Da bi govorec uvedel novo temo pogovora, mora po mnenju Keenana in B. B. Schieffelin (Foster v Kranjc 1996/97, str. 136) upoštevati štiri korake:

- govorec si mora zagotoviti pozornost poslušalca;
- govorec mora jasno artikulirati svoj izrek;
- govorec mora poslušalcu zagotoviti dovolj informacij, da ta lahko identificira predmet, vključen v temo pogovora;
- govorec mora poslušalcu zagotoviti dovolj informacij, da ta lahko rekonstruira semantične odnose med referenti v temi pogovora.

Otrok za zbujanje pozornosti uporablja različna jezikovna (npr. jakost glasu) ali nejezikovna (npr. cukanje za rokav, gestikuliranje) sredstva. Tudi pri naslednjih treh korakih se jezikovna in nejezikovna sredstva močno prepletajo. Če je pogovor moten že takoj na začetku, pri samem zagotavljanju pozornosti, potem sporazumevanje ne bo uspešno. Če govorec opazi, da sogovorca sama aktivnost pogovora ali informacija ne zanimata, ima možnost, da popravi izhodiščno točko, da spremeni taktiko prepričevanja sogovorca, da je informacija zanimiva tudi zanj, da ga morda ni pravilno razumel ali pa da bo nadaljevanje mnogo bolj zanimivo. Naloga govorca je, da ves čas sproti ocenjuje primernost taktike, ki jo uporablja, glede na situacijo in sogovorca (prav tam).

Osnovna značilnost diskurza, pisnega in govorjenega, je **koherenca**. Koherenca lahko pomeni določeno strategijo udeležencev, ki si prizadevajo besedilo napraviti notranje povezano. Koherenca je eden od sedmih kriterijev besedilnosti. Gre za načine, na katere so komponente besedilnega sveta – tj. konstelacije pojmov in relacij (odnosov), na katerih temelji površinsko besedilo – medsebojno dostopne in relevantne. Pojem lahko definiramo kot konstelacijo vedenja (spoznavne oziroma kognitivne vsebine), ki se jo da z večjo ali manjšo enotnostjo ali stalnostjo aktivirati ali priklicati v zavest (Dressler, de Beaugrande 1992, str. 13). Osnova

koherence je po mnenju Dresslerja in de Beaugrande (1992) kontinuiteta smislov. Za pogovor pravimo, da je koherenten, če se tisto, kar sogovorniki izrečejo, prilega kontekstu in ima smisel.

Druga značilnost oziroma drugi kriterij besedilnosti pa je **kohezija**. Gre za način, kako so sestavine površinskega besedila, se pravi besede, kot jih dejansko slišimo ali vidimo, znotraj niza med seboj povezane. Površinske sestavine so odvisne druga od druge v skladu s slovničnimi oblikami in konvencijami, tako da torej kohezija temelji na slovničnih odvisnostih (Dressler de Beaugrande 1992, str. 12). Kohezijo predstavljajo slovnična sredstva, s katerimi zagotavljamo povezanost besedila, koherenco pa dosežemo z vzpostavljanjem logičnih razmerij v tematski strukturi.

6.2 ZNAČILNOSTI GOVORJENE INTERAKCIJE

Za govorno interakcijo je značilno menjavanje vlog in sodelovanje med govorniki. Od poslušalca oziroma sodelavca se pričakuje vsaj minimalna udeležba v komunikacijskem procesu (npr. kimanje z glavo kot povratna informacija, da sledi pogovoru). V pogovoru oba sogovornika uporabljata različne členitvene signale. Ločimo 'signale govornika' in 'signale poslušalca' (Weinrich v Kranjc 1996/97, str. 309). Govorec pri uvajanju pogovora pogosto uporablja izraze, kot sta *veš*, *vidiš*. Besednovrstno gre sicer za glagola, vendar ju v besednovrstni analizi označimo kot medmeta. Kljub rastoči intonaciji ju v pogovoru največkrat ne razumemo kot vprašanje in nanju ne pričakujemo odgovora. Takšne izraze govorec uporablja, ko si želi obdržati ali pridobiti poslušalčevo pozornost za vsebino pogovora, hkrati pa sta znak poslušalcu, da govorec svoje vloge še ni končal in namerava kljub informacijskemu premoru obdržati vlogo govornika. Poleg medmetov pa vlogo zapolnjevalcev vrzeli opravljajo tudi polne povedi, na primer *Kaj sem že hotel reči?* Take oblike zapolnjevalcev vrzeli pa so v govoru otrok zelo redke, če pa se že pojavijo, pa so znak zelo razvite jezikovne zmožnosti. Znak zaključevanja pogovora pa je največkrat padajoča intonacija z daljšim premorom, lahko pa je zaključek izražen tudi s polno povedjo, kar pa je pogostejše sredstvo pri monologih (Kranjc 1996/97, str. 311).

6.2.1 MENJAVANJE VLOG

S. Kranjc (prav tam) meni, da je ena od najbolj kritičnih točk konverzacijske strukture menjavanje vlog. Avtorica analizira, kaj vloga sploh je in kako je sestavljena. »Vloga je strukturna prvina diskurza in pomeni vse tisto, kar govorec reče, preden začne govoriti drug govorec« (Kranjc 1996/97, str. 312). Najpomembnejše pravilo v pogovoru je, da le eden izmed udeležencev govori istočasno. Menjavanje vlog se nenehno ponavlja. Vloge so sestavljene iz različnih enot; to so lahko samostojni leksikalni izrazi, besedne zveze ali povedi in konec vsake take enote predstavlja možnost pojavitve drugega govorca. Glede na sistem menjavanja vlog je vsakemu govorcu na začetku pogovora dodeljena ena od vlog. Naprej se pojavi vprašanje, kako lahko sogovorca v konkretnem spontanem pogovoru usklajujeta svojo udeležbo tako dobro, da so prehodi večinoma nemoteni in premori zelo kratki. Če bi sogovorec čakal, da govorec konča svojo govorno sekvenco, in šele nato začel s svojo, potem bi bili odmori predolgi, pogovor bi bil moten in deloval bi neusklajeno. Na tem mestu pa S. Kranjc poleg molka omenja še en pojav, ki je prav tako pogost v govorjenem diskurzu – simultani govor. To je pojav, ko hkrati govorita dva ali več govorcev. S. Kranjc (1996/97) zapiše, da B. Fox navaja dva tipa simultane govora, in sicer tekmovalno in netekmovalno prekrivanje. Za tekmovalno prekrivanje gre, kadar sogovorec začne svojo vlogo, še predno govorec zaključi svojo, kadar grobo posega v pravila sistema menjavanja vlog in krši konvencije spontanega govorjenega diskurza. Drugo prekrivanje pa je netekmovalno, imenuje se tudi končno, ko sogovorec začne svojo vlogo malo pred koncem govorčeve.

V otroškem govoru, še posebno v zgodnji razvojni fazi, ko otrok še ne pozna vseh konvencij, sta prisotna oba tipa simultane govora. Tekmovalno prekrivanje lahko prepoznamo po npr. višji tonični višini, počasnejšem tempu govora, podaljšanih samoglasnikih in večji glasnosti govora (prav tam).

Menjavanje vlog je sestavljeno iz treh osnovnih strategij, in sicer pridobivanja vloge, vzdrževanja vloge in odstopanja vloge (A.-B. Stenstroem v Kranjc 1996/97, str. 315):

- **Pridobivanje vloge** (vključuje začenjanje, prevzemanje in prekinjanje. Govorec pogosto začne vlogo z rabo mašil (em, e, m) in zapolnjevalci vrzeli *torej, mislim, saj veš*. Prevzemanje vloge pomeni sprejem, ki se pojavi v odgovoru in nadaljevanje: *saj*

veš, ja. Do prekinjanja vloge pride takrat, ko ima govorec B občutek, da govorec A nima ničesar več reči, B misli, da je razumel sporočilo in da ni potrebno, da ga A (eksplicitno) pove, B želi spregovoriti o določeni točki v nadaljevanju pogovora, preden bi bilo prepozno, ko govorec vzdržuje vlogo in ko jo odstopa).

- **Vzdrževanje vloge** (pomeni nadaljevanje pogovora. Govorec se lahko izogne prekinitvi pogovora z »napolnjenimi premori in zapolnjevalci vrzeli, s strateško postavljenimi tihimi premori, s ponavljanjem besed in stavkov ali z novim začetkom).
- **Odstopanje vloge** (vključuje spodbujanje, pozivanje in opustitev. Nekatera diskurzivna dejanja močnejše spodbujajo sogovorca k odgovoru. To so *pozdravi, vprašanja, prošnje, opravičila, povabila, ugovori in ponudbe*. Pozivanje kaže na to, da poslušalec želi povratno informacijo. Sem spadajo *povratna vprašanja, prav, vredno, saj veš, vidiš*. Opustitev vloge pa pomeni, da trenutni govorec ugotovi, da nima ničesar več reči in da je čas, da nekaj reče poslušalec).

Četudi bi udeleženca sporazumevalnega procesa popolnoma upoštevala vse tri osnovne strategije, pogovor ne bi bil popoln brez spremljevalnih strategij, ki pa so organiziranje, modificiranje izrečenega in družbene razsežnosti. K osnovnim strategijam pa prištevajo tudi povratno informacijo in vključevanje sogovorcev, s čimer se okrepijo medsebojni odnosi med govorcem in poslušalcem. Včasih je še posebej koristno modificiranje izrečenega, še posebno takrat, ko ne najdemo ustreznega izraza, ali pa mislimo, da poslušalec potrebuje ustrezno informacijo, ker določenega izraza ne razume. Izbira strategije je odvisna od govornega položaja. Strategija v javnem govornem položaju (tako formalnem kot neformalnem) se najverjetneje razlikuje od strategije v zasebnem govornem položaju (prav tam).

6.2.2 MENJAVANJE VLOG MED VZGOJITELJICO IN OTROKI

Izmenjava vlog med vzgojiteljem in otrokom se lahko začne (Florin v Skubic 2004, str. 60):

- z otrokovo spontano pridobitvijo vloge, po tem ko se je vzgojitelj pogovarjal z drugim otrokom ali med pogovorom, ki je bil zaradi tega prekinjen;
- z otrokovo pridobitvijo vloge, ki je odgovor na vzgojiteljev nagovor celotni skupini;
- z odgovorom na vzgojiteljev poziv, namenjen (določenemu) otroku.

Izmenjava vlog pa se lahko konča:

- s prekinitvijo, ko vzgojitelj nagovori nekoga drugega ali celotno skupino;
- s prekinitvijo, ko drug otrok pridobi vlogo;
- z vzgojiteljevim odgovorom, sprejemom, negativnim vrednotenjem ali popravkom otrokovega izreka ali s kakšno drugo povratno informacijo: z navodilom za določeno aktivnost, z informacijo (prav tam).

A. Florin (prav tam) omenja še vzgojiteljeva pridobivanja vloge. Loči:

- **Pozive:** vzgojitelj sprašuje po informaciji, redko zahteva kakšno aktivnost (npr. *Pokaži mi z roko, kako velika je tvoja hiša.*). Vzgojitelj lahko postavi vprašanje posameznemu otroku ali celi skupini. Vprašanje ponovi, če nanj ni dobil odgovora ali če ga otroci niso razumeli (npr. *Kje stanuješ? Hm ... Ali stanuješ v hiši ali v stanovanju?*). Sprašuje lahko po pojasnilu, če ni razumel otrokove ponudbe (npr. *V stanovanju. Kaj praviš?*).
- **Informacije:** lahko so namenjene posameznemu otroku ali celi skupini (npr. *Rože bodo ovenele, če jih boste takole položili.*).
- **Povratne informacije:** vzgojitelj lahko sprejme povratne informacije preprosto z *da* oz. *ja* ali pa ga ponovi, lahko tudi razširi (npr. *Iz česa bomo zgradili hišo? Iz kartona. Ja./Iz kartona./ Iz velikih kartonov.*).

Vzgojitelj lahko uporabi tudi druge vrste povratne informacije, in sicer:

- korektivna povratna informacija;
- ponovljeno vprašanje, če ni razumel otrokove ponudbe ali otrokovega odgovora;
- negativno vrednotenje otrokove ponudbe ali otrokovega odgovora (npr. *ne*, *narobe*, *motiš se*);
- neupoštevanje ali prekinitev otrokove ponudbe (prav tam).

Otrokova pridobivanja vloge pa so:

- tematska, ki ustrezajo temi, ki jo določa trenutni kontekst. Temo tu pojmuje v ožjem kontekstu: to, o čemer govorimo v danem trenutku;
- netematska, ki so zunaj (zgoraj) definirane teme;
- neustrezni posegi: nepravilni odgovori;
- interpelacije: zahteve po informaciji (npr. *Vzgojiteljica, kje stanuješ?*);
- nedoločljivi posegi: delno neslišni, prekriti ali prekinjeni z govorom nekoga drugega;
- odsotnosti besednih odgovorov na vzgojiteljeve pozive celi skupini (prav tam).

7 VLOGA ODRASLEGA PRI USVAJANJU JEZIKA

Odrasla oseba pomaga otroku pri usvajanju jezika uresničiti tisto, česar sam ne bi zmogetl (Hibon v Skubic 2004, str. 28). Avtorji, kot so npr. Clark in Clark (1977), Engel (2000), Messer (1999) in še mnogi drugi, so si enotni v dejstvu, da odrasli v komunikaciji z dojenčkom in malčkom uporabljajo drugačen govor kot v medsebojni komunikaciji ne glede na to, ali se tega zavedajo ali ne (Marjanovič Umek in Fekonja 2009, str. 226).

Navajajo (prav tam) nekatere glavne značilnosti govora odraslih, ki je namenjen otroku. Odrasli tvorijo krajše stavke, ki praviloma vključujejo tri ali štiri besede. Uporabljajo precej omejen besednjak, zelo redko uporabljajo pridevnike, prislove in besede, ki označujejo nadredne pojme, npr. rečejo *jabolko*, *pomaranča* in ne *sadje*, zelo pogosto pa rabijo tudi besede, ki jih sicer ni v njihovem besednjaku, npr. *hov-hov* za psa, *aja-aja* za spanje. Odrasli z otroki govorijo za polovico počasneje kot v komunikaciji z odraslimi, pogosto pa tudi večkrat zapored ponovijo isto besedo ali kar stavek. Odrasli tudi poudarjajo posamezne besede, predvsem tiste, za katere menijo, da so posebej pomembne. V govoru odraslih prevladuje uporaba glagolov v sedanjiku, izgovorjava je zelo čista, redka je raba veznikov in redke so slovnične napake.

Specifičnost govora odraslih, prilagojenega otroku, je prepoznavna tudi v vsebini, saj odrasli običajno izhajajo iz neposredne situacije in z govorom vzpostavljajo različne interakcije. Ponavljanje, ko npr. mama reče *Daj rdečo žogico v košaro ... Rdečo žogico ... Ne, rdečo žogico v košarico*, je pogosta interakcija med odraslo osebo in otrokom, prav tako tudi razširjanje otrokovega govora, ko otrok npr. reče *Eva kosilo*, odrasla oseba pa odgovori *Eva ima kosilo* (Marjanovič Umek in Fekonja 2009, str. 227).

Mnogi odrasli pa pri komunikaciji z otrokom pogosto uporabljajo tudi 'pootročeni govor' (Kranjc 1996/97, str. 140).

Odrasli lahko posnemajo otroke v izreki (*lepa* namesto *repa*), oblikoslovju (*brisam* namesto *brišem*), prilagajajo pa se jim tudi v besedišču (pretiravajo z uporabo pomanjševalnic) in skladnji. S. Kranjc (prav tam, str. 140) meni, da je tak govor ne samo nepotreben, ampak celo moteč in zavajajoč. Pretirana uporaba pootročenega govora lahko otroku zamegli dejanska pravila jezika. S takšnim načinom govora oziroma registrom pa naj bi bilo z otrokom mnogo

teže vzpostavljati stik. Otroci so sposobni že zelo zgodaj prepoznati in razlikovati med govornimi registri, zato hitro spoznajo prilagojen govor odraslih in eden od možnih odzivov je, da otrok pokaže nepripravljenost sodelovanja v komunikacijskem procesu (prav tam).

V nekaterih študijah raziskovalci (npr. Reich, 1986) ugotavljajo, da je za otrokov kasnejši govorni razvoj bolj kot razširjanje govora pomembna razlaga otrokovega govora, ki otrokov govor praviloma odmika od konkretnosti, npr. otrok reče *Deček joka*, odrasla oseba pa nadaljuje *Da, deček je žalosten*. V interakciji odrasla oseba-otrok pa so pogosta tudi t. i. poučevalna vprašanja, ko odrasli že takrat, ko vpraša, pričakuje odgovor, npr. *Kaj mora otrok narediti, preden gre v posteljo?*, otrok odgovori *Umiti zobe*.

Hibon (v Skubic 2004, str. 28) pa pomoč otroku pri usvajanju jezika deli na globalno in lokalno. Ko piše o lokalnem učenju jezika, ugotavlja, da najboljši način, kako otroka pripraviti h govorjenju, ni postavljanje vprašanj, še posebej, če v odgovoru ne zahtevamo le kimanja z glavo ali besedne zveze. Otrokove povedi so številčnejše in bolj raznolike in kompleksne, ko se odrasli v dialogu malce 'umakne'. Dialog na splošno predstavlja dinamiko, ki jo je treba upoštevati, če želimo doseči najproduktivnejšo fazo. V otrokovem govoru lahko opazimo naslednje faze:

- faza naštevanja: opis predmetov, v katerem prevladujejo kratke povedi;
- faza opisovanja aktivnosti, v kateri se povedi obogatijo z glagoli, zaimki, kjer povezave med povedmi uvedejo komentarje in spodbijanja;
- faza interpretacije, v kateri se izražajo mnenja in se pojavi referenca na odsotne predmete (to je mogoče ..., rekli bi ..., to je kot ...).

Usvajanje jezika poteka v procesu sporazumevanja, zato naj odrasli izvajajo in razvijajo čim več dejavnosti, ki ta proces spodbujajo (prav tam).

Globalno učenje jezika pa po Hibonu (prav tam) vključuje ustvarjanje optimalnih pogojev, ki spodbujajo govorni razvoj posameznega otroka in celotne skupine, medtem ko lokalno učenje jezika obsega specifična posredovanja (npr. med pogovorom).

Pri globalnem učenju jezika ima odrasli več funkcij:

- Odrasli s svojimi besedami, komentarji vpliva na otrokovo zavedanje samega sebe in mu pomaga pri postopnem oblikovanju pojmov. Odrasli pomaga otroku, ponudi mu

možnosti, da pri učenju jezika sodeluje s svojimi izkušnjami. Za razvoj otrokovega govora ni pomemben samo govor odraslega, ampak tudi otrokova izkušnja, ki pa po njegovem mnenju ni nikoli le senzomotorična, ker jo odrasli takoj ubesedi.

- Odrasli ustvarja, organizira, oblikuje sporazumevalno mrežo, ki jo sestavlja skupina z mnogimi spremenljivkami:
 - značilnosti populacije otrok (starost, družbeno okolje, prisotnost ali odsotnost otrok druge narodnosti);
 - življenjska pravila, navade in običaji, ki uravnavajo izmenjave v skupini;
 - intenzivnost odnosov v skupini in med skupinami;
 - skupna doživetja (izlet, praznovanja, projekti, delovne teme), ki gradijo skupen referenčni okvir, zgodovino skupine.
- Ustvari pogoje, ki spodbujajo h govoru:
 - otrokom daje mnogo priložnosti, da obogatijo svoje senzomotorične, kognitivne izkušnje itn., da odkrivajo, eksperimentirajo, prevzamejo pobudo;
 - ustvari materialne pogoje, ki spodbujajo izmenjave (mir, fizična bližina govorcev, možnost, da se gledajo med seboj in lahko usmerjajo pogled na iste predmete, različnost diskurzivnih struktur – dialogi, majhna/velika skupina);
 - spodbudi zanimanje vseh otrok, ko jim predlaga dejavnost, novo, nenavadno temo, ki jih pritegne.
- Otroke spodbuja h govoru in njihov govor vrednoti:
 - pokaže zanimanje za to, kar povedo otroci, in še posebej za tiste, ki malo govorijo;
 - posluša s selektivno pozornostjo, še posebej tiste, ki najmanj govorijo, vsakemu pusti čas, da se izrazi;
 - sprejme odmike in menjave teme, še posebej, če da takšno pobudo otrok, ki ponavadi malo govori;
 - ne zadovolji se samo z govorjenjem otrokom, ampak se z njimi tudi pogovarja.

Govor odraslih, namenjen otroku, malčki pogosto prenesejo v komunikacijo v igri, npr. ko se pogovarjajo z lutkami, medvedki, namišljenimi igračami (Warren- Leubeuker in Bohannon, v Marjanovič Umek in Fekonja 2009, str. 226). Raziskovalci (npr. Gleitman, Newport in Gleitman v Marjanovič Umek in Fekonja 2009, str. 226) niso našli enoznačnih povezav med rabo govora odraslih, namenjenega otroku, in govornim razvojem otroka. Ugotavljajo, da je v

zgodnjem razvojnem obdobju nekaj prilagajanja nujnega, saj tako odrasli dosežejo večjo pozornost in odzivnost otroka. Vprašanje, ki pa po mnenju zgoraj navedenih avtorjev še vedno ostaja odprto, pa je, ali govor odraslih, namenjen otroku, pozitivno vpliva na razvoj besednjaka in strukturo govora.

7.1 VLOGA DRUŽINSKEGA OKOLJA IN VRTCA V RAZVOJU OTROKOVEGA GOVORA

Med značilnostmi družinskega okolja, ki se najpogosteje in najvišje povezujejo z različnimi vidiki otrokovega govornega razvoja, je izobrazba staršev. Ugotovitve več raziskav potrjujejo, da malčki in otroci mam z visoko izobrazbo prej govorijo, imajo obsežnejši besednjak, v komunikaciji z drugimi rabijo daljše in bolj zapletene stavke, pripovedujejo zgodbe na višjih razvojnih ravneh ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razvoja kot malčki in otroci mam z nizko stopnjo izobrazbe (npr. Apostolos in Napoleon; Marjanovič Umek in Fekonja v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 55). Raziskovalci ugotavljajo, da imajo višje izobražene mame v povprečju več znanja o razvojnih značilnostih otrok in zgodnjem poučevanju, zato ponujajo svojim otrokom bolj kakovostno družinsko okolje, tako na ravni materialnega okolja (npr. otroške knjige in revije, primerne igrače) kot z ustreznimi dejavnostmi (npr. skupno branje, pogovarjanje, obisk kulturnih prireditev za otroke). Manj izobražene mame pa se redkeje pogovarjajo z malčki oz. otroki, njihov besednjak je manj raznolik, otrokom ponujajo manj priložnosti za govorno izražanje in pripovedovanje. Raziskovalci namenjajo posebno pozornost tudi vlogi skupnega branja staršev in otrok, ker starši s pogostim glasnim branjem otroške literature in samim načinom branja vplivajo na razvoj otrokovega pripovedovanja zgodbe in pozneje na razvoj otrokovih bralnih spretnosti (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 55). Malčki, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost tudi pozneje.

Cairney (v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 55) med drugim ugotavlja, da je za otrokov govorni razvoj pomembno stalno sodelovanje med starši in vzgojiteljicami v vrtcu. To prispeva k temu, da otroci pripovedujejo o dogodkih doma in v vrtcu, opisujejo različne socialne situacije in njihove udeležence, obnavljajo vsebine otroških knjig, ki so jih doma brali starši, v vrtcu pa vzgojiteljice. Različne dejavnosti, ki potekajo v vrtcu: načrtovane, rutinske in prehodne dejavnosti, prosta igra, se med seboj razlikujejo glede na stopnjo

strukturiranosti oz. opredeljene cilje, glede na vključenost odrasle osebe in vrstnikov v socialne skupine in s tem tudi glede na rabo govora.

Zgodnja pismenost v vrtcu se torej ne spodbuja le z načrtovanimi dejavnostmi, s katerimi je moč doseči v Kurikulu (1999) zapisane cilje, marveč tudi s spontanimi rutinskimi dejavnostmi, v katere kaže neposredno vključiti tudi otroke (Kranjc 2010, str. 9).

V vrtcu je tako običajno, da je ime otrok napisano na vseh stvareh, ki jim pripadajo, npr. na obešalnikih v garderobi, ležalnikih, in ki jih otroci izdelajo. Poleg imen je po navadi nalepljen še simbol, ki ga lahko prepoznajo. Če vzgojiteljica te dejavnosti opravi skupaj z otroki, jim tako nudi možnost, da spoznajo vlogo pisnega jezika v svoji kulturi tudi v drugačnih kontekstih, ne le pri usmerjenih dejavnostih, kot je npr. izdelava knjige s ciljem razvijati koncept tiska (prav tam).

Slovenske avtorice U. Fekonja, L. Marjanovič Umek in S. Kranjc (2005) so proučevale govor otrok med različnimi dejavnostmi v vrtcu, in ugotovile, da se značilnosti govora pomembno razlikujejo glede na vrsto dejavnosti. Ugotovile so npr., da so otroci med prosto igro govorili pogostejše kot med zajtrkom in skupnim branjem, prav tako so otroci med prosto igro rabili govor v več različnih funkcijah (npr. urejevalni, domišljijski, osebni, interaktivni) kot pri zajtrku in načrtovani dejavnosti. (prav tam) Avtorice (prav tam) so v interpretaciji posebej izpostavile nekatere pomanjkljivosti vzgojiteljičinega branja otrokom, kot so: vzgojiteljice so po končanem branju v skupini pogosto oblikovale vprašanja, ki so od otrok zahtevala kratke odgovore in zgolj informativno raba jezika; premalo so bile pozorne na to, ali so otroci poslušali in spremljali njihovo branje zgodbe; v pogovor med skupnim branjem oz. po njem, ki je potekal razmeroma kratek čas, so pritegnile malo otrok iz skupine.

Tudi Baldock (prav tam) meni, da skupno branje zgodb v vrtcu pogosto ni izpeljano najustrezneje in da vrtec zato ne more dovolj nadomestiti manj kakovostnega družinskega okolja. Ugotavlja, da so vzgojiteljice v vrtcu branje in pripovedovanje zgodbe pogosto uporabile le zato, da so pritegnile pozornost otrok in kot uvod v »resnejše« načrtovane dejavnosti, npr. učenje črk, barv, spoznavanje tiska, razvijanje osnovnih matematičnih pojmov. Avtor se strinja s tem, da je branje zgodbe sicer lahko uvod v druge dejavnosti, vendar pa opozarja na prepogosto poenostavljanje skupnega branja v vrtcu. Skupno branje v vrtcu pozitivno učinkuje na otrokovo pripovedovanje le, če je kakovostno in zajema npr. tudi pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik prezentacije literarnih vsebin (prav tam).

Kako pa vrtec oz. družinsko okolje v obdobju malčka vplivata na govorni razvoj, je v svoji sicer širši raziskavi o razvoju govora in mišljenja preučevala tudi L. Marjanovič Umek (1990). V vzorec je vključila skupino triletnih otrok, med katerimi je polovica otrok od devetega meseca naprej obiskovala vrtec, druga polovica otrok pa je bila v vrtec vključena šele pri treh letih, to je v času preizkušanja govornega razvoja malčkov. Avtorica je za ugotavljanje razvojne ravni govora uporabila prirejeno in razširjeno Vaneovo lestvico govora. Dobljeni rezultati kažejo, da med otroki, ki so bili v obdobju malčka v vrtcu, in tistimi, ki so bili doma, ni pomembnih razlik v doseženi ravni govornega razvoja, čeravno je nakazan pozitiven trend v prid skupine otrok, ki je bila v domačem okolju. Kot elemente, ki v vrtcu ne vplivajo spodbudno na zgodnji govorni razvoj, navaja zlasti relativno veliko število otrok v oddelku, kratek čas skupnega dela dveh odraslih oseb v oddelku, pogosto menjavanje vzgojiteljice. Zanimivo pa je, da rezultati štiriletnih otrok, ki jih je avtorica prav tako primerjala glede na dolžino bivanja v vrtcu, le da so bili eni otroci v vrtcu od devetega meseca starosti, drugi pa od tretjega leta, kažejo na pomembno in pozitivno vlogo vrtca, saj so otroci, ki so že dlje časa obiskovali vrtec, dosegli pomembno višje rezultate na govornem preizkusu. Vsebinsko razlago za dobljene rezultate je avtorica naslonila predvsem na pomembnost vloge socialne skupine in vrstniških odnosov na govorni razvoj otrok zlasti med drugim in tretjim letom otrokove starosti.

7.2 VPLIV INTERAKCIJE MED MAMO IN OTROKOM NA RAZVOJ OTROKOVEGA GOVORA

S. Kranjc v knjigi *Razvoj govora predšolskih otrok* (1999) piše o različnih dejavnikih, ki vplivajo na razvoj govora. Delimo jih na notranje in zunanje. Notranji so psihološki in fiziološki, zunanji pa so socialni in sociološki. Med notranje dejavnike spadajo prirojene predispozicije za razvoj govora, motivacija in čustveno stanje otroka. Zunanji dejavniki pa so socialni položaj družine, izobrazbena struktura staršev in širše družbeno okolje, v katerem družina živi. Zunanji oz. sociološki dejavniki, pomembno vplivajo na nekatere notranje oz. psihološke dejavnike. S. Kranjc (prav tam) meni, da je pomemben zunanji dejavnik tudi število otrok v družini. Prvemu otroku naj bi starši postavljali več omejitev, hkrati pa naj bi mu posvečali več pozornosti in se z njim bolj intenzivno ukvarjali. Prvi otrok je deležen predvsem komunikacije z odraslimi, medtem ko se naslednji otrok sreča tudi z odnosom otrok – otrok. Govorni razvoj in napredek otroka je odvisen tudi od tega, če otrok obiskuje vrtec. Tam si razširi izkušnje in dobiva priložnosti v zelo različnih komunikacijskih položajih. Če so vsi dejavniki, ki vplivajo na razvoj govora in mišljenja, med seboj usklajeni, otrok lahko doseže visoko stopnjo govornega razvoja.

Pri govornem razvoju imajo aktivno in zelo pomembno vlogo tudi starši. Še posebno v prvih mesecih je glavna vloga namenjena materi. Poudariti moramo, da s pojmom matere mislimo tiste pomembne Druge, ki skrbijo za otroka v prvih letih življenja, saj ni nujno, da je to vedno otrokova biološka mati.²

Med otrokom in mamo se razvije določena 'sinhronija'. Interakcija med mamo in otrokom poteka tako, kot je za komunikacijo med dvema osebama značilno. Ko ena oseba oddaja sporočilo, je druga tiho in posluša, nato pa se vlogi zamenjata. S. Kranjc (1999) navaja raziskave, ki so pokazale, da morajo starši, ki se pogovarjajo z otrokom, otroku dati možnost, da spregovori. Če je otrok prevečkrat samo poslušalec, nima možnosti, da spregovori.

² Vsak posameznik se namreč rodi v objektivno družbeno strukturo, znotraj katere se sooči s pomembnimi Drugimi, ki so zadolženi za njegovo socializacijo. Ti pomembni Drugi so posamezniku vsiljeni in mu ta svet posredujejo in ga med posredovanjem spreminjajo. Njihove definicije njegove situacije se mu predstavljajo kot objektivna realnost. Posameznik pa se z njimi identificira preko različnih načinov čustvovanja. Otroku prevzame vloge in drže pomembnih Drugih, se pravi, da jih ponotranji in napravi za sebi lastne. S to identifikacijo pa otrok postane sposoben lastne identifikacije (Berger in Luckmann 1988, str. 123).

Osnovna struktura menjavanja vlog v interakciji med otrokom in odraslim se začne razvijati precej pred pojavom jezika. Zanimive so reakcije otroka v prvih šestih mesecih. Ob pogledu na predmet ali človeka otrok različno reagira. Predmetom sledi s pogledom, skuša jih prijeti in nesti v usta, ko pa zagleda človeka, maha z rokami. Opazimo lahko tiho premikanje ustnic in jezika, kar izgleda kot poskus govora. Družinsko okolje in komunikacija s starši sta zelo pomembna za učenje jezika in vedenje o jeziku. Mati in otrok v začetku vzpostavita individualni stil komunikacije, ki je značilen za vsako mamo in otroka. Otrok natančno ve, kaj lahko pričakuje v pogovoru z mamo in kako naj ji odgovarja (prav tam).

S. Kranjc (1999) meni, da je sprva materina vloga pri učenju jezika bolj funkcionalna kot strukturalna. Mati otroku omogoči, da ta začne počasi odkrivati vlogo jezika. Mati se na njegovo vokalizacijo in geste odziva in tako se otrok nauči, da ima tudi njegova vokalizacija lahko komunikacijski namen. Približno pri treh mesecih mati lahko iz otroka že izvabi kakšen posamezni glas ali glasovno skupino, pri devetih pa je že sam sposoben izvesti določeno kretnjo, kar je prej mama večkrat ponavljala, na primer začne mahati ob besedi pa-pa. Pri enem letu otrok že razume besede, ki poimenujejo predmete iz okolja, kar pokaže z demonstracijo. Razumevanje maternega jezika pri teh letih je precej večje od njegove produkcije. Zgolj med razumevanjem in govornim izražanjem preteče kar precej časa. Otrok začne uporabljati prve besede za poimenovanje predmetnosti, ki ga obdaja, okoli enega leta starosti. Kdaj pa se začnejo pojavljati prve besede, je odvisno od mnogih razvojnih, socialnih in drugih dejavnikov. Ko mati govori z otrokom, se prilagaja njegovemu kognitivnemu razvoju. Stvar, o kateri mu govori, mu tudi skoraj vedno pokaže. Otrokov govor je v začetku namreč zelo konkreten in vsako besedo, ki jo izgovori, podkrepi s konkretno podobo, ki jo je doživel.

Malčki, stari tri in štiri leta, v pogovoru še vedno pogosto nepravilno rabijo osebne zaimke, npr. jaz, mene, tebi, zato sebe in druge namesto z zaimkom poimenujejo z imenom, npr. *Rok bi piškot.* ali *Mami pije mleko.* Popravljanje neustreznih izjav pogosto povzroči nerazumevanje, saj ne ve, na koga se zaimke, ki ga uporabita starša, nanaša. Otrokovo pravilno rabo zaimkov starši spodbujajo predvsem s tem, ko jih tudi sami pravilno rabijo v svojem govoru, npr. *Jaz bi rada, da prideš sem.,* in ne *Mami bi rada, da prideš sem.*

Tako sociolingvistično kot psiholingvistično usmerjeni avtorji (npr. Bee, Egern, Niman in Leckie, 1982; Bruner, 1983) posebej poudarjajo vlogo odraslih oseb, ki ustvarjajo kontekst za

komunikacijo z otrokom. Raba govora v različnih funkcijah pri starših se preslikava na rabo govora v različnih funkcijah pri otrocih.

Otroci staršev, ki so v komunikaciji v glavnem uporabljali zapovedi (brez razlage), npr. *Naredi to, ker jaz tako hočem!* so uporabljali predvsem urejevalno funkcijo jezika, starši, ki pa navodila učinkovito razložijo npr. *Igraj se tiho, ker dojenček spi!*, poleg urejevalne uporabljajo še interpretacijsko funkcijo govora (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 73).

7.3 SPODBUJANJE OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA V VRTCU

Pomembno vlogo pri spodbujanju govornega razvoja predšolskih otrok ima poleg staršev tudi vzgojiteljica v vrtcu. A. Browne (1996) navaja dejavnike, ki so potrebni za uspešno delo vzgojiteljice na tem področju. Meni, da se mora vzgojiteljica najprej sama zavedati vrednosti pogovora v skupini in z vsakim posameznim otrokom. To pomeni, da pokaže pripravljenost skupaj z otroki razpravljati o določenih vsebinah in problemih in da jim dopušča, da pojasnijo svoja mnenja in širijo svoje znanje. Prav tako je pomemben tudi odnos vzgojiteljice do govornega izražanja. Če ona sama kaže zanimanje za to, kar so otroci povedali in pohvali različne načine govora, se oni bolj sproščeno govorno izražajo.

A. Browne (prav tam) omenja tudi pomembnost organizacije časa, ki je namenjen pogovoru. Otroci potrebujejo dovolj priložnosti za preizkušanje različnih načinov govora v različnih situacijah, ker s tem širijo svoj besednjak in usvajajo slovnico jezika. Naslednja stvar, ki je pomembna, je vzgojiteljčino lastno izražanje, saj ona predstavlja pomembno odraslo osebo v otrokovem življenju, zato s svojim načinom govora vpliva tudi na govor otrok. Potrebno je tudi poznavanje strategij in dejavnosti ter da vzgojiteljica načrtuje delo z otroki, da dnevno vključuje situacije, ki omogočajo rabo govora in poslušanje vrstnikov.

Poleg tega avtorica (prav tam) poudarja, da razvoj otrokovega govora poteka v okviru vseh področij in vsebin, vključenih v vrtčevski kurikulum. Jezik se prepleta z vsemi ostalimi področji in predstavlja orodje, ki ga otrok uporablja v različnih situacijah v vrtcu in izven njega.

Tudi slovenska avtorja S. Kranjc in Saksida (2001) poudarjata, da vzgojiteljica lahko na različne načine spodbuja razvoj otrokove govorne kompetentnosti. Najpomembnejši je

standardni jezik, govor odraslih in pa **izbira tem pogovorov**, ki jih otrokom predlaga (pravljice, zgodbe, pesmi, igre, filmi). S tem ko vzgojiteljica otroke pelje v gledališče, na razne prireditve in razstave, imajo možnost sodelovati v različnih govornih položajih, dobijo pa tudi informacijo o tem, da se v različnih govornih položajih uporabljajo različni načini govora. Ko so otroci priča različnim situacijam, opazujejo jezikovna sredstva, ki so v njih uporabljena in jih, kadar se sami znajdejo v njih, tudi sami uporabljajo. To pomeni, da posnemajo govor in obnašanje odraslih oseb in starejših otrok ter se s tem učijo različnih jezikovnih sredstev in primernosti njihove uporabe.

Avtorja (prav tam) poudarjata, da je za otrokov govorni razvoj pomembno, da dobi dovolj možnosti za igranje jezikovnih iger, poslušanje in seznanjanje s knjigami, in sicer tako leposlovnimi kot tudi priročniki. Vzgojiteljica pa mora otrokom omogočiti tudi zasebno konverzacijo v manjših skupinah ali v parih ter sodelovanje v komunikaciji z odraslimi. Da je otrok lahko aktivni udeleženec v komunikacijskem procesu, mora razvijati svoje vedenje o slovnici jezika - slovnična zmožnost in o pravilih komunikacije - sporazumevalna zmožnost. Tega se nauči tudi tako, da mu vzgojiteljica nudi dovolj možnosti, da sam začne pripovedovanje in pogovor, kadar mu to ustreza, da uvaja svoje teme, hkrati pa mora dobiti tudi dovolj časa, da v procesu menjavanja vlog prevzame vlogo govorca in odgovori na vprašanje.

Pomembno je tudi, da vzgojiteljica ne zastavlja samo vprašanj, na katera je možno odgovoriti samo z eno ali dvema besedama ali z *da* ali *ne*, ampak morajo svoj odgovor utemeljiti z daljšim odgovorom (npr. *Povej mi, prosim, kaj si počel včeraj.*). Na vprašanje *Katero risanko bi rad gledal danes?* je popolnoma ustrezen odgovor npr. *Nodi*; pri takih vprašanjih torej ni treba oblikovati misli v daljše in zapletenejše strukture, če pa zastavi npr. vprašanje *Kaj ti misliš o tej pravljici?*, potem otrok ne bo mogel odgovoriti samo z eno besedo, ampak bo moral svojo misel oblikovati v zapletenejši stavčni strukturi.

Vprašanja se ločijo tudi glede na to, ali navajajo zgolj k opisovanju ali pa k primerjanju, razmišljanju, npr. *Ali mi prosim opišeš pot, po kateri smo se peljali?* (Kranjc, 2010, str. 10). Vzgojiteljica pa lahko pri različnih dejavnostih (igrice s prsti, pesmice, akcijske igrice, preprosti skupinski in individualni plesi, pantomima, simbolna igra) spodbuja tudi razvoj otrokove neverbalne komunikacije.

Otrok se v vrtcu seznanja tudi s konceptom tiska, ko mu vzgojiteljica bere, pripoveduje ali predvaja avdio- in videokasete z raznovrstnimi literarnimi besedili, primernimi njegovi starosti, in ga spodbuja k pripovedovanju zgodbic, igranju likov, izražanju.

Na tak način se otroku že v tem obdobju omogoči stik s knjižnim jezikom (tako govorjenim kot zbornim) in lahko ob narečju in pogovornem jeziku spoznava tudi knjižno zvrst jezika. Spodbuja ga tudi pri 'branju' različnih priročnikov (leksikonov, slovarjev), revij, ki so primerne zanj, zemljevidov. Pomembno je, da ima otrok možnost spoznati, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati (npr. otrokovo ime naj bo napisano na vseh stvareh, ki mu pripadajo). Znati mora pokazati svojo lastno govorico telesa in situaciji ustrezen način z neverbalnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otrokom, prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji in se zavedati različnih kulturnih stilov neverbalne komunikacije (pri tem je treba upoštevati neverbalno okolje, iz katerega izvira otrok) (Kranjc in Saksida 2008, str 80).

7.3.1 KOMUNIKACIJA V VRTCU

Komunikacija v vrtcu vselej poteka v okviru načrtovanih dejavnosti in kot govorna interakcija med vzgojiteljico in otroki ter otroki v raznovrstnih situacijah, ki omogočajo različno rabo jezika (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 73).

I. Lisine (1983) opisuje štiri razvojne ravni komunikacije. **Situacijska komunikacija** je umerjena na osebo in prevladuje v prvem letu otrokove starosti. Na osnovi močnih in neposrednih emocionalnih odnosov se izoblikuje simetričen odnos med otrokom in odraslo osebo. **Situacijsko praktična komunikacija** prevladuje v drugem in tretjem letu starosti in se razvije ob skupnih aktivnostih otroka in odrasle osebe. Gre za posredno komunikacijo, za katero je značilen odnos otrok – dejavnost s predmeti – odrasla oseba. **Izvensituacijska spoznavna komunikacija** prevladuje v obdobju predšolskega otroka. Pri tej obliki je izražena težnja po »teoretskem« sodelovanju z odraslo osebo – gre npr. za razpravljanje o dogodkih, pojavih, odnosih. Kot osnovne značilnosti te oblike komunikacije avtorica navaja zlasti izvensituacijskost, prevlado spoznavnih motivov, rabo jezika kot simbolnega sistema. **Izvensituacijska komunikacija** pa je usmerjena na osebe in je prav tako kot prejšnja prevladujoča v predšolskem obdobju. V tej obliki komunikacije, ki jo določajo zlasti izvensituacijskost, prevladovanje osebnostnih motivov, otrok spozna samega sebe, druge ljudi, odnose med njimi in pravila socialnega vedenja.

Med pomembne elemente interakcije med otroki ter med otroki in med vzgojiteljico sodijo pogostnost pozitivnih interakcij z otroki (nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči); odzivanja na otrokova vprašanja in prošnje; spodbujanje k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeležnosti, spodbujanje otrok k delitvi izkušenj; pozorno in spoštljivo poslušanje, uporaba pozitivnih navodil; spodbujanje ustrezne (upoštevajoč otrokovo starost) neodvisnosti (Kurikulum za vrtce 1999, str. 35).

Vprašanje, s katerim se je ukvarjala že vrsta raziskovalcev, npr. Babić (1989), Miljak (1984), Zabukovec (1995), je, koliko in kako vzgojiteljice uporabljajo govor v komunikaciji z otroki. (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 74). N. Babić (1989) je opravljala raziskavo v petih skupinah otrok, starih od 4 do 5 let, v katerih je ugotavljala funkcijo govora vzgojiteljice v komunikaciji z otroki. Govor vzgojiteljice so snemali v treh različnih kontekstih, in sicer pri rutinskih dejavnostih, npr. pri zajtrku, pri igri (simbolni, konstrukcijski, igri s pravili), pri

načrtovani dejavnosti s področja govora. Rezultati so pokazali, da vzgojiteljica z govorom najpogosteje vodi vedenje otrok, kar pomeni, da najpogosteje uporablja regulacijsko funkcijo jezika, in sicer gre za zaprto obliko vodenja, npr. zapoved *Dajte vse stole okoli mize!*, grožnjo *Danes te ne bom več opozorila* in odprto obliko vodenja, npr. poziv *Poglejte otroci, kdo je prišel*, navodilo *Takole bomo pospravili kocke*. Regulacijski funkciji jezika sledi govor v funkciji poučevanja, npr. vodenje do cilja, dajanje dokončnih informacij. Najmanj pogost je govor v socialno-emocionalni funkciji, s katerim vzgojiteljica vzpostavlja socialno-emocionalne odnose z otrokom (Marjanovič Umek in Zupančič 2001, str. 74).

Prevladujoča oblika komunikacije s strani vzgojiteljice je dajanje navodil in razlaga v nasprotju s sprejemanjem čustev (npr. *Ja, razumem, da te je strah*), s strani otrok pa je najpogostejša vsebinska reaktivna razlaga. Avtorica poroča tudi o povezavah med govorom vzgojiteljice in govorom otrok in navaja npr. pozitivno povezavo med kategorijama interakcij, ki ju umešča v »kratke pohvale« s strani vzgojiteljice in »organizacijske reaktivne izjave« s strani otrok ter negativno povezavo med kategorijama »reproduktivna vprašanja« s strani vzgojiteljice in »inicijativa« in »samostojne organizacijske izjave«, »navodila« s strani vzgojiteljice so v negativni povezavi s »konstruktivnim pogovorom« in »samostojnimi vsebinskimi izjavami« s strani otrok.

Ker smo zgoraj navajali posamezne funkcije jezika, ki jih vzgojiteljice najpogosteje uporabljajo, je potrebno, da te funkcije tudi nekoliko opišemo (Marjanovič Umek idr. 2003, str. 55):

- **regulativna funkcija govora**

vključuje zaprto vodenje (npr. zapovedi, ukazovanje, potrditev, prepovedovanje, opominjanje, preprečevanje, neodobravanje, grožnja) in odprto vodenje (npr. poziv, zbiranje in upoštevanje predlogov otrok, odzivanje na samostojne spodbude otrok);

- **poučevalna funkcija govora** (npr. dajanje navodil, opisovanje postopkov dela, hvaljenje ali grajanje rezultatov otrok);

- **socialnoemocionalna funkcija** (npr. ljubkovanje, tolaženje).

8 KURIKULUM ZA VRTCE

Kurikulum za vrtce (1999 in 2007) je nacionalni dokument, ki je namenjen vzgojiteljem, pomočnikom vzgojitelja, ravnateljem, svetovalnim delavcem. Kurikulum za vrtce (v nadaljevanju: Kurikulum) omogoča strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu. V Kurikulu (1999 in 2007) so avtorice in avtorji ob upoštevanju nekaterih temeljnih poudarkov kurikularne prenove v slovenskem prostoru, tradicije slovenskih vrtcev in primerjalnih analiz kurikularnih dokumentov v evropskih in drugih vrtcih izoblikovali cilje kurikuluma in načela za uresničevanje le teh, opredelili cilje in primere dejavnosti na šestih področjih (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika) in na kratko opisali teoretske pogoje, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu.

Gledano primerjalno z *Vzgojnimi programom za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* prinaša kurikularni dokument na splošni ravni dve pomembni novosti, to je odmik od strogo vsebinskega k procesnorazvojnemu ter učneciljnemu načrtovanju oz. k bolj odprtemu kurikulumu in s tem povezano strokovno avtonomijo in odgovornost strokovnih delavcev in delavk v vrtcu (Marjanovič Umek idr. 2003, str. 49).

Spremembe, ki se še kažejo v Kurikulu na področju jezika glede na prejšnje dokumente, so v komunikacijskem modelu učenja jezika in različnih metodah in pristopih, s katerimi poskušajo dosegati zastavljene cilje, njihova izbira pa je odvisna od cilja in izbrane vsebine (Kranjc 2010, str. 10).

V prvem delu Kurikuluma so opredeljena temeljna skupna načela načrtovanja, izvedbe in evalvacije, ki jih moramo razumeti kot osnovna vodila za delo v vrtcu. Drugi del pa sestavljajo predmetno opredeljeni cilji in dejavnosti, ki služijo kot dodatna pomoč pri načrtovanju. Če preveč upoštevamo samo te cilje in dejavnosti, obstaja možnost zdrsa v pošolane oblike komunikacije in dela v vrtcu (prav tam).

Kurikularne teorije ločujejo dejavnike uradnega in prikrita kurikuluma. V vrtcu hkrati z zapisanim (načrtovanim) in izvedbenim poteka tudi prikriti kurikulum, ki je pomemben kontekst vsakdanjega življenja otrok v vrtcu in hkrati pomemben vzgojni dejavnik (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, str. 93). V vrtcu so dejavniki uradnega kurikuluma posamezna področja otrokovega razvoja: gibanje, umetnost, jezik, matematika,

družba, narava. Sem pa sodijo še medpodročne dimenzije, npr. spodbujanje moralnega razvoja, zdravstvena vzgoja, ekološka problematika, prometna vzgoja, ... Od dejavnikov prikrita kurikuluma pa je odvisno, kako kvalitetno bo mogoče izpeljati uradni kurikulum.

Prikriti kurikulum pomembno določajo socialni odnosi in komunikacija med vzgojiteljico in otroki, oblikovanje socialnih oz. vrstniških skupin in socialno ozračje v skupinah prikrita pričakovanja vzgojiteljice, ki niso prepoznavna v napisanih ciljih kurikuluma čustvena klima v skupini, organiziranost prostora, uveljavljena disciplinska pravila, posebni načini socializiranja in discipliniranja otrok, tako pri vodenih kot pri rutinskih ter prehodnih dejavnostih in pri igri (prav tam).

Prikriti dejavniki so še posebno pomembni v nižjih starostnih skupinah, saj otroci zaznajo prikrita pričakovanja vzgojiteljice in se nanje še močneje odzivajo kot na njihove odkrite – načrtovane zahteve. Uspeh vzgoje v zgodnjem otroštvu je še posebno odvisen od čustvenega stika in ta stik je mnogo lažje zagotoviti v spontani situaciji. Nobena institucija ne more delovati brez postavljenih norm in pravil. Vendar pa je nesmiselno pričakovati, da bi kurikulum v vrtcu razdelili otrokom in od njih pričakovali, da se ga bodo držali. Zato je pomembno, da vzgojiteljica s svojim delom vzpostavi odnos do norme (prav tam).

Ob uradnem in prikritem kurikulumu pa se srečujemo tudi z izvedbenim kurikulumom. Ob zapisanem v Kurikulu za vrtce (1999 in 2007) je za doseganje ustrezne ravni kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih enako pomembna izpeljava v prakso oz. t. i. izvedbeni kurikulum. Praktična izpeljava zapisanih ciljev kurikula (izvedbeni kurikulum) lahko s svojo življenjskostjo, vpetostjo v socialni kontekst, z aktualnostjo, izbiro različnih metod in načinov dela, ki se naslanjajo na temeljna vedenja o otrokovem razvoju in poznavanje načel uresničevanja ciljev Kurikula za vrtce, pomembno prispeva k širšemu razumevanju predšolske vzgoje v vrtcu, njeni povezavi z družino, ostalimi ravnmi vzgoje in izobraževanja, drugimi strokovnimi institucijami ter lokalno skupnostjo (Kurikulum 2007, str. 8).

9 PODROČJA DEJAVNOSTI V VRTCU

Kurikulum za vrtce (2007) vključuje dejavnosti, ki so razvrščene v naslednja področja: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika. Zapisani cilji pri posameznih področjih dejavnosti predstavljajo okvir, znotraj katerega so vsebine in dejavnosti strokovna ponudba vzgojiteljem. Na ravni izvedbenega kurikula vzgojitelji predlagane vsebine in dejavnosti na različne načine povezujejo, dograjujejo in dopolnjujejo, pri tem pa so jim v strokovno pomoč priročniki, v katerih so metodično in didaktično podrobneje razdelani primeri zaposlitev, ki prikazujejo vse pomembne faze vzgojnega dela: načrtovanje, vzgojno delo, opazovanje, evalvacijo.

9.1 PODROČJE JEZIKA

V kurikulumu za vrtce ima področje jezika posebno funkcijo. Področje jezika ima v procesu vzgoje in izobraževanja v vrtcu dvojno vlogo, je posebno področje dejavnosti v Kurikulu za vrtce, hkrati pa bi zanj lahko rekli, da je načelo, ki med seboj povezuje vsa področja dejavnosti. V bistvu je neke vrste povezovalni člen med vsemi področji dejavnosti, pa tudi sicer življenja in dela v vrtcu (Kranjc in Saksida 2001, str. 104).

V vrtcu namreč potekajo načrtovane dejavnosti, v katerih vzgojiteljice praviloma zasledujejo določene cilje (npr. razvijanje grafomotorike) – to nekateri avtorji imenujejo formalno poučevanje in številne druge dejavnosti (npr. spontana igra, rutinske dejavnosti), v katerih otroci prav tako razvijajo govorne zmožnosti, vzgojiteljica pa je v te dejavnosti praviloma vključena zgolj posredno – tudi neformalno poučevanje.

Za razvoj otrokovih govornih zmožnosti in zgodnje opismenjevanje so pomembne tako prve kot druge (Kranjc 2010, str. 10).

V slovenskem kurikulumu za vrtce (1999 in 2007) so na področju jezika posebej definirani cilji in predlagane dejavnosti za spodbujanje govornega razvoja predšolskih otrok: poslušanje govora v vsakdanji komunikaciji, otrokovo vključenost v komunikacijske procese z vrstniki in odraslimi, poslušanje in pripovedovanje pravljic ter drugih literarnih del, razvijanje otrokove sposobnosti rabe jezika v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih ter v različnih

socialnih dejavnostih. Hkrati pa se dejavnosti s področja otrokovega govornega razvoja prepletajo z vsemi drugimi dejavnostmi, ki vsak dan potekajo v vrtcu (Fekonja 2002, str. 98).

Jezikovna dejavnost je v predšolskem obdobju najpomembnejša za razvoj govora. Vključuje široko polje komuniciranja z odraslimi, z otroki, seznanjanje s pisnim jezikom in skozi (doživljanje) spoznavanje nacionalne in svetovne književnosti – lastne in tuje kulture. Otroci se v tem obdobju učijo izražati svoje izkušnje in čustva in doživljajo jezik ob poslušanju vsakdanjih pogovorov. Jezikovne dejavnosti so povezane z vsemi jezikovnimi ravninami: s fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko (in pragmatično), razvoj jezika pa je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti. Zlasti od tretjega leta starosti dalje je pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti (Fekonja 2002, str. 99).

Ob pripovedovanju literarnih besedil in ob poslušanju glasnega branja odraslih se skušajo počasi naučiti razumevati sporočila drugih. Otroci se učijo jezika ob rabi jezika v domišljijah, dramatizacijah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju od drugih otrok, pomemben del jezikovnih dejavnosti pa so tudi enostavna besedila, ki so vezana na vsakodnevno življenje. To so npr. kratek zapis otrokovega komentarja k njegovi risbici, kuharski recept za priljubljeno jed, uganke, izštevanka, pravljice, itn. (Kurikulum 1997, str. 25).

V Kurikulu za vrtce (2007) je prav tako poudarjeno zbliževanje s knjigo kot pisnim prenosnikom in zgodnje navajanje otrok na rabo knjige. Otroci morajo imeti možnost, da jih seznanimo z nekaterimi jezikovnimi spoznanji na njim ustrezen način, da spoznajo razlike med socialnimi zvrstmi in jezikovnimi skupinami. Pri otrocih, ki jim slovenščina ni materni jezik, mora vrtec prispevati k oblikovanju dobre podlage za kolektivno dvojezičnost na narodnostno mešanih področjih na Obali in v Prekmurju ter podlago za posameznikovo dvojezičnost (ta se kaže predvsem v spoštovanju odločitve staršev in otrok za učenje prvega, to je nedržavnega jezika, ob učenju drugega, to je državnega jezika, in spodbujanju k učenju obeh jezikov) na ostalih področjih v Sloveniji (prav tam).

Zaradi razvejenosti, ki jo implicira jezikovno področje v vrtcu, cilje opredeljujemo na štirih ravneh dejavnosti, in sicer:

- govorna vzgoja,

- književna vzgoja,
- predopismenjevanje,
- knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja.

Teh štirih ravni dejavnosti seveda ne smemo ločevati drugo od druge. Nasprotno, moramo jih povezati v celoto, tako kot to počnejo otroci, ko se učijo jezika v naravnem okolju. Tako kot so med seboj povezane ravni dejavnosti na področju jezika, pa je jezik povezan tudi z drugimi področji v Kurikulu (Kranjc in Saksida 2001, str. 80).

V vrtcu ali oddelku se torej ne »poučuje« npr. danes branja, jutri poslušanja, tretji dan pa spet govorjenja in podobno, ampak so vse sporazumevalne dejavnosti del vsakdanjega življenja malčkov in otrok v vrtcu ves čas, odvisno še od drugih dejavnikov (Kranjc 2010, str. 10).

9. 1. 1 RAZVOJ GOVORA V KONTEKSTU JEZIKOVNE VZGOJE V VRTCU

Značilnosti razvoja govora v predšolskem obdobju govorijo v prid dejstvu, da mora biti jezikovna vzgoja v velikem deležu prisotna v programu predšolske vzgoje za obe starostni obdobji, in sicer od 1. do 3. in od 3. do 6. leta, zato je v Kurikulumu tudi tako zasnovana. Otroku je zagotovljena aktivna udeležba v sporazumevalnem procesu, ima možnost spoznavanja in učenja strategij tvorjenja besedil v različnih govornih položajih ter možnost spoznanja, da je vloga, ki jo opravlja neka jezikovna oblika, odvisna od mnogih dejavnikov. Spodbujanje govora in njegovo načrtovanje pa ni stvar samo t. i. jezikovne vzgoje v vrtcu. Vzgojiteljica naj bi otrokom pri vseh dejavnostih dajala govorni zgled in tako neposredno vplivala na razvoj njegove jezikovne zmožnosti (to je slovnične in sporazumevalne), kar predstavlja prvi korak k povezovanju med področji dejavnosti v vrtcu. To pomeni, da se mora otrok enostavno naučiti, kdaj, kje, s kom, o čem, zakaj in kako govoriti. Uči se novih besed in oblik besedil, tvori večbesedne izjave in zanj nove stavčne strukture (Kranjc 2010, str. 10). Zaradi ustvarjanja čimbolj naravnega govornega položaja, v katerem poteka sporazumevanje v vrtcu, tako ni treba od otroka zahtevati dolgih odgovorov v zapletenih izjavah, ker ga s tem učimo sporazumevalnega vzorca, ki ga v spontanah situacijah ne bo srečal nikoli več. Če naj otroci stavčne vzorce razširjajo in uporabljajo čim več različnih struktur ter oblikujejo vsebinsko celovite in strukturno zapletene izjave, potem morajo vzgojiteljice postavljati ustrezna vprašanja in drugače voditi pogovor (prav tam). V vrtcu pa seveda otrok razvija tudi svoj govor. Na njegov razvoj vplivajo tako zunanji kot notranji dejavniki, in sicer tako

sociološki in socialni kot biološki in psihološki. Pomembno mesto med zunanjimi dejavniki zavzema govor odraslih, kar pomeni, da mora vzgojiteljica dobro poznati in paziti tudi na svoj stil komunikacije (Kranjc in Saksida 2001, str. 79).

9.2 NEKATERI DEJAVNIKI PREDŠOLSKEGA KURIKULUMA, KI VPLIVAJO NA OTROKOV GOVORNI RAZVOJ

V spodbujanju otrokovega govornega razvoja ima pomembno vlogo vzgojiteljica, saj dejavnosti v vrtcu v veliki meri potekajo, ko vzgojiteljica pojasnjuje, opisuje in spodbuja otrokovo razumevanje dejavnosti, ki potekajo v skupini. (Browne v Fekonja 2002, str. 98). Avtorica A. Browne (1996) pri tem poudarja (prav tam), da jezik ne predstavlja posebnega in ločenega področja v predšolskem kurikulumu, saj se prepleta z vsemi drugimi področji in dejavnostmi v vrtcu in zunaj njega. Tudi Nelson (1978) opozarja (prav tam) na pomen spodbujanja govornega izražanja otrok pri dejavnostih, ki so otrokom znane: npr. med oblačenjem, kosilom ali sprehodom. Prav tako se govor otrok v različnih dejavnostih razlikuje po nekaterih značilnostih (npr. struktura stavkov, raba pojmov, ki označujejo odnose med predmeti, obseg besednjaka) (Nelson v Fekonja 2002, str. 98). Nelson (prav tam) posebej poudarja pomen individualne komunikacije med vzgojiteljico in posameznim otrokom ter razprave med otroki v majhnih skupinah, ki pozitivno vplivajo na govorni razvoj otrok. Podobno tudi A. Browne (v Fekonja 2002, str. 99) ugotavlja, da je pogovor vzgojiteljice s celotno skupino otrok, npr. po prebrani zgodbi le redko učinkovita metoda spodbujanja govornega razvoja, saj je večina otrok največkrat tiho, medtem ko en otrok ali vzgojiteljica govori. V taki situaciji se ponavadi le malo otrok vključuje v skupni pogovor, socialne interakcije med otroki pa so redke. Avtorica (prav tam) meni, da vzgojiteljčin govor v veliki meri soodloča otrokovo dejavnost, iniciativnost in govorno kompetentnost. Naprej opozarja, da pogosta raba vprašanj, ki od otrok zahtevajo zelo kratke odgovore, ali vprašanj, na katera vzgojiteljica že vnaprej pozna pravilen odgovor, ne spodbuja, temveč zavira ustvarjalno izražanje otrok z govorom. Odgovor otroka na vprašanje, na katerega vzgojiteljica že pozna odgovor, je lahko le pravilen ali napačen, in otroci se tega dobro zavedajo. Učinkovito komunikacijo med otroki in vzgojiteljico pogosto sproži prav vzgojiteljčin odgovor, ki se nanaša na otrokovo vprašanje ali izjavo, ki jo vzgojiteljica s svojim govorom razširja. Drugi pomemben dejavnik, ki vpliva na otrokov govorni razvoj je vrstniška skupina, saj je komunikacija otroka z njegovimi vrstniki enako pomembna kot komunikacija z odraslo osebo. A. Reinstein (v Fekonja 2002, str. 99) navaja, da otrok v komunikaciji s svojimi

vrstniki govori več kot v komunikaciji z odraslo osebo, njegov govor je bolj izdelan, hkrati pa uporablja tudi obsežnejši besednjak. Poleg tega pa avtorica ugotavlja (prav tam), da je otrokov govor z vrstnikom bolj emocionalno izdelan in usmerjen v skupno dejavnost s partnerjem, kot govor z odraslo osebo. E. Boynton (v Fekonja 2002, str. 100) je v svoji raziskavi opazovala komunikacijo med otroki, starimi dve leti, in ugotovila, da je bil govor otrok v vseh primerih socialno orientiran in namenjen komunikaciji z vrstniki, čeravno nekateri starejši avtorji, npr. Piaget (1962), menijo, da je otrokov govor v predšolskem obdobju prevladujoče egocentričen. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Pečjak in Kranjc v Fekonja 2002, str. 100) pa poročajo o tem, da se komunikacija med otroki v kontekstu igre (zlasti simbolne) pojavi prej kot v drugih kontekstih. Rezultati njihove raziskave so pokazali, da otroci, stari od štiri do šest let, v simbolni igri pogosto uporabljajo formalni govor ter registre, ki ustrezajo otrokovi vlogi v igri, narašča pa tudi delež socialno transformiranega govora in metakomunikacije. Poleg vzgojiteljice in vrstniške skupine pa je za razvoj otrokovega govora pomembna tudi simbolna igra. Mnogi raziskovalci so mnenja, da sta razvoj govora in razvoj simbolne igre povezana, ker sta oba odvisna od otrokove sposobnosti uporabe simbolov oziroma sposobnosti zamenjave enega predmeta za drugega. (Piaget ; Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni in Voltera v Fekonja 2002, str. 100).

Igra in jezik v otrokovem razvoju delujeta interaktivno, ker jezik ponuja orodje, da otrok izrazi tisto, kar se z igro nauči, in je hkrati sredstvo, s pomočjo katerega otrok ponotranji naučeno (prav tam). Otroci uporabljajo jezik v igri večino časa, saj se pogovarjajo med seboj ali s svojimi igrači. V predšolskem obdobju postaja simbolna igra tudi vedno bolj socialna in ravno socialni kontekst vpliva na to, da otrok vanjo vse pogosteje vključuje tudi govor (Fekonja 2002, str. 100).

9.3 REZULTATI NEKATERIH RAZISKAV NA PODROČJU GOVORA IN INTERAKCIJE MED VZGOJITELJICO IN OTROKI

Raziskav, ki so proučevale učinke vrtca (kurikuluma) na otrokov razvoj in učenje, je zelo veliko. V eni izmed njih so avtorice oz. avtorji proučevali rabo govora vzgojiteljice v procesu izvajanja kurikuluma. Tako npr. J. W. Astington in J. Pelletier (v Kranjc 1996/97, str. 137) ugotavljata, da vzgojiteljčina implicitna teorija o vzgoji predšolskih otrok vpliva na pogostost in kakovost rabe metagovora – najpogosteje so uporabljale metagovor vzgojiteljice, ki so

verjele, da je pri otrokovem učenju najpomembnejše razumevanje; analiza govorne komunikacije vzgojiteljic v različnih kontekstih, ki so delale z otroki, starimi od štiri do pet let, kaže, da so vzgojiteljice, še posebno pri načrtovanih dejavnostih s področja govora, najpogosteje postavljale vprašanja, ki zahtevajo kratke odgovore, ki so lahko pravilni ali napačni. Nadalje avtorici ugotavljata na podlagi rezultatov svoje raziskave, da vzgojiteljice v procesu izvajanja kurikulumu govor pogosteje uporabljajo za kontroliranje vedenja kot za poučevanje in izvajanje dejavnosti (Fekonja 2002, str. 98).

V raziskavi Vzgojiteljčina raba govora in socialne interakcije med vzgojiteljico in otroki (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič) je avtorice zanimal učinek izvedbenega kurikulumu na ravni komunikacije vzgojiteljic v oddelku oz. njihove rabe govornih vzorcev v socialnih interakcijah z otroki. S pomočjo Sheme za opazovanje in zapisovanje govora vzgojiteljice so ocenile rabo posameznih funkcij govora oz. govornega položaja vzgojiteljice v komunikaciji z otroki pri različnih dejavnostih (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008, str. 90). S pomočjo sheme so beležile prisotnost posamezne funkcije govora vzgojiteljice, tako da so zabeležile frekvenco, ko se je posamezna funkcija govora pojavila. Opazovale so prisotnost posameznih funkcij govora vzgojiteljice v oddelku pri štirih različnih dejavnostih, in sicer pri prosti igri, usmerjeni dejavnosti, rutinski dejavnosti (zajtrku ali kosilu) ter prehodni dejavnosti. Primerjale so, kako se govorni vzorci vzgojiteljic razlikujejo glede na to, kateri dokument jim je služil kot podlaga pri delu. S to primerjavo so skušale ugotavljati, kakšni so predvsem pozitivni učinki Kurikuluma na kakovost vzgojiteljčine komunikacije z otroki.

Rezultati raziskave so pokazali, da so vzgojiteljice, ki so delale na podlagi (tedaj novega) kurikularnega dokumenta, sicer pogosteje uporabljale govor v različnih govornih položajih pri različnih dejavnostih (npr. govor v informativni funkciji tudi med igro, govor v čustveni in medosebni funkciji tudi med vodenimi dejavnostmi) kot njihove kolegice, ki so delale na podlagi vzgojnega programa, vendar so bile razlike majhne. Avtorice ugotavljajo, da lahko relativno majhen učinek (tedaj novega) kurikulumu na kakovost komunikacije oz. vzgojiteljčine rabe govora razložijo z dejstvom, da so govorni vzorci in načini komunikacije relativno močno »zasidrani« v implicitnih teorijah vzgojiteljic in da je proces spreminjanja počasen, hkrati pa zelo povezan tudi z novim znanjem. Seveda pa je vprašanje, kaj bi taka raziskava pokazala danes.

Rezultati so pokazali, da so vzgojiteljice v vseh oddelkih (v tistih, kjer so delale po Kurikulumu in v tistih, v katerih so delale še po Vzgojnem programu) najpogosteje uporabljale regulativno funkcijo govora, in sicer odprto vodenje (npr. poziv, zbiranje in upoštevanje predlogov otrok, odzivanje na pobude otrok). Primerjava funkcij oz. položajev, v katerih so vzgojiteljice uporabljale govor, glede na posamezne dejavnosti, kaže, da so vzgojiteljice, ki so delale po Kurikulumu, enakomerneje uporabljale različne funkcije govora pri različnih dejavnostih, za razliko od vzgojiteljic, ki so delale po Vzgojnem programu in so posamezne funkcije uporabljale ožje vezane na dejavnost, npr. pogosteje so uporabljale odprto vodenje pri usmerjeni dejavnosti kot pri igri (prav tam). Avtorice (prav tam) menijo, da bi ti rezultati lahko kazali na nekatere pozitivne učinke izvajanja Kurikuluma na področju komunikacije, saj je pomembno, da vzgojiteljice uporabljajo govor v različnih funkcijah pri različnih dejavnostih, ker tako neposredno vplivajo tudi na otrokovo rabo govora v različnih funkcijah in s tem višjo razvojno raven govora.

10 JEZIK

V Kurikulumu (1999 in 2007) so za področje jezikovnih dejavnosti zapisani cilji, ki predstavljajo usmeritve za delo vzgojiteljice. Temeljni cilj, ki definira globalne cilje, je razumevanje jezika kot temelja lastne identitete (prav tam).

Predlagane dejavnosti za prvo in drugo starostno skupino otrok ter navodila za njihovo izpeljavo predstavljajo različne poti in načine uresničevanja ciljev ter pomenijo strokovno ponudbo vzgojiteljici, ki glede na različne dejavnike presodi, katere vsebine oz. dejavnosti bo izbrala ter kdaj in na kakšen način jih bo izvedla. Zelo pomembno vlogo pri razvoju jezikovne zmožnosti ima tudi igra, zlasti igra v skupini in druge socialne dejavnosti, ki zahtevajo medsebojno komuniciranje, zato ima tudi na področju jezika v Kurikulu za vrtce posebno mesto. V tem kontekstu velja zlasti poudariti globalne cilje, ki jezik postavljajo kot objekt igre, kot pomembno pa definirajo tudi spodbujanje ustvarjalnosti in poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika (Kranjc 2010, str. 10). To pomeni, da so cilji v Kurikulu za vrtce oblikovani tako, da naj bi na izvedbeni ravni otroci npr. imeli priložnosti prepoznavati, uživati in se zabavati v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživljati zvočnost in ritem, doživljati in spoznavati verbalno komunikacijo kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov, se ustvarjalno izražati v jeziku, se učiti samostojno pripovedovati (prav tam).

10.1 GLOBALNI CILJI:

- jezik kot objekt igre;
- zavedanje obstoja lastnega in drugih jezikov ter lastne in drugih kultur;
- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika;
- doživljanje in spoznavanje temeljnih literarnih del za otroke;
- razvijanje jezika z moralno-etične dimenzije;
- spodbujanje ustvarjalnosti;
- razvijanje neverbalnih komunikacijskih spretnosti;
- spodbujanje jezikovne zmožnosti (artikulacija, besednjak, besedila, komunikacija itn.);
- spoznavanje simbolov pisnega jezika;
- doživljanje statusa slovenskega jezika kot državnega jezika (Kurikulum 2007, str. 32).

10.2 CILJI

- Otrok v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi (neverbalna in verbalna komunikacija, kultura komunikacije, stili komunikacije, vljudnost).
- Otrok v vsakdanji komunikaciji razvija sposobnost ločevanja (prepoznavanja) med narečjem/pogovornim jezikom in knjižnim govorjenim jezikom.
- Otrok se izraža s kretnjami in gibi telesa.
- Otrok razvija zmožnost, odzivati se na neverbalno izražanje želja in predlogov drugih.
- Otrok razvija jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih dejavnostih ter v različnih socialnih situacijah.
- Ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spozna moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje.
- Otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem.
- Otrok razvija jezik na vseh jezikovnih ravneh (od glasoslovne in oblikoslovne do skladenjske in pomenoslovne).

- Otrok doživlja in spozna verbalno komunikacijo kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov.
- Otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti.
- Otrok razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu.
- Otrok posluša različne literarne zvrsti in spozna razlike in podobnosti med njimi.
- Otrok spozna besedo, knjigo kot vir informacij.
- Otrok ob knjigi doživlja ugodje, veselje, zabavo, povezuje estetsko in fizično ugodje ter pridobiva pozitiven odnos do literature.
- Otrok razvija sposobnost domišljjskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora).
- Otrok se uči samostojno pripovedovati.
- Otrok razvija sposobnost rabe jezika v povezavi z mišljenjem pri oblikovanju predpojmovnih struktur (število, količina, teža, prostor, čas), pri medosebnih odnosih.
- Otrok se ustvarjalno izraža v jeziku (Kurikulum 2007, str. 33).

Določene cilje torej lahko uresničujejo z različnimi vsebinami, prav tako pa lahko z določenimi vsebinami uresničujemo več različnih ciljev, seveda ob uporabi ustreznih metod in oblik dela.

II EMPIRIČNA RAZISKAVA

11 RAZISKOVALNI NAMEN

V nalogi nas bo zanimalo, kako se razlikujejo komunikacijske strategije oziroma načini komuniciranja vzgojiteljice z otroki glede na vrsto dejavnosti, v katero so vključeni otroci. Kot vodilo empiričnega dela diplomske naloge navajamo vprašanje, katere komunikacijske strategije prevladujejo v govoru vzgojiteljice in kakšen je delež verbalne in neverbalne komunikacije glede na vrsto dejavnosti, ki poteka v vrtcu. Glavni namen raziskave je ugotoviti, kako se komunikacijske strategije vzgojiteljice razlikujejo glede na vrsto dejavnosti.

12 RAZISKOVALNI PROBLEM

S pomočjo raziskave želimo dokazati, da vzgojiteljica pri komunikaciji z otroki uporablja različne komunikacijske strategije, ki jih izbira in prilagaja glede na vrsto dejavnosti. Zanimalo nas bo, katere strategije prevladujejo pri usmerjenih in katere pri neusmerjenih dejavnostih. Predpostavljamo, da bo pri vseh dejavnostih viden večji delež govora vzgojiteljice kot pa otrok in da vzgojiteljica uporablja več različnih komunikacijskih strategij pri usmerjeni dejavnosti kot pri neusmerjeni. Menimo tudi, da vzgojiteljica več komunicira z otroki, ki so jezikovno zmožnejši, ker večkrat sami spodbudijo komunikacijo in so govorno bolj aktivni, kot z otroki, ki to niso.

Ob tem nas bo tudi zanimalo, ali vzgojiteljica otrokom večkrat postavlja vprašanja odprtega tipa (vprašanja, ki omogočajo različne odgovore) ali vprašanja, ki zahtevajo samo kratke

odgovore. Ker verbalno in neverbalno sporazumevanje potekata vzporedno in se med seboj dopolnjujeta, bomo opazovali obe vrsti sporazumevanja. Pri nejezikovni oz. neverbalni komunikaciji nas bodo zanimali predvsem mimika telesa, očesni stik, gestikuliranje, obnašanje v prostoru. Vzgojiteljica mora znati pokazati svojo lastno govorico telesa in na situaciji ustrezen način z neverbalnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki, prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji in se zavedati različnih kulturnih stilov neverbalne komunikacije (Kurikulum 1999, str. 24).

Predpostavljamo, da vzgojiteljica pogosteje uporablja različne vrste nejezikovnega komuniciranja pri usmerjenih dejavnostih kot pri neusmerjenih; se pravi, da je v usmerjenih dejavnostih več npr. očesnega stika in gibov, ki so namenjeni posameznemu otroku.

12.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

1. Pri katerih dejavnostih (usmerjenih/neusmerjenih) v vrtcu je bilo evidentiranih in identificiranih več različnih komunikacijskih strategij v govoru vzgojiteljice?
2. S katerim komunikacijskim sredstvom oz. strategijo vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih otroke najpogosteje spodbuja h govoru in sodelovanju?
3. Katero funkcijo govora vzgojiteljica največkrat uporablja pri usmerjenih dejavnostih?
4. Ali vzgojiteljica večkrat uporablja zaprto obliko vodenja pri usmerjenih ali pri neusmerjenih dejavnostih?
5. Kakšna vprašanja vzgojiteljica otrokom pogosteje zastavlja pri obeh vrstah dejavnosti; ali so to vprašanja, ki zahtevajo zelo kratek odgovor, ali vprašanja, ki zahtevajo daljši odgovor?
6. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih otrokom od vseh vprašanj največkrat zastavi retorično vprašanje?
7. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih pogosteje uporablja sugestivna in zavajajoča vprašanja kot pri neusmerjenih dejavnostih?
8. Pri katerih dejavnostih (usmerjenih/neusmerjenih) vzgojiteljica večkrat uporabi pootročeni govor?
9. Pri katerih dejavnostih (usmerjenih/neusmerjenih) vzgojiteljica uporablja več neverbalne komunikacije?

12.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

1. Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporablja v svojem govoru več različnih komunikacijskih strategij kot pri neusmerjenih dejavnostih.
2. Komunikacijsko sredstvo (oz. komunikacijska strategija), s katerim vzgojiteljica otroke najpogosteje spodbuja h govoru in k sodelovanju pri usmerjenih dejavnostih, je poziv k dejanju.
3. Vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih največkrat uporablja govor v regulativni funkciji, in sicer pogosteje odprto vodenje (poziv, zbiranje in upoštevanje predlogov otrok, odzivanje na pobude) kot zaprto vodenje (zapoved, ukaz, prepoved, neodobravanje – zavrnitev).
4. Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat vodi vedenje otrok z zaprto obliko vodenja npr. prepoved, opominjanje in opozarjanje, kot pri usmerjeni dejavnosti.
5. Vzgojiteljica pogosteje otrokom postavlja vprašanja, ki od otrok zahtevajo zelo kratek odgovor, kot pa vprašanja, ki zahtevajo daljši odgovor, tako pri usmerjenih kot tudi pri neusmerjenih dejavnostih.
6. Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica otrokom od vseh vrst vprašanj največkrat postavi retorično vprašanje (na katerega ne pričakuje odgovora), ki sodi med neprava vprašanja.
7. Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat postavi sugestivno in zavajajoče vprašanje kot pri neusmerjenih.
8. Vzgojiteljica uporablja pootročeni govor, in sicer pri usmerjenih dejavnostih večkrat kot pri neusmerjenih.
9. Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporablja več neverbalne komunikacije kot pri usmerjenih dejavnostih.

12.3 SEZNAM SPREMENLJIVK

- Število komunikacijskih strategij, ki so bile evidentirane in identificirane v govoru vzgojiteljice;
- pogostost uporabe vprašanj, ki zahtevajo daljši odgovor;
- funkcija govora, ki jo vzgojiteljica uporablja;
- pogostost uporabe komunikacijskih sredstev vzgojiteljice;
- pogostost uporabe vprašanj, ki prevladujejo pri obeh vrstah dejavnosti;
- pogostost uporabe retoričnih vprašanj;
- pogostost uporabe pootročenega govora;
- pogostost uporabe zaprte oblike vodenja;
- pogostost uporabe vprašanj, ki so vezana na hrano;
- pogostost uporabe sugestivnih in zavajajočih vprašanj;
- pogostost uporabe neverbalne komunikacije.

13 METODOLOGIJA

13.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA

Uporabili smo deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja, ki se giblje na ravni opisovanja pojavov, vključuje pa tudi oblikovanje hipotez o vzročno posledičnih odnosih (Sagadin 2004, str. 98).

13.2 PROUČEVANA POPULACIJA

Raziskavo smo izvedli v vrtcu Šenčur. Vzgojiteljica, ki smo jo opazovali, je stara 50 let in ima 30 let delovne dobe. S svojim delom je začela v vrtcu v Medvodah, kjer je delala kot pomočnica vzgojiteljice 5 let, potem pa je dokončala študij na Pedagoški fakulteti, tako da je po izobrazbi diplomirana vzgojiteljica. Potem je dobila službo vzgojiteljice v vrtcu v Šenčurju, kjer dela še danes. V skupini, ki smo jo opazovali mi, je bilo 17 otrok, od tega 9 dečkov in 8 deklic. Starost otrok v tej skupini je od 3 do 4 leta. Ta vrtec oziroma to skupino smo izbrali zato, ker je populacija otrok precej mešana glede na to, iz kakšnega okolja prihajajo; nekaj otrok je iz mestnega, nekaj pa iz vaškega okolja.

13.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Na vrtec smo naslovili prošnjo tako za ravnateljico kot za vzgojiteljico. S prošnjo in kratkim dopisom smo jim želeli predstaviti namen raziskave in pridobiti dovoljenje za opazovanje in snemanje dejavnosti, ki jih izvajajo. Po nekaj uvodnih razgovorih, najprej z ravnateljico, potem pa še z vzgojiteljico, je vzgojiteljica prošnje za pridobitev soglasja za snemanje razdelila tudi staršem.

V opazovanih in z videokamero posnetih dejavnostih naj bi vzgojiteljica izvajala katerokoli dejavnost, ki je kakorkoli povezana z jezikovnem področjem. To naj bi veljalo za usmerjene dejavnosti, medtem ko smo se pri neusmerjenih odločili, da posnamemo pripravo na kosilo in čas kosila. Posnete dejavnosti naj bi čimbolj realno odražale komunikacijo med vzgojiteljico in otroki.

Za zbiranje materiala smo uporabili konverzacijsko analizo. Gradivo smo zbirali s snemanjem desetih dejavnosti, od tega je bilo pet usmerjenih in pet neusmerjenih. Ker sta nas zanimali tako jezikovna kot tudi nejezikovna komunikacija, smo uporabili kamero. Tehnika zbiranja podatkov je bila strukturirano opazovanje, za katerega je značilno, da predmet in vidike opazovanja določimo vnaprej in da vsebino natančno razmejimo in opišemo. Namen našega sistematičnega opazovanja je bilo natančno evidentiranje komunikacijskih strategij. Vse surovo gradivo, ki smo ga posneli, smo nato zapisali, razčlenili in analizirali. Gradivo smo zapisali fonetično, opisali pa smo tudi nejezikovno komunikacijo. Zaradi upoštevanja določil Zakona o varovanju osebnih podatkov (2007) smo imena otrok nadomestili s črkami.

Opazovanje vzgojiteljičinega govora in snemanje dejavnosti z videokamero naj bi čim bolj realno odražalo odnose med vzgojiteljico in otroki, vendar se moramo zavedati, da so bili prisotni nekateri moteči dejavniki, tj. zunanji opazovalec in prisotnost kamere, kar lahko povzroči tremo in nesproščenost pri vzgojiteljici in otrocih.

S snemanjem dejavnosti smo želeli dobiti splošno sliko o vzgojiteljičinem komunikacijskem vedenju in želeli doseči, da bi rezultati raziskave in na njih temelječe interpretacije čimbolj realno izražali kakovost komunikacije in govora vzgojiteljice pri različnih dejavnostih.

14 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

1. HIPOTEZA

Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporablja v svojem govoru več različnih komunikacijskih strategij kot pri neusmerjenih dejavnostih.

Komunikacijske strategije, ki so se pojavljale v govoru vzgojiteljice z otroki, so bile pri obeh vrstah dejavnosti enake, vendar pa so se nekatere pojavile samo pri usmerjenih dejavnostih in jih pri neusmerjenih nismo zasledili.

Komunikacijske strategije vzgojiteljice so:

- sprejem,
- pohvala,
- dopolnjevalno vprašanje,
- zavrnitev,
- napoved z nedokončano informacijo,
- informacija,
- opozorilo z medmetom,
- poziv k dejanju,
- jasno oblikovanje navodil,
- vzklik,
- retorično vprašanje,
- potrditev,
- pootročeni govor,
- opozorilo,
- poziv k povratni informaciji,
- dopolnjevalno vprašanje,
- poizvedovalno vprašanje,
- namig k odgovoru,
- dodatno vprašanje,

- spodbuda,
- zavajajoče vprašanje,
- sugestivno vprašanje,
- poziv.

Ko smo opazovali in snemali dejavnosti v vrtcu, smo ugotovili, da so večinoma vse dejavnosti sestavljene iz vprašanj vzgojiteljice in odgovorov otrok. Poleg vprašanj pa seveda vzgojiteljica uporablja še druge komunikacijske strategije, ki so odvisne predvsem od vrste in namena dejavnosti, pripravljenosti otrok za sodelovanje ter odnosa in klime, ki vlada v skupini.

Ugotovili smo, da se pri usmerjenih dejavnostih res pojavlja več različnih komunikacijskih strategij, in sicer 23, pri neusmerjenih pa samo 10. Menimo, da zato, ker so bile usmerjene dejavnosti bolj dinamične in ker je vzgojiteljica skozi njega zasledovala določene cilje; v neusmerjenih pa je bila vključena bolj posredno. Vzgojiteljica se je pri usmerjenih dejavnostih ves čas trudila, da bi bili otroci čim večkrat v aktivni vlogi govorca, zato jih je na različne načine spodbujala h komunikaciji.

2. HIPOTEZA

Komunikacijsko sredstvo (oz. komunikacijska strategija), s katerim vzgojiteljica otroke najpogosteje spodbuja h govoru in k sodelovanju pri usmerjenih dejavnostih, je poziv k dejanju.

Tabela 5: Komunikacijska sredstva, s katerimi vzgojiteljica najpogosteje spodbuja otroke k sodelovanju pri usmerjenih dejavnostih

VRSTA DEJAVNOSTI	KOMUNIKACIJSKA STRATEGIJA						SKUPAJ	
	poziv k dejanju		poziv k povratni informaciji		spodbuda			
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
usmerjena	79	42,9	58	31,5	47	25,5	184/100,0 %	

Izkazalo se je, da je strategija poziv k dejanju res najpogosteje uporabljena strategija za spodbujanje k sodelovanju, in sicer pojavi se kar v 42,9 %.

Naj navedemo nekaj primerov, kako je vzgojiteljica to strategijo uporabljala:

»Zamenjajte stole! Dejmo! Zamenjajte stole!«, »Na drug stol se pojdi usest!«, »No, bomo skupaj, pomagajte mu!«, »No, U. na vrsti si!« ...

Pri usmerjeni dejavnosti je vzgojiteljica osredotočena na otroke, ki jih mora motivirati, usmerjati in voditi skozi dejavnost. Njena vloga je, da jih čim aktivneje vključi v dejavnost, da jih spodbuja pri izražanju njihovih idej in mnenj ter jih tudi upošteva, zato menimo, da je bila ta strategija največkrat uporabljena.

3. HIPOTEZA

Vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih največkrat uporablja govor v regulativni funkciji, in sicer pogosteje odprto vodenje (npr. poziv, zbiranje in upoštevanje predlogov otrok, odzivanje na pobude) kot zaprto vodenje (npr. zapoved, ukaz, prepoved, neodobravanje – zavrnitev).

Tabela 6: Regulativna funkcija govora: strategije odprtega in zaprtega vodenja

FUNKCIJA GOVORA	ODPRTO VODENJE								SKUPAJ
	poziv k povrat. dejanju		poziv k povrat. informaciji		upoštevanje predlogov otrok (sprejem)		odzivanje na pobude (pohvala)		
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	235
regulativna	79	33,6	58	24,7	83	35,3	15	6,4	100,0 %
regulativna	ZAPRTO VODENJE								
	zapoved		ukaz		prepoved		neodobravanje (zavrnitev)		
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	35
	2	5,7	0	0,0	3	8,6	30	85,7	100,0 %

Predvidevali smo, da vzgojiteljica z govorom najpogosteje vodi vedenje otrok in da je prevladujoča oblika komunikacije s strani vzgojiteljice dajanje navodil in razlaga. Kljub temu da je vzgojiteljica v večini primerov vodila in usmerjala temo pogovora, pa je pokazala pripravljenost skupaj z otroki razpravljati tudi o vsebinah, za katere so zanimanje pokazali sami. Z odprtim načinom vodenja, ki je močno prevladoval pred zaprtim, je otrokom dopuščala, da pojasnijo svoje mnenje in na tak način širijo svoje znanje. Strategije odprtega vodenja so se pojavile kar 235-krat, in sicer najpogosteje upoštevanje predlogov otrok (sprejem), medtem ko strategije zaprtega vodenja samo 35-krat. S tem ko je otroke zelo aktivno vključevala v razne situacije, je spodbujala razvoj govorne kompetentnosti otrok. Vzgojiteljica je znala pokazati zanimanje za to, kar so otroci povedali, in jih tudi večkrat pohvalila. Zaradi njenega načina komunikacije in prevladujočega odprtega vodenja pogovora so se otroci bolj sproščeno izražali.

Vzgojiteljica je otroke veliko pozivala k čimbolj raznolikim odgovorom, k pojasnilom, kadar česa ni razumela, k dejanjem, kadar je želela od njih, da kaj naredijo. Vprašanja oz. pozive je skušala čimvečkrat postavljati celi skupini in ne samo posameznemu otroku, pa vendar so ponavadi sodelovali samo določeni otroci.

Povratne informacije, ki jih je od otrok dobivala, je vzgojiteljica lahko sprejemala preprosto z eno ali dvema besedama, večkrat pa je odgovor za otrokom ponovila in ga potem še razširila.

Naj navedemo nekaj primerov, kako je uporabljena strategija zbiranje in upoštevanje predlogov otrok (sprejem): »Iz stekla, ja«, »Ja, lahko bi dali lepilo notr' ja, ampak prej?«, »Ja, iz plastike, seveda«, »V luknjicah živi, ja«.

Takole pa je vzgojiteljica uporabljala strategiji poziv k dejanju in poziv k

povratni informaciji: »A kej diši R., po medu?«, »No, še enkrat zamenjajmo stole!«, »Plesali bomo Peričice, pa še en ples se moramo naučiti, a je prov?«, »Kje si biu čez vikend, kaj si delau?«.

4. HIPOTEZA

Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat vodi vedenje otrok z zaprto obliko vodenja, npr. prepoved, opominjanje in opozarjanje, kot pri usmerjenih dejavnostih.

Tabela 7: Zaprta oblika vodenja glede na vrsto dejavnosti

VRSTA DEJAVNOSTI	OBLIKE ZAPRTEGA VODENJA					
	prepoved		opomin		opozorilo z medmetom (pst!)	
	f	f %	f	f%	f	f%
usmerjena	2	100,0	30	60,0	12	80,0
neusmerjena	0	0,0	20	40,0	3	20,0
SKUPAJ	2	100,0	50	100,0	15	100,0

Predpostavili smo, da se zaprta oblika vodenja pogosteje pojavlja pri neusmerjeni dejavnosti, ker je vzgojiteljica tam vključena bolj posredno in mora večkrat posredovati pri vzpostavljanju reda in discipline, pa ni bilo ravno tako.

Predvidevali smo, da vzgojiteljica pri neusmerjeni dejavnosti pogosteje uporablja govor za kontroliranje vedenja kot za poučevanje.

Izkazalo se je, da je zaprtega vodenja s strani vzgojiteljice bistveno manj kot odprtega, kar smo ugotovili že v prejšnji predpostavki, ni pa res, da je bilo zaprtega vodenja več pri neusmerjenih dejavnostih. Bilo je ravno obratno. Po našem mnenju pa uporaba strategij zaprtega vodenja še ne pomeni, da vzgojiteljica otroku onemogoča aktivno vključevanje v govorne situacije. Z zaprto obliko vodenja, npr. zapoved *Dajte vse stole okoli mize!*, grožnja *Danes te ne bom več opozorila*, vzgojiteljica ravno tako uravnava vedenje otrok.

5. HIPOTEZA

Vzgojiteljica pogosteje postavlja vprašanja, ki od otrok zahtevajo zelo kratek odgovor, kot pa vprašanja, ki zahtevajo daljši odgovor, tako pri usmerjenih kot tudi pri neusmerjenih dejavnostih.

Tabela 8: Vprašanja, ki zahtevajo zelo kratek odgovor, in vprašanja, ki zahtevajo daljši odgovor

VRSTA DEJAVNOSTI	VPR., KI ZAHTEVA KRATEK ODGOVOR		VPR., KI ZAHTEVA DOLG ODGOVOR	
	f	f %	f	f %
usmerjena	60	85,7	46	60,5
neusmerjena	10	14,3	30	39,5
SKUPAJ	70	100,0	76	100,0

Pri naših dejavnostih so bila vprašanja, ki so zahtevala od otrok krajši oziroma zelo kratek odgovor, dopolnjevalna. Ta vprašanja sodijo med prava vprašanja, za katera je značilno, da res sprašujemo in tudi pričakujemo odgovor.

Dopolnjevalna vprašanja so tista, ki v odgovoru zahtevajo preubeseditev zaimenske vprašalnice: 1. za osebo – kdo, za drugo predmetnost – kaj, 2. za lastnost – kakšen (kolikšen), kateri, čigav, koliko, 3. za okoliščine – kam, kje, kdaj, zakaj, čemu (Toporišič 2000, str. 517).

Nekaj primerov dopolnjevalnih vprašanj iz besedila:

»Kdo pa je to, Jurij? Kdo?«, »Kje si biu?«, »Kam?«.

Vprašanja, ki so zahtevala malo daljši odgovor, pa so bila poizvedovalna in dodatna.

Dodatna vprašanja učenca spodbujajo, mu usmerjajo mišljenje, da lažje najde pravi ali ustrežnejši odgovor (Skubic 2004, str. 79).

Nekaj primerov dodatnih vprašanj iz besedila:

»In kaj ste delali tam? Dobro, pa kaj še?«, Kaj ste pa delali pri babici? Pa kaj še?«.

S poizvedovalnimi vprašanji pa vzgojiteljica spodbuja otroke, da tisto, kar že vedo, povedo ali opišejo s svojimi besedami, nadaljujejo že začeto misel (prav tam).

Nekaj primerov poizvedovalnih vprašanj:

»Na travniku, ja, kako pa črički delajo?«, »Potem je tole, kdo?«.

Zdi se nam pomembno, da vzgojiteljica ne zastavlja samo vprašanj, na katera je možno odgovoriti samo z eno ali dvema besedama, ampak naj bi otroci čim večkrat odgovor utemeljevali z daljšim odgovorom. Vprašanja, ki zahtevajo daljši odgovor, napeljujejo otroke k razmišljanju. S tem ko mora otrok svojo misel razširiti in oblikovati v zapletenejši stavčni strukturi, razvija svojo slovnično in sporazumevalno zmožnost.

Vprašanja, ki zahtevajo zelo kratke odgovore, ne spodbujajo, temveč zavirajo ustvarjalno izražanje otrok. Ponavadi so odgovori na takšna vprašanja lahko samo pravilni ali napačni in otroci se tega dobro zavedajo, zato skušajo odgovarjati tako, da bo vzgojiteljica zadovoljna.

Izkazalo se je, da vzgojiteljica večkrat postavi vprašanje, ki zahteva kratek odgovor, pri usmerjeni dejavnosti, in sicer kar v 85,71 %. Iz zapisa je razvidno, da vzgojiteljica včasih na tak odgovor reagira samo z eno besedo, včasih pa ga ponovi za otrokom in tudi nekoliko razširi.

6. HIPOTEZA

Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica otrokom od vseh vrst vprašanj največkrat postavi retorično vprašanje (na katerega ne pričakuje odgovora), ki sodi med nepravna vprašanja. Pri usmerjenih dejavnostih smo opazili naslednje vrste vprašanj:

- dopolnjevalno,
- retorično,
- poizvedovalno,
- dodatno,
- sugestivno,
- odločevalno.

Tabela 9: Vrste vprašanj pri usmerjeni dejavnosti

dopolnjevalno		retorično		poizvedovalno		dodatno		sugestivno		odločevalno	
f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
52	32,3	37	22,9	23	14,3	22	13,7	17	10,6	10	6,2
SKUPAJ VPRAŠANJ = 161/100,0 %											

Ugotovili smo, da vzgojiteljica največkrat zastavi otrokom dopolnjevalno vprašanje, in sicer v 32,3 %. To potrjuje trditev, da vzgojiteljica večkrat postavi vprašanje, ki zahteva kratek odgovor in takšne vrste vprašanje je tudi dopolnjevalno vprašanje. Retorično vprašanje se pojavlja tudi kar pogosto, in sicer v 22,9 %, ne pa največkrat. Njegova funkcija v besedilu je pritegniti pozornost in motivirati otroke za odgovor. Lahko bi tudi rekli, da gre za navidezno vprašanje, saj je pravzaprav izpoved ali poziv. Z dopolnjevalnim vprašanjem vzgojiteljica želi pogovor nadaljevati in od otroka dobiti še kakšno idejo ali informacijo, medtem ko pri retoričnem vprašanju odgovora ne pričakuje, pa vseeno želi, da se komunikacija nadaljuje.

Nekaj primerov retoričnih vprašanj iz besedila: »A v tapravem morju si že plavala? Ja, bravo!«, »No, kam potuje Rozi danes? Kdo je še ni imeu?«, »A pri meni bi rada sedela? No, pridi!«.

7. HIPOTEZA

Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat postavi sugestivno in zavajajoče vprašanje kot pri neusmerjenih.

Tabela 10: Sugestivna in zavajajoča vprašanja pri usmerjeni in neusmerjeni dejavnosti

VRSTA DEJAVNOSTI	VRSTA VPRAŠANJA			
	sugestivno		zavajajoče	
	f	f %	f	f %
usmerjena	17	89,5	10	100,0
neusmerjena	2	10,5	0	0,0
SKUPAJ	19	100,0	10	100,0

Sugestivna in zavajajoča vprašanja spadajo med zelo negativna vprašanja (Skubic 2004, str 79).

Sugestivna zato, ker otrokom sugerirajo odgovor in s tem zavirajo njegov svobodni miselni tok in mu preprečujejo izražanje lastnih idej.

Nekaj primerov, kako vzgojiteljica uporablja sugestivno vprašanje: »In potem je srečal koga? Mejčkeno ...?«, »Kis dajejo doma vaši starši na solato, ane?«

Zavajajoča vprašanja pa namerno vsebujejo vsebinsko napako, ki otroka zbega, npr. »Kaj pa je to čriček? A je to kaj za pojest?«, »V luknjicah živijo črički, ja. Kje pa so te luknjice? A na cesti?«.

Čeprav spadajo takšne spraševalne strategije med zelo negativne, se nam je zdelo, da jih je vzgojiteljica vseeno uporabljala zato, ker je skušala otroke spodbuditi k razmišljanju in pripovedovanju. Izkazalo se je, da je pri usmerjeni dejavnosti takšnih vprašanj res več, še posebno sugestivnih, kar je najbrž povezano s specifikko posamezne dejavnosti.

8. HIPOTEZA

Vzgojiteljica uporablja pootročeni govor, in sicer pri usmerjenih dejavnostih večkrat kot pri neusmerjenih.

Ker otrok posnema govor odraslega, se mora odrasli pootročnega govora čimbolj izogibati, vendar to ni nujno potrebno čisto v vseh primerih. Kadar so otroci priča različnim situacijam, opazujejo jezikovna sredstva, ki so v njih uporabljena, in kadar se sami znajdejo v takih situacijah, jih tudi uporabljajo – posnemajo govor in obnašanje odraslih oseb – s tem pa se učijo primernosti njihove uporabe.

Tabela 11: Strategije pootročnega govora, ki jih vzgojiteljica uporablja pri usmerjeni in pri neusmerjeni dejavnosti

DEJAVNOST	POOTROČENI GOVOR			
	3. oseba		pomanjševalnica	
	f	f %	f	f %
usmerjena	11	64,7	7	35,0
neusmerjena	6	36,0	13	65,0
SKUPAJ	17	100,0	20	100,0

Izkazalo se je, da je vzgojiteljica uporabljala dokaj malo pootročnega govora, od tega samo dve njegovi strategiji, ki spadata med negativne; 3. osebo za poimenovanje otroka in pomanjševalnice. Nismo pa zasledili, da bi vzgojiteljica uporabljala pootročeni govor v izreki, besedišču ali skladnji. Pri usmerjenih dejavnostih je večkrat uporabila 3. osebo, pri neusmerjenih dejavnostih pa je veliko več rabila pomanjševalnice. Vendar je iz besedila razvidno, da je bila uporaba pomanjševalnic pri usmerjenih dejavnostih velikokrat v skladu z njihovo funkcijo, kar pomeni, da vsaka pomanjševalnica še ni znak pootročnega govora, pri neusmerjenih pa so bile pomanjševalnice vedno pokazatelj pootročnega govora.

Opazili smo tudi primere, ko je vzgojiteljica v prvem delu povedi uporabila 3. osebo za poimenovanje otroka, vendar se je takoj zatem pojavila samokorektura.

Npr: » A se je E. s svojim kolesom peljala, a te je mami peljala?«.

Ugotovili smo, da je tak govor lahko za otroke tudi zavajajoč, saj pretirana uporaba pootročenega govora otroku lahko celo zamegli dejanska pravila jezika.

9. HIPOTEZA

Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporablja več neverbalne komunikacije kot pri usmerjenih.

Za prehod iz neverbalne v verbalno komunikacijo je nujen pogoj, da obstaja predverbalna komunikacija med vzgojiteljico in otrokom, ki obsega:

- socialno-emocionalno vez med vzgojiteljico in otrokom,
- skupne igre med njima,
- sprejetost otroka kot osebnosti.

Zato mora vzgojiteljica znati prisluhniti tudi neverbalni govorici telesa, kar pomeni, da opazuje mimiko obraza, gibe rok, igro z očmi, telesno držo ... (Miljak 1987, str. 53).

Pri naši raziskavi smo opazili, da je menjavanje vlog med vzgojiteljico in otroki potekalo neprisiljeno in tekoče, njen govor pa je bil pogosto podkrepljen še z neverbalnimi gestami (npr. kazanje s kazalcem, skrivanje oči, ponavljanje onomatopojj cin-cin, brum-brum), še posebno pri usmerjenih dejavnostih.

Ugotovili smo, da je zelo pomembno, da vzgojiteljica otroke posluša in je ves čas pozorna tudi na njihovo neverbalno komunikacijo, prav tako pa je pomembna tudi njena neverbalna komunikacija.

Nekaj primerov neverbalne komunikacije iz besedila:

»Zamenjajte stole! Dejmo! Zamenjajte stole!« (s prstom kroži po zraku in kaže, kako naj zamenjajo stole),

»J. je na vrsti!« (pokaže nanj s prstom),

»Poglej, kako se je R. potrudu ... on še očala gor ...« (si z rokami zakrije oči),

»Enega fanta ni, ki ima take skodrane lase« (se prime za svoje lase),

»V luknjicah živi, ja« (s palcem in kazalcem naredi luknjico).

Ugotovili smo, da je bila neverbalna komunikacija vzgojiteljice v skladu z verbalno in da je neverbalne geste uporabljala vedno zato, da je še podkrepila sporočilo, zahtevo ali željo, ki jo je prej izrazila z besedami. Neverbalne komunikacije je bilo res več pri usmerjenih dejavnostih, ker pri neusmerjenih ta ni bila tako potrebna.

Z obrazom ves čas komuniciramo in to je vzgojiteljica dobro upoštevala, saj je bila z obrazom ves čas obrnjena k otrokom in jim na ta način sporočala svoje misli, kadar za to ni uporabljala besed. Poleg izražanja z obrazom pa je pogosto uporabljala tudi govorico rok. Z njimi je vzgojiteljica ves čas gestikulirala, ker je hotela otrokom še konkretno pokazati, kako naj kaj naredijo. Geste je izvajala dokaj nezavedno in dostikrat tudi niso nadomeščale besed, vendar so samo podkrepile njeno sporočilo.

SKLEP

Empirična raziskava, ki smo jo predstavili v drugem delu naše naloge in v kateri smo primerjali komunikacijske strategije vzgojiteljice pri različnih dejavnostih v vrtcu, je v veliki meri potrdila naše hipoteze. Pokazalo se je, da je vzgojiteljičin govor količinsko bogat, funkcijsko in skladenjsko razvit, da vzgojiteljica veliko sprašuje, otroci pa malo.

Izkazalo se je, da pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporablja več različnih strategij zato, ker poskuša otroke spodbujati, da bi bili čim večkrat v aktivni vlogi govorca, da bi izražali svoje mnenje in s tem širili svoje znanje. Vzgojiteljica sprejema odzive otrok, vendar je ponavadi ona tista, ki postavlja vedno novo iniciativo. Za razvoj govornih zmožnosti in zgodnje opismenjevanje otrok pa so pomembne tako usmerjene kot tudi številne druge neusmerjene dejavnosti.

Analiza govorjene interakcije med vzgojiteljico in otroki je pokazala, da menjavanje vlog med njimi poteka neprisiljeno in tekoče, lahko pa trdimo, da je delež govora vzgojiteljice večji kot delež govora otrok. Vzgojiteljičin govor se pojavlja pretežno v regulativni funkciji; v njenem govoru prevladujejo iniciativne in sprejemne strategije, medtem ko je govor otrok pretežno v odzivni funkciji. Otroci redko postavljajo vprašanja vzgojiteljici. To interpretiramo tako, da vzgojiteljica od otrok pričakuje zbranost in pripravljenost za sodelovanje v situacijah, ki jih ona načrtuje in vodi. Pokazalo pa se je, da so tudi otroci vajeni takšnega načina komuniciranja, da jih vzgojiteljica ves čas nekaj sprašuje, oni pa ji odgovarjajo, kar sicer ni ravno najbolj v skladu s cilji, ki jih Kurikulum predpisuje. Na podlagi posnetega gradiva lahko sklepamo, da otroci pojmujejo vzgojiteljico kot tisto, ki veliko ve in se hkrati trudi, da jih veliko nauči; tako ji torej popolnoma zaupajo in sledijo.

Skratka, lahko povzamemo, da je pri vseh dejavnostih viden velik delež govora vzgojiteljice.

Med vzgojiteljičinimi iniciativnimi koraki pri usmerjenih dejavnostih prevladujejo vprašanja, vendar so to v večini ozka dopolnjevalna vprašanja, ki napovedujejo pričakovane odgovore. Menimo, da bi spodbude morale biti raznovrstnejše, kar pomeni, da bi morala vzgojiteljica

poleg dopolnjevalnih vprašanj večkrat vključevati komentarje, dopolnitve, ponazorjevalne zglede itd. Ne moremo trditi, da med vprašanji ni bilo takih, ki bi otroke spodbujala k izražanju osebnih vrednostnih sodb, vendar jih je bilo bistveno manj kot vprašanj »nižjega« nivoja, s katerimi je komunikacijo lažje nadzorovati in usmerjati. Vendar pa tovrstna vprašanja ne spodbujajo iniciativnosti otrok.

Pokazalo se je, da je poleg dopolnjevalnih vprašanj vzgojiteljica pogosto uporabljala še strategiji poziv k dejanju in poziv k povratni informaciji. Tudi ti strategiji pa sta bili večkrat izraženi v vprašalni obliki.

Analiza posnetega govornega diskurza dokazuje, da obstajajo pri izbiri komunikacijskih strategij v vrtcu razlike med neusmerjenimi in usmerjenimi dejavnostmi. Pri slednjih je vzgojiteljica otroke večkrat spodbujala z vprašanji, ki so zahtevala daljše in bolj domiselne odgovore, kar lahko interpretiramo kot korak k razvijanju slovnične in sporazumevalne zmožnosti otrok. Pri neusmerjenih dejavnostih je bilo takšnih vprašanj manj, kar je popolnoma v skladu s pričakovanji, saj so bili cilji teh dejavnosti nekoliko drugačni od ciljev pri usmerjenih dejavnostih. Poleg dopolnjevalnih pa so bila pogosto uporabljena tudi retorična vprašanja, in sicer spet večkrat pri usmerjenih dejavnostih. Z retoričnimi vprašanji je vzgojiteljica želela pritegniti pozornost otrok in jih še dodatno motivirati za čimbolj izviren odgovor. Ugotovili smo, da so posamezne funkcije govora večkrat ožje vezane na dejavnost, npr. vzgojiteljica je pogosteje uporabljala odprto vodenje (npr. upoštevanje predlogov otrok, poziv k povratni informaciji, odzivanje na pobude, pohvala itd.) pri usmerjeni dejavnosti kot pri neusmerjeni.

Iz besedila je razvidno, da je vzgojiteljica uporabljala malo pootročenega govora, od tega največkrat dve njegovi strategiji, ki spadata med negativne oblike. 3. osebo za poimenovanje otroka je večkrat uporabila pri usmerjenih dejavnostih, pri neusmerjenih pa je več rabila pomanjševalnice. Pomanjševalnice pri usmerjenih dejavnostih so bile velikokrat v skladu z njihovo funkcijo, kar pomeni, da vsaka pomanjševalnica še ni bila znak pootročenega govora, pri neusmerjenih pa so bile pomanjševalnice vedno znak pootročenega govora.

Analiza neverbalne komunikacije je pokazala, da je vzgojiteljica je z otroki komunicirala tudi z neverbalno komunikacijo, s katero je večkrat v veliki nameri nadomeščala besedni govor.

Ugotovili smo, da je bila neverbalna komunikacija vzgojiteljice v skladu z verbalno in da je neverbalne geste uporabljala vedno zato, da je še podkrepila sporočilo, zahtevo ali željo, ki jo je prej izrazila z besedami. Neverbalne komunikacije je bilo res več pri usmerjenih dejavnostih, ker pri neusmerjenih ta ni bila tako potrebna.

Z obrazom ves čas komuniciramo in to je vzgojiteljica upoštevala, saj je bila z obrazom ves čas obrnjena k otrokom in jim na ta način sporočala svoje misli, kadar za to ni uporabljala besed. Poleg izražanja z obrazom pa je pogosto uporabljala tudi govorico rok. Z njimi je vzgojiteljica ves čas gestikulirala, ker je hotela otrokom še konkretno pokazati, kako naj kaj naredijo. Geste je izvajala dokaj nezavedno in dostikrat tudi niso nadomeščale besed, vendar so samo podkrepile njeno sporočilo.

15 LITERATURA IN VIRI

Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). Družbena konstrukcija realnosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Bešter, M. idr. (1999). Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol. Ljubljana: Založba Rokus.

Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija, Glotta Nova.

Fekonja, U. (2002). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikuluma. Sodobna pedagogika, 53, št. 3, str. 94-111.

Kranjc, S. (1999). Razvoj govora predšolskih otrok. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

Kranjc, S. (1996/97). Slovenščina v vrtcu. Jezik in slovstvo, 42 , št. 4-5, str. 135-145.

Kunst Gnamuš, O. (1992). Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: DZS.

Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Labinowicz, Ed. Izvirni Piaget.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B. (1980a). Sistematično opazovanje razredne interakcije in mikropoučevanje ob uporabi interne TV : Raziskovalna naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Marjanovič Umek, L. idr.. (2002). Kakovost v vrtcih. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. idr.. (2003). Kurikulum za vrtce : Učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 48-73.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2005). Pogled v vrtec. Ljubljana: Državni izpitni center.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj : Slovenska vzdolžna študija = The effect of preschool on children's language development : a Slovenian longitudinal study. *Sodobna pedagogika*, 57 (123), št. 5, str. 44-64; 46-67.

Miljak, A. (1987). Vloga komunikacije u razvoju govora djece predšolske dobi. Zagreb: Šolske novine.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88-100.

Skubic, D. (2004). Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Tomič, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 7-8, str. 378-395.

Toporišič, J. (1992). Enciklopedija slovenskega jezika. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Toporišič, J. (1982). Nova slovenska skladnja. Maribor: Obzorja.

Toporišič, J. (2000). Slovenska slovnica. Ljubljana: Obzorja.

Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2003). Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. Jezik in slovstvo [Tiskana izd.], 48, št. 5, str. 51-63.

Kranjc, S., Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2007). Razvoj pripomočkov za merjenje otroškega govora v slovenskem prostoru. Slavistična revija [Tiskana izd.], 55, št. 1/2, str. 327-339.

Marjanovič Umek L., Fekonja, U., Podlesek, A. (2008). Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok = Preschool and family environment as predictors of language competence of 6 years old children. Sodobna pedagogika, 59 (125), št. 5, str. 52-73.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2001). Govorno razumevanje, izražanje in raba jezika. V: Marjanovič Umek, L. (ur.), Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija : Izbrane teme. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete, 2001, str. 60-85.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. Govorni razvoj dojenčka in malčka. V: Marjanovič Umek, L. (ur.), Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija, (Razprave Filozofske fakultete). 1. izd. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2004, str. 215-231.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L. (ur.), Zupančič, M. (ur.). Razvojna psihologija, (Razprave Filozofske fakultete). 1. izd. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2004, str. 315-333.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., Saksida, I. (ur.). Otroški govor : Razvoj in učenje, (Zbirka Zrenja). Domžale: Izolit, 2006.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. Sodoben vrtec : Možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje, (Razprave Filozofske fakultete). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2008.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2002). Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. Psihološka obzorja, 1, str. 51 - 65.

PRILOGA

Fonetični zapis pogovora desetih dejavnosti v vrtcu

1. Usmerjena dejavnost: igrica Kdo se skriva pod odejo

V: vzgojiteljica

PV: pomočnica vzgojiteljice

O: otrok

Vsi o: več otrok skupaj

V: Aha, bravo J., dobro si uganu. (sprejem, pohvala)

Skrival' se bomo, točno. (sprejem in razširitev)

O: Eni bodo šli ven ...

V: Kam ven? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O: Ja za vratam.

V: Ne, ne, danes se bomo šli malo drugače. Eden se bo skriu pod odejo ... (zavrnitev, napoved z nedokončano informacijo)

O: ... jest se bom

V: Ja, pššššt, to se ne pove! (opozorilo z medmetom)

Ostali boste moral' pa mižat, mižat, mižat, močno stisn't učke zapret, pa n'č kukat. Lahko z rokama takole (si zakrije oči z obema rokama), pa n'č kukat. (jasno in razumljivo oblikuje navodila, poziv k dejanju) (gleda samo enega otroka, ko razlaga navodila)

In ko se bo eden skriu ... pššššt ... boste morali vi ugotovit', kdo se je skril, a je prov? (navodilo in poziv k povratni informaciji, opozorilo z medmetom)

No, mižite! Vsi, vsi, vsi! Vsi, vsi, vsi! (poziv k dejanju)

Mižimo, mižimo, mižimo! (poziv k dejanju)

(Izbere enega otroka in ga pokrije z odejo)

Horuk! Dobro. (vzklik)

Pšt! (opozorilo z medmetom)

Kukamo! Pogledamo! (poziv k dejanju)

Koga ni? (pravo vprašanje:dopolnjevalno)

O: T.

Vsi o: T.

V: ooo T.? (nepravo vprašanje: retorično)

A pogledamo? (vprašanje)

No poglej A., če je res T. notr'! (poziv k dejanju)

Vsi o: Hahahahaha (si zaploskajo, ker so uganili)

V: To je bila zdej čisto lahka naloga. (potrditev)

Sedaj boste pa zamenjali prostore, na en drug stol se usedete, kamor hočeš ... (jasno navodilo in poziv k dejanju)

Samo na en drug stol! (poziv k dejanju)

Zamenjajte stole! Dejmo! Zamenjajte stole! (spodbuda, poziv k dejanju) (dela kroge z rokami po zraku, kako naj zamenjajo mesta)

Mižimo, mižimo, mižimo! Mižimo, mižimo! (poziv k dejanju)

Roke na učke! (poziv k dejanju, pootročeni govor - pomanjševalnica) Še mižimo! Še, še, še! (poziv k dejanju) Dobro! (sprejem)

O: A. ni.

Vsi o: A. niii (kričijo).

V: A ti mau kukaš? (nepravo vprašanje: retorično)

Vsi o: Ž.!

V: Ž., a goljufaš? (nepravo vprašanje: retorično)

Meni se zdi, da ti goljufaš! (opozorilo)

O: A. ni.

V: A je res A.? (nepravo vprašanje: retorično)

Pokaži se, kdo je pot odejo! (poziv k dejanju)

Vsi o: (vstajajo in ploskajo in kričijo A.)

V: Zdaj bo pa naloga taka: zamenjali boste stole, ampak se ne boš usedu takole, ampak se boš obrnu okrog (se usede na stol in obrne okrog, tako, da otrokom kaže hrbet), boš takole se usedu, pa takole mižau, a j' prov? (si zatisne oči z obema rokama) (jasno navodilo, poziv k dejanju, poziv k povratni informaciji)

No, zamenjajte stole! (spodbuda, poziv k dejanju)

Ne, ne, ne! (opozorilo s prepovedjo)

Na druh stou! (poziv k dejanju)

Zamenjajte stole med seboj! (jasno navodilo in poziv k dejanju)

Na drug stol se pojdi usest! (poziv k dejanju)

No zamenjajte! (stoji na sredini kroga in jim pomaga, če se kdo ne obrne pravilno) (spodbuda)

L., okrok se obrni! (opozorilo, poziv k dejanju) (se ustavi pri vsakem otroku in preveri, če dobro sedi in če res miži)

To je goljufanje! (opozorilo)

Mižimo še malo! (poziv k dejanju) (PV izbere enega otroka in ga pokrije z odejo.)

PV: Evo, lahko se obrnemo okrok!

V: No, koga pa sedaj ni? (spodbuda, poziv k povratni informaciji)

O1: J.

Vsi o: J.!

V: J. je. (zavrnitev)

O2: Ž.

V: Usedi se, usedi se! (opozorilo z ukazom)

No, koga ni? (spodbuda, poziv k povratni informaciji)

K'r pogledjte se, kdo manka! (poziv k dejanju)

Pšt! (opozorilo z medmetom)

Tisti, ki je pod odejo, naj bo pa čisto tiho! (navodilo)

No? (spodbuda)

Kdo manka? (poziv k povratni informaciji)

Poglejte se malo! (spodbuda in poziv k dejanju)

Ena punca manka. (namig k odgovoru)

O: P., ne L.

V: Kdo? L.?! (nepravo vprašanje: vprašanje čudenja)

L! (jo pokliče) (ogovor)

Poglejmo, a je L. tu! (Dvigne odejo in pod njo je res skrita L.) (spodbuda)

Bravo! (sprejem)

Vsi o: (ploskajo in kričijo)

V: T'mle se usedi zraven P., a j' prou? (poziv k dejanju, poziv k povratni informaciji) (ji pokaže s prstom, kam naj se usede)

Še enkrat zamenjajte stole! (poziv k dejanju)

Pazi! (opozorilo)

Obrni se! (poziv k dejanju)

Okrok se obrnemo! Okrok, okrok! (navodilo, poziv k dejanju)

A., miži! (opozorilo)

E., ne goljufej! (opozorilo)

(pokrije enega otroka)

Lahko pogledate! Koga ni? (poziv k dejanju, pravo vprašanje: dopolnjevalno)

Vsi o: J.

V: J. je. (zavrnitev) (pokaže nanj s prstom)

Kje si J.? (vprašanje)

O: Tukej.

V: Tukej. (sprejem)

V: Koga ni? Kdo se skriva pod odejo? (spodbuda, nepravo vprašanje: retorično)

A je M. (pomočnica vzgojiteljice) mogoče? (vprašanje nižje ravni: zavajajoče) (pogleduje okrog sebe, kdo manjka)

Vsi o: Neeeeee!

V: Kdo se skriva? (spodbuda z vprašanjem)

O: Ti!

V: Jest sem tukej! (zavrnitev)

Koga ni no? (spodbuda, poziv k povratni inf.)

Enega fanta ni! (namig k odgovoru)

O: A.

V: A.? Pokaži se A.! (sprejem z začudenjem in poziv k dejanju)

Kje je A.? (nepravo vprašanje: retorično)

Poglej! Ta je tukej! (vzklik, informacija)

En'ga pridn'ga fanta ni. (namig k odgovoru)

O: L.

V: Aha! (vzklik)

Ja bravo! (sprejem, pohvala)

Pokaži se L.! (poziv k dejanju)

No, še enkrat zamenjajmo stole. (poziv k dejanju, navodilo)

Zamenjajte stole! (poziv k dejanju)

Pazi, da ne bo kdo padu! (opozorilo)

Previdno! (opozorilo)

PV: Obrnemo se okrok, učke zapremo! (poziv k dejanju, pootročeni govor-pomanjševalnica)

Tako ja. (navodilo)

V: Pššššt! (prst da na usta) M. (pomočnica vzgojiteljice) izbirej! (opozorilo z medmetom in poziv k dejanju)

Poglej, kako se je R. potrudu ... on še očala gor ... (Pokaže z rokami, kako si je R. zakril oči.)

Da ga ne tišči. (pohvala)

No, tole bo pa težko uprašanje. (napoved)

Kdo se skriva? (poziv k povratni inf.)

O: Tadrak A.

V: Kdo? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

Kje pa je tadrak A.? (dodatno vprašanje)

O: Glej ga, t'mle je!

V: Glej ga, t'mle po nosu brska! (opozorilo)

A., kri ti bo tekla. Res. (opozorilo)

Ne to delat, prosim! (opozorilo in prošnja)

No, kdo manka? (spodbuda, poziv k povratni informaciji)

O: R.

V: R.? Kje je R.? (nepravo vprašanje: retorično)

Poglej ga, R. je t'mle! (zavrnitev)

Ugotavlja naprej! (poziv k dejanju)

Koga ni? (dodatno vprašanje)

O: L.

V: L. je t'mle! (zavrnitev)

Enega fanta ni spet. (namig k odgovoru)

No, hitro! (spodbuda)

Enega fanta, ki ima take skodrane lase. (namig o odgovoru) (z roko na svoji glavi pokaže lase)

No, kdo ima kravželčke? (namig k odgovoru)

Take skodrane lase? (dodatno vprašanje)

O: J.

V: No, pokaži se! Kdo se skriva? (poziv k dejanju)

Vsi o: (kričijo in ploskajo)

V: O pajade! (vzklik, zavrnitev)

Takoj se usedemo nazaj! (opozorilo, poziv k dejanju)

Nazaj! (se razjezi) (opozorilo)

Hvala lepa! (sprejem)

Zdej se bomo šli pa še eno drugo igrico, in sicer ... (napoved, nedokončana informacija)

O: Jest pa še nisem biu ...

V: Boš pa drugič, ne mor' mo bit vsi na vrsti. (sprejem in razlaga) (otroka prime za ramo)

Šli se bomo igrice z naslovom Stou na moji desni je prazen. (napoved)

Pa bomo prosili L, če bo šla t'mle dol sedet zraven P. (poziv k dejanju, pootročeni govor-3. oseba)

Tukej zraven mene je prazen stou (ga pokaže z roko) ... Pa bom jest poklicala nekoga, pa bom rekla

stou na moji desni ... al' pa zraven mene je prazen, naj se nan usede E. (napoved, jasno oblikovanje navodil)

No! (spodbuda)

Vsi o: (se smejijo)

V: No, zdaj boš pa govoril ti A.! (poziv k dejanju) (pokaže nanj s prstom)

O: Stou na moji desni strani je prazen ...

V: Pššššt! (opozorilo z medmetom) (da prst na usta)

O: ... nan se usede J.!

V: No J., pridi! (ogovor in poziv k dejanju)

Govoriš! Ti govoriš! (potreplja deklico po rami) (poziv k dejanju, spodbuda)

V: No, bomo vsi skupaj! (poziv k dejanju)

V+O: Stou na moji desni strani je prazen, naj se nan usede ...

V: Kdo? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

E., povej, kdo! (ogovor in poziv k dejanju)

No! E., naglas govori! (opozorilo, poziv k povratni informaciji)

O: Ne bom ...

V: No, potem pa nič! (sprejem)

A., govoriš! Povej, kdo! Pa naglas povej! (ogovor in poziv k dejanju)

O: Stou ...

Na moji desni strani je stol prazen, nan se naj usede N.!

V: No, P.! (ogovor in spodbuda)

O: Na moji desni stlani ... plazen ... naj se usede E.

V: E. (ogovor)

Ž., govoriš! (ogovor in poziv k dejanju)

O: Moj stou ...

V: (ga popravi) Stou na moji desni ... (poziv k povratni informaciji)

O: ... desni strani je prazen, naj se usede J.

V: A.! (ogovor)

O: Stou na moji desni stlani ... stou na moji desni stlani je plazen, nan naj se usede L.

V: L! (ogovor)

T., govoriš! (ogovor in poziv k dejanju)

Dej, dej! (spodbuda)

V+O: Stou na moji desni strani je prazen, nan naj se usede ...

V: Kdo? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O: N.

V: Ne, ne, sej bo T. povedala! (zavrnitev, poziv k dejanju)

PV: A bo k'r prazen stou?

V: A bo prazen? (retorično vprašanje)

No povej enega prijatelja, kdo naj se zraven tebe usede! (poziv k dejanju)

PV: Al' pa pr'jatlco!

Kera je tvoja prijateljica? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

V: T., no! (ogovor in spodbuda)

Dej hitro, da bomo še drugi na vrsti! (spodbuda)

Čakamo! Dejmo, dejmo! (spodbuda)

O: (pokaže s s prstom na nekoga)

V: Kako ji je ime? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

Kdo je to? (pokaže na deklico, ki sedi poleg nje) (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

Kdo pa je to, kako ji je ime? (spodbuda in dopolnjevalno vprašanje)

O: E.

V: E. ja, no pojdi E.! (sprejem in poziv k dejanju)

O: I., spet si ti na vrsti!

V: Stou na moji desni strani je prazen, nan naj se usede R. (informacija)

PV: Stou na moji desni strani je ...

O: plazen ...

PV: ... nan naj se usede ...

O: T.

V: No, T., pridi! (ogovor in spodbuda)

PV: Pejd sem!

V: Prijateljica N. te je poklicala. (informacija)

No, L., na vrsti si. (ogovor in poziv k dejanju)

O: Na moji desni strani ... ne vem ...

O: (se smejijo)

V: Bomo skupej. Pomagajte mu! (spodbuda in poziv k dejanju)

V+O: Stou na moji desni strani je prazen, nan naj se usede ...

V: ... tistega otroka, ki še ni biu! (navodilo)

O: J.

V: No, J., pridi! (ogovor in spodbuda)

PV: E., a boš lahko govorila?

P., ji boš pomagala?

No, dejmo, bomo skupaj ...

V+O: Stol na moji desni strani je prazen, naj se usede ...

V: Ne! (zavrnitev)

Bo ona povedala! (navodilo)

O: N.

V: N., vreau. (sprejem)

A., govori! (ogovor in poziv k dejanju)

O: Stou na moji strani je prazen, naj se usede ... na vem!

V: Na vem naj se usede? (nepravo vprašanje: retorično)

O: (se smejijo)

V: Kdo pa je to na vem? (poziv k povratni inf.)

O: L.

V: L? (vprašanje čudenja)

L. je že biu. Kdo še ni biu? (zavrnitev in vprašanje)

O: jest, jest, jest ...

V: Ti si biu pa že dvakrat, samo nehej, ti si biu dvakrat že! (zavrnitev)

P. sploh še ni bila. (informacija)

No P., pridi ti! (ogovor in spodbuda)

Zdaj pa L. govori! (poziv k dejanju)

O: Stou ... plazen ...

V: Pšššt! (opozorilo z medmetom) (položi prst na usta)

O: ... nan naj se usede P.!

V: A sedaj smo bili pa že vsi? (poziv k povratni inf.)

O: Jest še nisem govorila.

V: Boš pa drugič! (zavrnitev)

Samo presedla si se pa že, a ne? (poziv k povratni inf.)

Ž., ti si se že presedu? (ogovor, poziv k povratni inf.)

O: (odkima)

V: Aja, ne? (poziv k povratni informaciji)

O: Jest tud' nisem ...

V: Bomo še drugič, a je prou? (zavrnitev, poziv k povratni inf.)

Sedaj boste pa pospravili ... počakej, da povem! (nedokončano navodilo)

Usak bo uzeu svoj stouček ... Ne še no! (požuga s prstom) (nedokončano navodilo in vzklik)

Ga bo dvigniu, pa pospraviu tako, kot smo se naučili. (jasno navodilo)

Prov? (nepravo vprašanje: retorično)

Nič ne drsamo po tleh! (opozorilo)

Potem bomo pa tukej naredili polkrok, pa bomo enkrat zaplesali Peričice. A je vrede?

(navodilo, poziv k povratni inf.)

O: jaaaaaa

V: (jih razporeja po prostoru)

... ej, a se morte? (opozorilo)

Spustite se, pa stopiš en korak nazaj. (jasno navodilo in poziv k dejanju)

A je prou? (nepravo vprašanje: retorično)

Ne, ne, ne držimo se, spustimo se! (jasno navodilo, poziv k dejanju)

Pa ne tkole stat, eden zraven drugega, mejčkn prostora nej bo umes! (pokaže, kako) (jasno navodilo, poziv k dejanju)

Malo prostora mora bit umes! (opozorilo)

E.! A lahko prosim se umiriš! (ogovor in opozorilo)

Malo prostora, da lahko delaš. (jasno navodilo)

PV: Glej Ž., pridi k meni! Tukej imaš dost prostora. (ogovor, poziv k dejanju, pojasnilo)

V: Anžetko(izmišljeno ime), kaj bo s tabo? (pootročeni govor-pomanjševalnica, ogovor in retorično vprašanje)

PV: A smo pripravljeni?

O: jaaaaaaa

V: Ne delamo t'kole (pokaže, kakšni koraki niso pravilni), a je prou? (opozorilo, nepravo vprašanje: retorično)

Pa pojemo tudi zraven, prou? (poziv k dejanju, poziv k povratni inf.)

O: Jaaaaa.

V: Pššššt! (položi prst na usta) (opozorilo z medmetom)

Takole 'mamo roke usi. (da roke v bok) (jasno navodilo)

(Zaplešejo ples in zraven glasno pojejo.)

V: Bravo! (vzklik in pohvala)

Zdej se pa lahko usedete. Usedete se lahko. Pokleknete dol ... (poklekne na kolena) (poziv k dejanju)

Pšššt! (položi prst na usta) (opozorilo z medmetom)

Kaj bi rada E.? (ogovor, poziv k povratni inf.)

O: Pri tebi ...

V: A pri meni bi rada sedela? No, pridi! (retorično vprašanje in spodbuda)

Ne, ne N., pojdi prosim na tisto stran, se bomo še nekaj zmenili. (prošnja, ogovor in poziv k dejanju)

S Peričicami bomo ... Danes je kateri dan? (nedokončana informacija in vprašanje)

O1: Torek.

Vsi o: Torek!

V: A res? (poziv k povratni informacija ali je lahko vprašanje čudenja)

O2: Sobota.

O3: Ne!

O4: Moja mami je rekla včerej, da je torek.

V: Ja včeraj je biu torek, kateri dan pa je danes? (sprejem in poziv k povratni informaciji)

O4: Jutri.

V: Srrrr ... (namig k odgovoru)

Vsi o: Sreda.

V: Ja, danes je sreda, jutri bo četrtek, potem bo petek, potem bo sobota, ned., pon., tor., sr., potem pa zopet četrtek. (ko našteva dneve, zraven kaže s prsti) (sprejem in razširitev)

O1: Veš kaj?

V: Pšššt! (položi prst na usta) In ko bo naslednjič četrtek jih bomo mi nastopali ane, t'm doli v dvorani. (opozorilo z medmetom in informacija)

O1: A dones?

V: Neee! U četrtek. Malo več kot čez en teden. (zavrnitev, informacija)

Plesali bomo Peričice, pa še en ples se moramo naučiti, a je prov? (informacija, poziv k povratni informaciji)

O2: Poj bodo pa starši gledali ...

V: Starši vaši vas bodo gledali ja, na stoli bodo sedeli u dvorani, mi bomo pa na odru plesali. (sprejem in razširitev)

O3: A moja ...?

V: Kaj? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O3: A moja mami pa ati bosta tud' gledala?

V: Ja vsi. Vse starše bomo povabili. (odgovor in razširitev)

O4: A moja ...?

O4: A moja tud'?

V: Pšššt! (položi prst na usta) (opozorilo z medmetom)

Lahko bodo prišli tudi vaši bratci pa sestrice. (informacija)

O1: Kaj pa Gregi, moj prijatelj?

V: A tvoj Grega, tvoj prijatu bo pršou? (nepravo vprašanje: retorično)

No zato se bomo pa moral' zelo lepo potruditi. (spodbuda, odgovor in razširitev)

O2: A veš kaj? Maša je tud' rekla, da bo pršla.

V: Prou! (sprejem)

Prosim? (poziv k povratni inf.)

O1: A veš kaj?

Če bo imeu sestan'k ...

V: Kdo? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O2: Grega, pol ne bo pršou!

V: Aja! (sprejem, vzклик)

Najbrš, veš saj bomo dali vabilo, pa na oglasni deski bo vabilo, da bodo vaši starši lahko prebrali, kdaj bomo mi nastopali in kje bomo mi nastopali, pa takrat bo on najbrš lahko uredil tako, da ne bo imeu sestanka. (sprejem in razširitev, pojasnilo)

A j' prou? A je uredu? (poziv k povratni informaciji)

M. (pomočnica vzgojiteljice) je šla pa iskat še ene škatle, bomo mi zdajle še nekaj delali. (informacija)

P.! (ogovor)

Prosim, če greš takoj dol! (opozorilo, poziv k dejanju)

Ja, ti pa si ena! (opozorilo)

(Prinese različne predmete, se usede med otroke in začne s spraševanjem.)

2. Usmerjena dejavnost: Iz katere snovi je predmet

V: Kaj je to? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O: Kozarec.

V: Kozarec. (sprejem)

Kozarec je iz česa? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O: Iz stekla.

V: Iz stekla ja. (sprejem)

A greš prosim bol nazaj? (poziv k dejanju, prošnja)

Prosim, K.! (ogovor in opozorilo)

Prosim, če greš K. bol nazaj! (ogovor in opozorilo)

O: I., a ti lahko nekaj povem?

V: Želiš? (sprejem)

O: Jest bom pa za rojstni dan dobila ... punčko.

V: Aja? A imaš ti že kmalu rojstni dan? (sprejem, poziv k povratni inf.)

O: Ja.

V: No, fino! (sprejem)

Tole je kaj? (pokaže nov predmet, ga prime v roke, dvigne in pokaže vsem) (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

O1: Flaša.

O2: Za dojenčke pit je to.

V: O, pajade! (zavrnitev)

E., to moraš ti vedet', kaj je to! (ogovor in poziv k povratni informaciji)

Kaj je notr v takile ...? (nedokončano vprašanje: dopolnjevalno)

O3: Lepiu.

V: Kdo? (pravo vprašanje: dopolnjevalno)

Ja, lahko bi dali lepilo notr' ja, ampak prej? (sprejem in razširitev)

Kaj je bilo pa prej notr'?' (poziv k povratni informaciji)

O3: Voda.

V: Ne! (zavrnitev) (prinese predmet k nosu in ga povonja)

O4: Mleko.

V: Ne! (zavrnitev)

Kaj je to zaena figura, kaj je narisano gor, oziroma ...? (poziv k povratni informaciji, spodbuda in nedokončano vprašanje: dopolnjevalno)

O3: Medvedek.

V: Kaj pa ima medvedek zelo rad? (sprejem in razširitev, pravo vprašanje: dopolnjevalno)

Nekaj slatkega? (nepravo: sugestivno vprašanje)

O3: Met!

V: Bravo! Met ja. (vzklik in sprejem)

In tukaj notri je bil met ja. (sprejem in informacija)

Odpre se, pokrovček se odpre ... (nedokončana informacija) (odvije pokrovček)

O3: ... čebele delajo met ...

V: Čebele ja! (sprejem)

E., a nimate vi pri vas doma takih medvetkou? (ogovor, poziv k povratni informaciji)

O3: Ne.

O3: A lahko potipamo?

V: Boste dobil' v krogu ja, bomo dal'. (sprejem)

Tole se otpre, potem se natoči notr met, potem se da tale zamašek gor, se zavije, pa še tale pokrovček in je. (informacija)

Tale met smo imeli pri nas doma, sedaj smo pa met porabili in ga nimamo več. (informacija)

O3: Mi ga 'mamo pa še.

V: Praznega medvetka sem jaz dobila, pa sem ga prinesla sem ... (nedokončana informacija)

No, okrok, da ga pogledamo, če je res medvedek. (navodilo, poziv k povratni informaciji)

V: P., dej naprej! (ogovor in poziv k dejanju)

O4: Mene je pa na rokici sonček opeku.

V: Sem vidla ja. A te kej peče? (sprejem, poziv k povratni inf.)

O4: (odkima)

V: A je res medvedek, J.? (poziv k povratni informaciji in ogovor)

O5: Jest bom tut pogledou!

V: Ja seveda boš, tep' bo enkrat nekej v nos skočil! (sprejem, napoved)

A kej diši R., po medu? (ogovor in poziv k povratni informaciji)

O5: Ja.

V: Ž., a ti prinesem še povečevalno steklo? (ogovor, retorično vprašanje)

O: I., jest pa še nisem imela.

V: Sej boš, usi boste! (sprejem, napoved)

A smo? (poziv k povratni informaciji)

Še P. ni, no vreau. (informacija)

V: Uredu to je plastenka. Iz česa je tole? (informacija, pravo vprašanje:dopolnjevalno)

Iz česa je tale pokrou narejen? (dopolnjevalno vprašanje) (ga prime v roke, ga dvigne in pokaže vsem)

A je iz papirja? (odločevalno vprašanje)

Vsi o: Neeee!

V: Iz česa pa je? (dopolnjevalno vprašanje)

A je tole iz papirja? (zavajajoče vprašanje)

Vsi o: Neee!

V: A je iz plastike? (zavajajoče vprašanje)

Vsi o: Neee!

V: A je iz kovine mogoče? (sugestivno vprašanje)

Vsi o: Jaaa!

V: Iz kovine je to ja. (sprejem)

Iz česa pa je tole? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Lonček.

V: Ne, iz česa je? (zavrnitev, dopolnjevalno vprašanje)

O: Iz plastike.

V: Iz plastike ja. Pa tole? Iz česa je tale kinderjajček? (sprejem, dopolnjevalno vprašanje)

K., povej iz česa je to! (ogovor in poziv k povratni informaciji)

O: Ne vem.

V: Kako ne veš? (spodbuda)

O: Iz plastike.

V: Ja iz plastike, seveda. (sprejem)

Iz česa pa je to? (dopolnjevalno vprašanje)

O: CD

V: Ja, CD, ampak iz česa? A je plastika, a je papir? (sprejem in sugestivno vprašanje)

O: Iz muzike.

V: Ja za muziko je ja, ampak tale CD je pokvarjen, zato na njem ni muzike, zato se mi z njim lahko igramo. (sprejem in informacija)

No, iz česa pa je? (poziv k povratni informaciji in spodbuda)

O: Iz papirja.

V: O ne no, dej mal' potipej! (zavrnitev, poziv k povratni informaciji)

O: Aja, plastika je.

V: Plastika je ja, no vidite. (sprejem)

3. Usmerjena dejavnost: Pogovor z žogico spraševalko

(Vsak teden vzame en otrok domov njihovo maskoto – punčko iz cunj Rozi in potem pove, kako je zanjo skrbel. Potem pa še vsi otroci pripovedujejo o svojih doživetjih ob koncu tedna.)

V: Kaj pa je jedla Rozi? (dopolnjevalno vprašanje)

Kaj si ji dal za jest? (dodatno vprašanje)

O: Dal sem ji ... ene take tamejčkene za jest.

V: A za Rozi? (poziv k povratni informaciji)

O: ja ja

V: A je pri Tarzanu jedla Rozi? (sugestivno vprašanje)

O: Ja, pa še mal korenčkov.

V: Ja? Pa kaj še? (sprejem, dopolnjevalno vprašanje, poziv k povratni informaciji)

O: Pol pa še brusne not ...

V: Brusne? Kaj pa je to? (dopolnjevalno vprašanje)

Kaj, kaj so to brusne? (dodatno vprašanje, poziv k povratni informaciji)

O: Ja to so takele vijol'čne.

V: (reče pomočnici) Bok ve, kaj je to! (začudenje)

Kje pa je Rozi spala? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Rozi je spala t'm na kavču unmu.

V: V dnevni sobi? (sugestivno vprašanje)

A si jo kej brcnu? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Ne nisem!

PV: Zakaj pa ni v tvoji postelci?

A ni prostora? (sugestivno vprašanje)

O: Ne.

V: A res ne? (dodatno vprašanje) (se zasmeji)

B., kaj sta pa M. in S. rekla? (ogovor, poziv k povratni inf., vprašanje)

O: Ja, M. ni imel svetilke, ampak en drug fantek ...

V: Zakaj pa ni imel Matija svetilke s seboj? (poziv k povratni informaciji)

O: Pojma nimam!

V: Pojma nimaš. (se smeji) (sprejem)

A jo je pozabu? (sugestivno vprašanje)

O: Ja pozabu jo je, pa še zgubu jo je.

V: Svetilko je zgubu? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Ja tisto tavijolčno, samo more bit vijolčna lučka ...

V: Kaj pa sta ati pa mami rekla? (dopolnjevalno vprašanje)

O: n'č.

V: A nista bla n'č huda? (sugestivno vprašanje)

O: Ne, n'č.

V: A je izgubiu svetilko na taboru, a jo je izgubiu že doma? (odločevalno vprašanje)

O: Doma jo je zgubu, pol jo je pa Jurij prnesu.

V: Dej nehej, a jo je našeu? (sprejem, retorično vprašanje)

PV: Kdo pa je to Jurij? (dopolnjevalno vprašanje)

V: No, povej, kdo je Jurij, M. ne ve! (poziv k povratni informaciji, spodbuda)

O: A veš tist' fantek, od Matija prijatelček?

PV: Aja! (sprejem)

V: No, kam potuje Rozi danes? (retorično vprašanje)

Kdo je še ni imeu? (poziv k povratni inf.)

O1: Jest.

V: J., ti si jo že imeu! (ogovor in zavrnitev)

O1: Jest sem jo že imeu!

V: Vprašala sem, kdo je še ni imeu. (informacija)

No ustani, da vidimo! (poziv k dejanju)

No, potem gre pa danes s P. (napoved)

V: No, kdor bi žogici spraševauki rat kaj povedau, kaj se mu je zgodilo, bo povedau, če pa kdo nima nič pomembnega za povedat, jo pa lahko pošlje naprej. (jasno in razumljivo navodilo, poziv k dejanju) (žogico drži v rokah, potem pa jo poda otroku)

N., izvoli! (ogovor in poziv k dejanju)

Pa naglas govori! (opozorilo in poziv k dejanju)

V: Kje si biu čez vikend, kaj si delau? (poziv k povratni informaciji)

Kje si biu dva dni, ko smo bili doma? (dopolnjevalno vprašanje)

O: V trgovini sem biu.

V: V trgovini. In kaj si delau v trgovini? (sprejem in poziv k povratni informaciji)

O: Po kruh smo šli.

V: Po kruh ste šli. (sprejem)

Kdo pa je šeu s teboj v trgovino? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Mami.

V: No, super! (sprejem)

A bi še kaj povedau? (spodbuda, poziv k povratni inf.)

O: (odkima)

A daš naprej žogico? (prošnja)

No L., kje si bil pa ti? (ogovor, dopolnjevalno vprašanje)

Dobro jutro, L.! (spodbuda)

A ste bili kar doma, a ste kam šli? (alternativno vprašanje)

A si se kej kopau u bazenu? (sugestivno vprašanje)

L.? (ogovor)

A se ti ni nič pomembnega zgodilo? (dodatno vprašanje)

O: (pokima)

V: A je? Ja potem pa povej! (spodbuda)

Mene, oz. n's zanima ...ane? (informacija)

L., kuku! (ogovor in spodbuda)

Nič. A ne boš? (poziv k povratni inf.)

Ni treba, če nočeš, potem pa daj naprej žogico. (sprejem in poziv k dejanju)

O: jest, jest ... mene je pa mami v trgovino pelala.

V: V trgovino?! (vprašanje čudenja)

Kam pa sta šli v trgovino? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Po rokavice.

V: (se smeji) Rokavice? Zakaj? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Zato, za pomivat.

V: Aja, za pomivat! Kdo pa ima rokavice takrat na rokah? (sprejem in razširitev, dodatno vprašanje)

O: Mami.

V: Zakaj? (dodatno vprašanje)

O: Zato, ker za pomivat posodo.

V: Pa zakaj ima rokavice takrat gor? (dodatno vprašanje)

A jo potem roke bolijo, če nima gor rokavic? (zavajajoče vprašanje)

O: Ne.

V: Zakaj pa ima rokavice potem gor? (dodatno vprašanje)

O: Zato, da posodo pomiva.

V: A da ni posoda umazana? (zavajajoče vprašanje)

O: Ne.

V: A ne? Vredu! (sprejem)

V: P., a si šla kaj na sladolet? (ogovor, dopolnjevalno vprašanje)

O: (pokima)

V: Kdo te je pa peljau? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Mami.

V: Kakšen sladolet si pa jedla? (dodatno vprašanje)

O: Ja jagodo.

V: A res? A si se kaj popackala? (dodatno vprašanje)

O: (odkima)

V: Nič? Bravo! (sprejem, pohvala)

Ali je mami tudi jedla sladolet? (sprejem, dodatno vprašanje)

O: Ne.

V: Ne? (retorično vprašanje)

A samo P.? (dodatno vprašanje, pootročeni govor – 3. oseba)

O: (pokima)

V: Odlično! (vzklik)

A daš B. naprej? (prošnja)

O: Ej, a veš, kam smo šli mi včerej z atijam na sladoled?

V: Kam? (vprašanje)

O: Ja tm na igliše.

V: A tja, kjer imajo trampolin? (sugestivno vprašanje)

O: Ja, tuki, tukej.

V: Tlele pri vrtcu ane? (dodatno vprašanje, poziv k povratni informaciji)

A si bil kaj pri babici? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Ja, pa M. tud', pa ati pa mami tud'.

V: A dej nehej? Kaj ste pa delali pri babici? (sprejem, dodatno vprašanje)

O: S. smo pelal'.

V: Kam? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Ja v Kran.

V: Aja, kaj pa je Simonu? (sprejem, dodatno vprašanje)

O: Ja kašla.

V: A res? A ima vročino? (sprejem, sugestivno vprašanje)

O: Aha. Pa skoz' nekej pije, pa preveč jé, pa je bolan.

V: A tako! Saj se bo kmalu pozdraviu! (sprejem, razširitev)

V: No Eva povej, kaj si pa ti delala! (ogovor, poziv k povratni informaciji)

O: S kolesom ...

V: Aja? (sprejem)

A se je Eva s svojim kolesom peljala, a te je mami peljala?(alternativno vprašanje, pootročeni govor – 3. oseba, potem pa samokorektura

O: Ne, ati.

V: Aja ati. (sprejem)

A si imela čelado na glavi? (dodatno vprašanje)

O: Ja.

V: No Urška na vrsti si! (poziv k dejanju)

O: Mi smo šli pa na morje.

V: Res? (retorično vprašanje)

Kam pa? (dodatno vprašanje)

O: Ne vem.

V: In kaj ste delali na morju? (dodatno vprašanje)

O: Plavali.

V: Že v morju ali u bazenu? (alternativno vprašanje)

O: u morju.

V: A v tapravem morju si že plavala? Ja, bravo! (retorično vprašanje, pohvala)

V: No dej A.!(ogovor in spodbuda)

O: Jest sem se pa igrou.

V: Sej sem vedela, da boš to rekeu. Vsak teden rečeš, da si se igrou. (sprejem in razširitev)

A ste kam šli? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Ja.

V: A res? Kam pa? (dopolnjevalno vprašanje)

O: U Merkator.

V: In kaj ste delali tam? (dodatno vprašanje)

O: Aute smo gledali.

V: Kakšne automobile pa? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Rumene.

A veš, da 'mamo mi na balkonu preprogo.

V: Kaj imate na balkonu? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Preprogo.

V: Preprogo? Zakaj pa? (dopolnjevalno vprašanje)

O: Zato, da se z bratcem igrava.

V: A imata kakšen sončnik tudi tam? (sugestivno vprašanje)

O: Ne.

V: A sta kar na soncu? (dodatno vprašanje)

O: Pol popoudne se b'l igrava.

V: Aja popoudne. (sprejem)

No, vrede! (vzklik)

4. Usmerjena dejavnost: pravljica Zelo tih čriček

(uporabi didaktični material – slikanico- za spodbujanje govornega razumevanja)

V: Kaj pa je to čriček? A je to kej za pojest? (poizvedovalno vprašanje, zavajajoče vprašanje)

O: Neee!

V: Kaj? (dopolnjevalno vprašanje)

V luknjicah živi ja. (sprejem) (s palcem in kazalcem pokaže luknjico)

Kje pa? A na cesti? (zavajajoče vprašanje)

O: Ne, na travniku.

V: Na travniku ja, kako pa črički delajo? (sprejem, poizvedovalno vprašanje)

O: (vsi začnejo kričati) čri, čri, čri

V: No! (položi prst na usta) (opozorilo)

Ne mor'mo se takole pogovarjat, če eden čes drugega kričite! (opozorilo)

Ali so črički glasni ali so tihi? (alternativno vprašanje)

O: Tihi.

V: Tihi ja. (sprejem) (pokima)

V: Ali lahko zelo ropotamo, da slišimo čričke ali moramo biti tiho? (alternativno vprašanje)

O: Tiho.

V: In tale slikanica, ki jo bomo prebrali ima naslou ... (nedokončana informacija) (dvigne slikanico in jo pokaže vsem otrokom)

O: ...jest jo 'mam pa tud' doma.

V: Potem mi boš pa pomagou, no prov. (sprejem, spodbuda)

Bomo predstavili tole slikanico še drugim otrokom, ki je ne poznajo.(navodilo)

Naslov pa je Zelo tih čriček. (informacija)

(Prebere jim pravljico in zraven kaže slike)

V: Kdo je že kdaj videl pravega, živega črička? (poizvedovalno vprašanje)

Vsi o: (kričijo) jest ne!

V: No, bomo pogledali še enkrat, katere živali so nastopale. (informacija)

Zakaj pa mislite, da se našega črička ni nič slišalo? (vprašanje po razumevanju)

O: Zato, ker so drugi glasneje govoril' ...

V: Tako ja! Ker so bile druge živali glasnejše. (sprejem, prekinitev otroka in sama odgovori)

On je imel pa rat tišino, ane? (retorično vprašanje)

No pogledjte ga, kakšen je čriček (jim dvigne slikanico in pokaže sličico)

Imel je tipalke, pa noge, ... koliko nog? Boš prešteu R.? (informacija, dopolnjevalno vprašanje, poziv k dejanju)

Sploh ne vidim je reku R. (informacija)

Kdo zna štet'? (spodbuda)

Vsi o: jest, jest

V: Ema pa ne zna, ane Ema? (njo sprašuje) No, da vidimo! (ogovor, retorično vprašanje, pootročeni govor – 3. Oseba, potem samokorektura, spodbuda)

V: No, bomo Emi dali, da vidimo. (informacija, poziv k dejanju) Mi ji pa pomagamo. (poziv k dejanju)

O: (Šteje glasno do 6.)

V: Šest nog ima ja , bravo. (sprejem, pohvala)

Kako pa je čriček čirikal? (poizvedovalno vprašanje)

Vsi o: čri, čri, čri, ...

V: Tako, da je krilo ob krilo takole podrgnil (Pokaže z rokama). (sprejem in razširitev)

Ker pa je bil on zelo tih čriček, se ga ni slišalo skoraj nič, zato ker so bile druge živali poleg njega preveč glasne. (informacija)

V: (Sprašuje ob kazanju sličic.)

Srečal je najprej koga? Katero žival? (poizvedovalno vprašanje, sugestivno vprašanje)

V: R. ti si ... poznaš to knjigo ... (ogovor, poziv k dejanju)

PV: Ne, L.

V: Aja L., aja aja pardon! (sprejem)

O: Kobilico.

V: Bravo E., kobilico. (sprejem in pohvala)

Potem je tole, kdo? (poizvedovalno vprašanje)

Bogomolka. (odgovori sama na svoje vprašanje)

Vsi o: (ponovijo za njo) Bogomolka.

V: To je pa ena taka travniška živau. (informacija)

Bomo mi eno tako knigo pa slikanico poiskali, da bomo bogomolko bol spoznali. **(napoved)**

V risanki pri Čebelici Maji tudi nastopa bogomolka, to pa vem. **(informacija)**

Potem je srečau koga? **(poizvedovalno vprašanje)**

O: Jabučka.

V: Ne! **(zavrnitev)**

Kdo pa je pokukau ven iz jabučka? **(sugestivno vprašanje)**

O: Čru.

V: Črvička ja, bravo. In potem? **(pomanjševalnica, sprejem in pohvala, poizvedovalno vprašanje)**

O: Pikapolonico.

V: Ni to pikapolonica. Kdo je to? **(zavrnitev, poizvedovalno vprašanje)**

O: Hrošč.

V: Ja, to je hrošč, ki se imenuje slinarica. **(sprejem, razširitev)**

Nisem je še videla. **(informacija)**

O: Jest sem jo pa že vidu!

V: Res? Kje? **(vprašanje čudenja, dopolnjevalno vprašanje)**

O: Na moji hiši.

V: Aja? **(sprejem)**

Ja hvala k me brcaš no! **(opozorilo)**

V: Potem je pa tole škržat ... Ste vi že kdaj slišali za škržata? **(informacija, poizvedovalno vprašanje)**

O: Nee!

V: Škržati pa običajno živijo na morju, pod drevesi so čisto taki mejceni, pa oglašajo se, kot da bi nekdo žagau. **(informacija)**

Tole pa je? **(poizvedovalno vprašanje)**

O: Čebela.

V: Ni čebela, ampak je čmru. **(zavrnitev, razširitev)**

Čebela piči, čmru pa nič ne piči. **(informacija)**

Naprej! **(spodbuda)**

O: Veščo.

V: Ja nočno veščo. **(sprejem, razširitev)**

O: A je velika?

V: Velika! A je nočna vešča kej govorila? **(odgovor, poizvedovalno vprašanje)**

O: Neeee!

V: Ne, nočna vešča je bila pa tiho. In to je bilo čričku ušeč. (sprejem, razširitev, informacija)

In potem je srečal koga? Mejčkeno ...? (pootročeni govor-pomanjševalnica, sugestivno vprašanje)

O: Gosenico.

V: Ni gosenico. Čričkico. (zavrnitev, informacija)

On je biu fant – čriček, njegova nova prijateljica pa je bila punca – čričkica. (informacija)

Ona je bila tudi tiho. (informacija)

Potem pa sta skupaj podrgnila krilo ob krilo in sta skupaj čirikala. (informacija)

Kako pa delajo črički? (poizvedovalno vprašanje)

O: čri, čri, čri, čri, čri, ...

V: No dejte črički, da vidim! (spodbuda, poziv k dejanju)

E. pa ne zna ane? (retorično vprašanje, pootročeni govor-uporaba 3. osebe)

Ane E.. ne znaš čričkat? No poskusi! (spodbuda, poziv k dejanju)

Dobro! (sprejem)

Ena naloga še. (napoved)

A znate bit glasni črički? (poziv k dejanju)

Vsi o: Jaa!

V: No, bodite glasni! (poziv k dejanju)

V: Bravo, dobro, pridni ste bili. Uredu! (sprejem, pohvala)

5. Usmerjena dejavnost: Izdelovanje bezgovega napitka

V: Kje smo bili včeraj? Kam smo šli, ko smo šli v'n? Nekej smo nabirali! (poizvedovalno vprašanje, spodbuda, poziv k povratni informaciji)

O: Rože.

V: Ne! (zavrnitev)

O: Bezek.

V: Ja, kaj pa je to bezek? A ste ga vi že kdaj videli? (sprejem, poizvedovalno vprašanje)

O: Ne, jest ga še nisem.

O: Jest sem ga pa že.

V: K., a si ga ti že videla? (ogovor, poizvedovalno vprašanje)

O: Ne.

V: A ga pokažemo K.? Zakaj smo že rekli, da se uporablja tole bezgovo cvetje? (retorično vprašanje, vprašanje po razumevanju)

O: Zato, ker diši.

V: Diši ja, to je res. Pa zakaj še? Zakaj ga nabiramo? (sprejem, dodatno vprašanje)

O: Za čaj.

V: Ja, kaj pa moramo narediti s tem? (dodatno vprašanje)

O: N'č.

O: Moja mami pa ...

V: A ga damo kar v polivinilasto vrečko, pa t'm pustimo? (zavajajoče vprašanje)

Damo ga na papir, pa u senco posušit in ko se posuši ga damo u kartonsko škatlo, potem pa je to lahko za čaj. (sama odgovori na svoje vprašanje, informacija)

O: To smo mi že nabiral' doma, ampak v košaro.

V: To pa je bolj pametno ja. Mi pa včeraj nismo imeli košare, zato smo pa nabrali u vrečko. (sprejem, razširitev)

Tole lahko tudi namočite v tisto zmes za palačinke, pa spečete, pa se poje. (informacija)

Ampak danes bomo pa mi nekaj drugega naredili. (informacija)

Eno tako pijačo. (informacija)

V: Pijačo ja. Namesto čaja pa namesto tegale malinovca bomo mi ... (Pošlje naokrog škatlo s cvetovi, da jih lahko vsi primejo in povonjajo.) (nedokončana informacija, odgovor in razširitev)

Izvoli! Primi! Škatlo primi, pa pošli okrok! (poziv k dejanju, spodbuda)

No, za našo pijačo potrebujemo najprej kaj? Tole je kaj? (poizvedovalno vprašanje)

O: Loncec.

V: Posoda ja. V posodo bomo dali najprej osem cvetov. A boste šteli naglas do osem? (sprejem, razširitev, spodbuda)

O: Jaaaa!

V: (Vzgojiteljica polaga cvetove v posodo, otroci pa zraven počasi in glasno štejejo, ona pa jih sproti popravlja.)

A zdej lahko tole že pijemo? (zavajajoče vprašanje)

Vsi o: Neeee!

V: Kaj pa še manka notri? (dopolnjevalno vprašanje, spodbuda)

O: Voda.

O: čaj.

V: Voda, bravo. Šest lončkov vode bomo dodali. (Spet zraven glasno štejejo.) (sprejem, pohvala, napoved)

Kaj mislite, da bi morali še dodati, da bi bila pijača zelo dobra? (poziv k povratni informaciji, spodbuda)

O: Čaj, sol, ...

V: Sol? A bi vi slano pijačo pili? (vprašanje čudenja)

O: Neee!

V: Kakšno pijačo pa imate vi radi? (poizvedovalno vprašanje)

O: Slatko.

V: Slatko ja, bravo! (sprejem, pohvala)

A poznate vi slatkor? (poizvedovalno vprašanje)

O: Jaaa, jest ga 'mam doma.

V: No, zdaj naj pa tisti otrok, pri komer doma nimajo slatkorja, fino zakriči. (poziv k dejanju)

O: Jest ga 'mam.

V: A si ti poslušau? (Vsi otroci so tiho.) (retorično vprašanje)

No, fino. To se pravi, da imate povsod doma slatkor. (sprejem, razširitev)

O: Jaaaa!

V: Zakaj pa doma potrebujete slatkor? (poizvedovalno vprašanje)

O: Za k'šno pecivo, pa za k'šno smetano

O: Mi ga damo pa v palačinko, pa še v k'šno smetano.

V: R., kam daste pa vi slatkor? (vprašanje)

O: Mi damo pa slatkor v palačinke al' pa v hrenovke.

V: A res? A 'mate sladke hrenovke? To je pa nekaj novega! (začudenje, retorično vprašanje, vzklik)

Kdo pa ima še rad sladkor polek vas, katera živau? (sugestivno vprašanje)

Taka čisto mejhna žival ima zelo rada slatkor. (spodbuda)

O: Miška.

V: Še manša od miške. (zavrnitev)

O: Mravlica.

V: Bravo, mravlica ja. (sprejem, pohvala)

No, zdaj bo pa uganka. A vi znate imeti zaprta usta? (napoved, retorično vprašanje)

Vsak naj prime tale lonček in povonja, pa nič ne pove, kaj je notr. (poziv k dejanju, opozorilo)

A je vredu? (retorično vprašanje)

O: A povoham pa lahko?

V: Ja povonjajte ga, samo nič govorit naglas! (poziv k dejanju, opozorilo)

O: Čaj je.

V: A smo rekli, da smo tiho! (opozorilo)

V: No, da slišimo zdaj, kaj je notri. (poziv k dejanju, spodbuda)

Vsi o: (kričijo) Čaj!

V: A res? Jest se pa ne strinjam z vami! (zavrnitev, retorično vprašanje)

M. (pomočnica vzgojiteljice) pravi, da ni čaj. (informacija)

Zdaj bomo pa lonček dali še enkrat naokrok, pa vsak lahko pomoči prstek, pa ga poližeš, pa ga daš naprej. (navodilo, poziv k dejanju)

To je velika skrivnost, zato nič povedat, kaj je to! (napoved, opozorilo)

O: Pivo je!

V: Pivo? (retorično vprašanje)

O pivo že ni! Še nikoli nisem videla piva, da bi bil rdeče barve. (zavrnitev, razširitev)

O: Kis je!

O: Ne, sol je!

V: Bravo J., kis je! Kakšna sol?! (sprejem, zavrnitev)

A niste vedeli, da je to kis? (poziv k povratni informaciji)

O: Jest sem vedu!

V: Ja pa nisi nič povedau! (vzklik)

Kis dajejo doma vaši starši na solato ane? (sugestivno vprašanje)

O: Moja mami da velik' notr ...

V: A 'mate radi zelo kislo solato? (pozi k povratni informaciji)

O: Ja!

V: Zdej bomo pa tole premešal ... (napoved) (pomakne posodo na sredino kroga, da jo vidijo vsi in dobro premeša)

A vidiš? Sej vidiš, kaj je zdej! (retorično vprašanje, opozorilo)

V: Mi bomo tudi dali kis v našo pijačo. Veste, kaj nam zdaj še manka? (napoved, poziv k povratni informaciji)

Manka nam še limona. (informacija)

O: Tamle je, na mizi.

V: Kje jo vidiš? A ti veš, kakšna je limona? (zavrnitev, poizvedovalno vprašanje)

O: Ja, rumena.

V: Doma nisem imela nobene limone, kuharica je tudi vse porabila, zato bomo šli mi v trgovino, jo kupili, potem jo bomo pa u vrtcu zelo dobro umili, pa jo bomo narezali na rezine,

pa dali tukaj zraven ... Potem pa pokrili z eno krpo in pustili stati dva dni. (napoved, informacija)

In veste, kako se tale pijača imenuje? (poziv k povratni informaciji)

Šebesa. (sama odgovori na svoje vprašanje)

Vsi o: Šebesa.

V: Ste že kdaj slišali? (poizvedovalno vprašanje)

O:Ja, jest še nisem.

V: A znate ponoviti? Šebesa? (poziv k povratni informaciji, spodbuda)

Vsi o: (kričijo)

V: No, zdej bosta pa E. pa N. ponovila, vidva najbrž znata, ker se po tleh valjata. (navodilo, poziv k dejanju, opozorilo)

(Sprašuje njiju) A E. pa N. znata? (poziv k povratni informaciji, pootročeni govor-uporaba 3. o.)

(Vsi drugi kričijo namesto njiju.)

1. Neusmerjena dejavnost: Priprava na kosilo in kosilo

V: (Deli jim krožnike s hrano.)

O: (Lepo v vrsti hodijo iskat.)

V: Kuharice ne morejo pomiti, če pustiš notr' ostanke a veš. (pojasnilo, opozorilo)

O: Ne morejo pomivat ...

V: Ja. (sprejem)

V: Pa še dežurna prideta iskat! (pootročeni govor-uporaba 3. osebe, poziv k dejanju)

E, a bo? A boš kmalu? No dej grizi, grizi! (retorično vprašanje, spodbuda, poziv k dejanju)

V: E. bo pa noge dala pod mizo, pa T. tudi, a je prov? (govori njima)(pootročeni govor-3. oseba, poziv k dejanju)

Še kdo nima? (retorično vprašanje)

J., a se lahko prosim lepo usedeš? (ogovor, prošnja, poziv k dejanju)

Kje maš pa krožnik? (opozorilo) Ja ... (opozorilo)

V: J., kje 'maš pa miško? (poizvedovalno vprašanje) (stopi do otroka in mu prestavi krožnik pred njega)

Kje 'ma J. miško? (pootročeni govor-3.oseba, poizvedovalno vprašanje)

O: Pojedu sem jo.

V: A je bila dobra? (poizvedovalno vprašanje)

O: (pokima)

V: Usedi se, pa lepo počakej, da usi dobijo. (navodilo)

O: Irena, jest pa nisem še nobene miške dobila!

V: Saj jo boš! (sprejem)

V: A lahko najprej še jest eno pojem? A dovoliš B.? (poziv k povratni informaciji)

O: (pokima)

O: Irena, unga pa ni več t'm!

V: Česa ni J.? (poizvedovalno vprašanje)

O: Un k' si prej kazala ...

V: Kaj pa je to? Ne vem, kaj misliš, povej! (poizvedovalno vprašanje, spodbuda, poziv k povratni informaciji)

O: Uno košaro.

V: Kakšno košaro? (dodatno vprašanje)

O: Za miške.

V: A tole posodo misliš? A je to košara? (zavrnitev, dodatno vprašanje)

O: Ne!

V: Kaj pa je to? (poizvedovalno vprašanje)

O: Posoda.

V: Ja, posoda za miške. (sprejem, razširitev)

V: A lahko nehaš? (opozorilo)

A veš kaj E., zdej 'mamo kosilo, če jest kaj vem! (opozorilo)

V: T. Kako pa ti spet sediš! (opozorilo) (ji prestavi stolček bližje k mizi)

V: N., a se lahko umiriš, pros'm! (opozorilo, poziv k dejanju)

Umirite se, pa malo počakajte, je šla A. (pomočnica vzgojiteljice) v kuhinjo še iskat, če bo še dobila. (navodilo, informacija)

O: A ni več?

V: A si ti slabo slišau a nisi nič slišau, kaj? (retorično vprašanje)

O: Nisem slišau.

V: Meni se zdi ja! (sprejem)

V: No, t'mle sonček pr'nese, sonček ...! (poziv k dejanju) ... pa zelena rožica pr'nese krožnike nazaj

V: B., prosim če greš nazaj, pa pospraviš stou! (prošnja, poziv k dejanju)

2. Neusmerjena dejavnost: Priprava na kosilo in kosilo

V: Da mi takoj zapreš usta, pa da ne sliš'm t'mle n'č! (opozorilo, poziv k dejanju)

V: Kaj bi rada? E., kaj želiš? (ogovor, poziv k povratni informaciji)

O: Jest sem bla tukej prva.

V: Kaj pa če bi šla ti na uno stran sedet? A je to možno? (retorično vprašanje, poziv k dejanju)

No pejd no t'm na drugo stran! (poziv k dejanju)

A bo uredu? (poziv k povratni informaciji)

Zdej pa, jest bi rada vaše roke mau vidla, a je možno? (napoved, retorično vprašanje)

N., mila nisi nič videu, pa še nos umit! (opozorilo, poziv k dejanju)

V: (pregleduje jim roke, vsakemu posebej) uredu, uredu, uredu

Ti gospod, glej! Tukejle imaš še vse črno! Zavihej rokave, pa z milom fino podrgni, pa po ličkih se umij! Zelo si umazan! (pootročeni govor-pomanjševalnica, navodilo, poziv k dejanju, opozorilo)

V: Dobro, zdaj pa lahko razdeliš! (poziv k dejanju)

J., tačke pokaži! (pootročeni govor-pomanjševalnica, poziv k dejanju)

Ja ampak usta 'maš pa umazana no, pejd se okrok ust umit! (opozorilo, poziv k dejanju)

N., dežuren si, prtički, kaj je zdej?! (opozorilo, poziv k dejanju)

3. Neusmerjena dejavnost: Priprava na kosilo in kosilo

O: Jest pa nimam prtička!

V: Sej bosta dežurna prinesla. K'r počakej! Prov? (informacija, poziv k dejanju)

V: Za malico bo danes samo sok, a bo uredu. (informacija, poziv k povratni informaciji)

A bo dovol samo sok? (retorično vprašanje)

V: Bo šla M. (pomočnica vzgojiteljice) dol uprašat, če imajo mogoče še kej. (napoved)

Vsi o: Jaa!

O: Ž. pa že je!

V: Kaj bo pa zdej? (retorično vprašanje)

N., a si ti zelo lačen? (poizvedovalno vprašanje)

N.? (poziv)

O: Kaj?

V: Nekaj sem te uprašala! (opozorilo)

A boš kaj odgovoril? (poziv k povratni informaciji)

O: Men je pa tole bol všeč Mojster Miha.

V: Ah N., N., ti spet filozofiraš! (pootročeni govor-pomanjševalnica)

Evica (spremenjeno ime), koliko ti dam špinače? (pootročeni govor-pomanjševalnica, poizvedovalno vprašanje)

O: Jest velik ...

V: 'maš rada? No, vredu! (retorično vprašanje, sprejem)

O: I., jest pa ne bom več.

V: Kaj? (vprašanje čudenja)

A nič več ne boš jedu? (vprašanje čudenja)

Samo krompir boš? Pa pikico špinče? A boš? (dodatno vprašanje, spodbuda)

V: P., koliko boš špinače? (poizvedovalno vprašanje)

O: Jes tut pikico.

V: Evo, pikica je. Meso imaš pa rada, ane? (potrditev, retorično vprašanje)

Izvoli! (vzklik)

O: Jest pa za pit nisem dobila.

V: Ja zdejele pa za pit sigurno ne boste dobili. Najprej pojej K., a je prov?! (zavrnitev, poziv k dejanju)

V: Koliko gospodična? A boš veliko? (poizvedovalno vprašanje)

V: Kaj boš pa ti gospodična? (poizvedovalno vprašanje)

O: Meso bom.

V: Meso? Kaj pa špinačo? Eno pikico? Čisto majhno? Najmanšo, kar jih je? (sprejem, spodbuda, dodatno vprašanje)

Ampak špinača je dobra! To je za mišice! (spodbuda, informacija)

O: Men' je tudi dobra.

V: Anede je? Sej jest to vem! (potrditev)

Kaj pa ti L., a boš veliko špinače? (ogovor, poizvedovalno vprašanje)

O: Ja veliko.

4. Neusmerjena dejavnost: Priprava na kosilo in kosilo

V: Si zelo lačen? (poizvedovalno vprašanje)

O: Ja, zelo.

V: Kdor bo še vodo piu, naj prstek dvigne! (pootročeni govor-pomanjševalnica, poziv k dejanju)

Kaj pa kakšen hvala? To pa ne znamo ane? (retorično vprašanje, poziv k povratni informaciji, opozorilo)

V: E., kje pa imaš ti prstek? Nič ne vidim. (pootročeni govor-pomanjševalnica, poziv k dejanju)

Kaj pa je s krompirjem, a ni dobro? (poizvedovalno vprašanje)

O: Ne, ni!

V: Eno pikico pojej no! (spodbuda, poziv k dejanju)

Kuharice bodo danes zelo žalostne ... (nedokončana informacija, spodbuda)

V: A bo zdej vredu? A ste se napili? (poziv k povratni informaciji)

O: I., jest bi še piu.

V: Še? Ah dej no! (retorično vprašanje, zavrnitev)

Tole še, potem je pa konec! (informacija)

V: J., kaj pa meso? (retorično vprašanje)

Ja bravo L., pogledjte L.! On je pa zmagovalec danes. (vzklik, pohvala)

Vsi o: (kričijo) Jest sem tud vse pojedla!!

V: E., kaj imaš v ustih spet? (ogovor, poizvedovalno vprašanje)

Odpri aaaaa! Dej no že pojej! (poziv k dejanju)

A imaš meso? Kaj pa krompir? (dodatno vprašanje)

Dej no, a veš, kako je to dobro? (retorično vprašanje, spodbuda)

O: Ni dobr'.

5. Neusmerjena dejavnost: Priprava na kosilo in kosilo

V: Poglej, M.(pomočnica vzgojiteljice) je vse pojedla. (spodbuda)

O: Ne, pa ni.

O: Sej sem jest tud!

V: Ja bravo N.! (pohvala)

Pa E. je danes zelo lačna vidim. (informacija)

K'r pojej z ust najprej no, ni treba samo basat! (opozorilo, poziv k dejanju)

No uredi! Krožnik sem k meni rumen sonček pa zelena rožica! (poziv k dejanju)

Kdor je že pojedl, pa kdor ne bo do konca pojedl, naj kar prinese! (navodilo, poziv k dejanju)

Vsi! (vzklik)

No, a bo kaj? Dejmo! (retorično vprašanje, spodbuda)

V: Zdaj pa prinese rdeče jabolko pa moder oblak! (navodilo, poziv k dejanju)

V: P., kako smo se naučili? (retorično vprašanje, opozorilo)

Stolčke? (spodbuda)

A si pozabila? (poziv k dejanju)

O: (odkima)

V: No, Ž.! Tole pa meni ni všeč, še vedno je kosilo! (opozorilo)

V: V kopalnico prosim, če greste! (poziv k dejanju, prošnja)

Fantje! (opozorilo)

Oranžna majica, kje imaš ušesa? (opozorilo)

Komu govorim? (retorično vprašanje)

IZJAVA O AVTORSTVU

Izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Komunikacija v vrtcu med vzgojiteljico in otroki pri različnih dejavnostih ter komunikacijske strategije v celoti moje avtorsko delo.

Kranj, 20. 5. 2010

Podpis: Mojca Likar