

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

DIPLOMSKO DELO

**ZMOŽNOST PRIPOVEDOVANJA V RAZLIČNIH
KONTEKSTIH PRI SLEPIH IN SLABOVIDNIH
PREDŠOLSKIH OTROCIH**

LJUBLJANA, 2016

SVETLANA PRAĐENO

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

DIPLOMSKO DELO

**ZMOŽNOST PRIPOVEDOVANJA V RAZLIČNIH
KONTEKSTIH PRI SLEPIH IN SLABOVIDNIH
PREDŠOLSKIH OTROCIH**

Študijski program:

slovenistika – D

pedagogika – D

Mentorici:

red. prof. dr. Simona Kranjc

doc. dr. Andreja Hočevar

SVETLANA PRAĐENO

LJUBLJANA, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se obema mentoricama, red. prof. Simoni Kranjc in doc. dr. Andreji Hočevar, za potrpežljivost in strokovne nasvete pri pisanju diplomskega dela.

Iskrena hvala moji družini, ki mi je omogočila študij, me spodbujala in verjela vame vsa leta študijske poti.

Posebna zahvala gre prijateljici Ajdi, za vso pomoč, predloge in spodbudo pri pisanju diplomskega dela.

In iz srca hvala Željku, ki mi je stal ob strani in razumel.

POVZETEK

Naslov diplomskega dela: Zmožnost pripovedovanja v različnih kontekstih pri slepih in slabovidnih predšolskih otrocih

V diplomskem delu obravnavamo zmožnost pripovedovanja zgodbe v različnih kontekstih pri slepih in slabovidnih predšolskih otrocih. V teoretičnem delu naloge smo podrobneje opredelili slepoto in slabovidnost ter opisali značilnosti razvoja slepih in slabovidnih predšolskih otrok ter njihova odstopanja od videčih vrstnikov na jezikovnem področju. Osrednje poglavje je namenjeno predstavitvi razvoja zmožnosti otrokovega pripovedovanja zgodbe, v katerem smo se osredotočili na nekatere pomembne dejavnike, ki vplivajo na otrokov govorni razvoj in s tem zmožnosti pripovedovanja. V zadnjem poglavju smo se osredotočili na ocenjevanje otrokove pragmatične zmožnosti in podrobneje opisali pripomoček, ki smo ga uporabili v raziskavi.

V empiričnem delu naloge smo raziskovali, ali prihaja do razlik v pripovedovanju slepih/slabovidnih otrok v različnih kontekstih in ali se zmožnost pripovedovanja v različnih kontekstih pri slepem/slabovidnem otroku razlikuje od tiste pri videčem otroku. Zanimal pa nas je tudi učinek nekaterih dejavnikov družinskega okolja na zmožnost otrokovega pripovedovanja. Raziskavo smo izvedli tako, da smo primerjali pripovedovanje zgodb otrok v dveh skupinah, in sicer slepih/slabovidnih in videčih otrok, na podlagi že izdelanih meril za ocenjevanje pripovedovanja zgodbe, rezultate pa skušali razložiti tudi s pomočjo podatkov o družinskem okolju, ki smo jih zbrali s pomočjo vprašalnika za starše. Ugotovili smo, da slepi/slabovidni otroci na splošno pripovedujejo na višji razvojni ravni kot njihovi videči vrstniki, rezultati njihovega pripovedovanja pa se pozitivno povezujejo s kakovostjo njihovega družinskega okolja.

Ključne besede: slepi in slabovidni predšolski otroci, zmožnost pripovedovanja zgodbe, pripovedovanje v različnih kontekstih

ABSTRACT

Title of the thesis: The ability of storytelling in different contexts with blind and visually impaired preschool children

This diploma paper discusses the ability of storytelling in different contexts concerning blind and visually impaired preschool children. In theoretical part of diploma paper we defined blindness and visual impairment; we described the characteristics of development in blind and visually impaired preschool children, as well as their deviations from sighted peers regarding the language field. The main chapter is presenting the development of children's ability of storytelling. We focused on some of the important factors that affect children's language development and therefore the ability of storytelling. In the last chapter we focused on evaluation of child's pragmatic ability and detailed description of the accessory used in the research.

In the empirical part of the diploma paper we studied, whether there are any differences in blind/visually impaired children's storytelling in different contexts, and whether the ability of storytelling in different contexts of blind/visually impaired child differs from that of a normally sighted child. We were interested in the effect of certain factors of family environment on ability of child's storytelling. The study was carried out by comparing storytelling of children divided in two groups, therefore blind/visually impaired children in one group and sighted children in other. Study was made on the basis of premade criteria for assessing the storytelling. Results of the study were explained with the help of information concerning family environment gathered by using a questionnaire for parents. Study shows that the blind/visually impaired children generally narrate on a higher level of development, compared with their sighted peers. The results of their storytelling are positively connected with the quality of their family environment.

Key words: blind and visually impaired preschool children, ability of storytelling, storytelling in different contexts

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
I TEORETIČNI DEL	3
1 SLEPI IN SLABOVIDNI PREDŠOLSKI OTROCI	3
1.1 SLEPOTA IN SLABOVIDNOST	3
1.1.1 TERMINOLOGIJA	4
1.2 FORMALNI OKVIR, KI UREJA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK V VRTCIH	5
1.3 ZNAČILNOSTI RAZVOJA SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK – VPLIV VIDNE FUNKCIJE NA ZGODNJI RAZVOJ SLEPEGA IN SLABOVIDNEGA PREDŠOLSKEGA OTROKA	7
1.4 ZNAČILNOSTI RAZVOJA GOVORA SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK.....	9
1.4.1 ODPSTOPANJA OD VIDEČIH VRSTNIKOV NA JEZIKOVNEM PODROČJU.....	11
2 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE	12
2.1 RAZVOJ ZMOŽNOSTI PRIPOVEDOVANJA ZGODBE	12
2.1.1 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ OTROKOVEGA GOVORA	13
2.1.1.1 SPOL	14
2.1.1.1.2 GOVOR DEKLIC IN DEČKOV V RAZLIČNIH RAZVOJNIH OBDOBJIH	14
2.1.1.2 DRUŽINSKO OKOLJE.....	16
2.1.1.2.1 IZOBRAZBA MATERE.....	17
2.1.1.2.2 SKUPNO BRANJE STARŠEV IN OTROK	18
2.2.3 VPLIV DRUGIH DEJAVNIKOV NA OTROKOVO PRIPOVEDOVANJE	20
2.2.3.1 VRTEC, VRSTNIŠKA SKUPINA IN KONTEKST	21
2.2 PRIPOVEDOVALNA ZMOŽNOST OTROK OD TRETJEGA DO ŠESTEGA LETA STAROSTI.....	22
2.3 POGOJI, KI SODOLOČAJO RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA ZGODBE.....	26
3 OCENJEVANJE OTROKOVEGA GOVORA	28
3.1 OCENJEVANJE OTROKOVE ZGODBE	29
3.2 INSTRUMENTI ZA OCENJEVANJE PRIPOVEDOVANJA ZGODBE.....	30
3.2.1 OCENJEVANJE OTROKOVEGA PRIPOVEDOVANJA NA SLOVENSKEM DO STANDARDIZIRANEGA PRIPOMOČKA	32

3.2.1.1 STANDARDIZIRANA PRIPOMOČKA PPZ: ROKAVIČKA IN PPZ: ŽABJI KRALJ	33
3.2.1.2 PREIZKUS PRIPOVEDOVANJA ZGODBE: ROKAVIČKA	34
3.3 MERILA ZA OCENJEVANJE RAZVOJNE RAVNI OTROKOVE ZGODBE.....	35
3.3.1 MERILA ZA OCENJEVANJE KOHERENTNOSTI IN KOHEZIVNOSTI OTROŠKE ZGODBE	36
3.3.2 KAZALNIKI ZA OCENJEVANJE ZGODBE OTROKA PO PPZ: ROKAVIČKA.....	38
II EMPIRIČNI DEL	41
4 NAMEN RAZISKAVE	41
5 RAZISKOVALNI PROBLEM.....	41
5.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	42
5.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE	43
5.3 SEZNAM SPREMENLJIVK	44
6 METODOLOGIJA	44
6.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA	44
6.2 PROUČEVANA POPULACIJA.....	45
6.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	45
6.4 ANALIZA PODATKOV	46
7 ANALIZA ZGODB IN INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE.....	47
7.1 ANALIZA ZGODB NA PODLAGI MERIL IZ STANDARDIZIRANEGA PRIPOMOČKA PPZ: ROKAVIČKA.....	49
7.1.1 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V PRVEM KONTEKSTU – OB SLIKANICI/TIPANKI BREZ BESEDILA	49
7.1.1.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK	49
7.1.1.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK.....	52
7.1.2 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V DRUGEM KONTEKSTU – OBNAVLJANJE OB SLIKANICI Z BESEDILOM.....	54
7.1.2.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK	54
7.1.2.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK.....	56
7.1.3 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V TRETJEM KONTEKSTU – NADALJEVANJE IZHODIŠČNE IZJAVE	58
7.1.3.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK	58
7.1.3.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK.....	60

7.2	ANALIZA ZGODB NA PODLAGI MERIL ZA OCENJEVANJE KOHERENTNOSTI IN KOHEZIVNOSTI	61
7.2.1	PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V PRVEM KONTEKSTU – OB SLIKANICI BREZ BESEDILA.....	61
7.2.1.1	PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH	62
7.2.1.2	PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK.....	64
7.2.2	PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V DRUGEM KONTEKSTU – PRIPOVEDOVANJE OZ. OBNAVLJANJE PO PREBRANI ZGODBI MAMICA, KJE SI?	66
7.2.2.1	PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK	66
7.2.2.2	PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK.....	68
7.2.3	PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V TRETJEM KONTEKSTU – NADALJEVANJE IZHODIŠČNE IZJAVE	70
7.2.3.1	PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK	70
7.2.3.2	PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK.....	72
7.3	PREVERJANJE HIPOTEZ IN INTERPRETACIJA REZULTATOV	74
7.3.1	OBNAVLJANJE ZGODBE OB SLIKANICI/TIPANKI Z BESEDILOM	74
7.3.2	NADALJEVANJE IZHODIŠČNE IZJAVE.....	78
7.3.3	PRIMERJAVA ZGODB SLEPIH/SLABOVIDNIH IN VIDEČIH OTROK PRI PRIPOVEDOVANJU OB SLIKANICI/TIPANKI BREZ BESEDILA.....	81
7.3.4	PRIMERJAVA ZGODB SLEPIH/SLABOVIDNIH IN VIDEČIH OTROK PRI OBNAVLJANJU ZGODBE OB SLIKANICI/TIPANKI Z BESEDILOM.....	83
7.3.5	PRIMERJAVA ZGODB SLEPIH/SLABOVIDNIH IN VIDEČIH OTROK PRI NADALJEVANJU IZHODIŠČNE IZJAVE.....	85
7.3.6	UČINEK SKUPNEGA BRANJA NA RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA OTROK	86
7.3.7	UČINEK POGOSTEGA OBISKOVANJA KNJIŽNICE NA RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA PRI OTROCIH.....	89
7.3.8	UČINEK MAMINE IZOBRAZBE NA RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA PRI OTROCIH	90
8	SKLEP	91
	VIRI IN LITERATURA	96
	PRILOGA	101

KAZALO TABEL

Tabela 1: Pripovedovanje otrok glede na starost.....	24
Tabela 2: Merila za ocenjevanje koherentnosti zgodbe.....	47
Tabela 3: Tematska razporeditev	48
Tabela 4: Sredstva za ohranjanje reference.....	48
Tabela 5: Dosežki pri slepih/slabovidnih v prvem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička	49
Tabela 6: Dosežki pripovedovanja videčih otrok v prvem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička ...	52
Tabela 7: Dosežek pripovedovanja slepih/slabovidnih otrok v drugem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička.....	54
Tabela 8: Dosežki pripovedovanja videčih otrok v drugem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička .	56
Tabela 9: Dosežki slepih/slabovidnih otrok v tretjem kontekstu na podlagi meril iz Pripomočka	58
Tabela 10: Dosežki videčih otrok v tretjem kontekstu na podlagi meril iz Pripomočka	60
Tabela 11: Dosežki pri slepih/slabovidnih v prvem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti.....	62
Tabela 12: Dosežki videčih otrok v prvem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti	64
Tabela 13: Dosežki pri slepih/slabovidnih v drugem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti.....	66
Tabela 14: Dosežki videčih otrok v drugem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti	68
Tabela 15: Dosežki slepih/slabovidnih otrok v tretjem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti.....	70
Tabela 16: Dosežki videčih otrok v tretjem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti	72
Tabela 17: Dosežki pripovedovanja slepih/slabovidnih v vseh kontekstih glede na merila koherentnosti in kohezivnosti.....	75
Tabela 18: Dosežki pripovedovanja videčih otrok v vseh kontekstih glede na merila koherentnosti in kohezivnosti.....	77
Tabela 19: Pripovedovanje obeh skupin v prvem kontekstu	81
Tabela 20: Rezultati pripovedovanja obeh skupin v drugem kontekstu	83
Tabela 21: Povprečni dosežki pripovedovanja v tretjem kontekstu med skupinama.....	85

UVOD

V diplomskem delu se ukvarjamo z zmožnostjo pripovedovanja v različnih kontekstih pri slepih in slabovidnih predšolskih otrocih (ob tipanki/slikanici brez besedila, ob tipanki/slikanici s predhodno prebranim besedilom in ob nadaljevanju začetne izjave) ter jih primerjamo z zmožnostjo pripovedovanja videčih vrstnikov. V prvem poglavju teoretičnega dela definiramo slepoto in slabovidnost, nato pa po Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) opredeljujemo slepe in slabovidne otroke ter na podlagi raziskav tujih avtorjev (npr. Clark 1977, Dunlea 1989, Fraiberg 1977, Mills 1993, Webster in Roe 1998 v Webster in Roe 1998) na kratko predstavljamo značilnosti njihovega govornega razvoja.

Osrednje poglavje teoretičnega dela je namenjeno predstavitvi razvoja zmožnosti pripovedovanja zgodbe pri otroku, v katerem podrobneje opisujemo dejavnike, ki vplivajo na otrokov govorni razvoj in s tem zmožnost pripovedovanja. Na otrokov govorni razvoj vplivajo številni dejavniki, med katerimi različni avtorji (npr. Marjanovič Umek idr. 2006; Papalia idr. 2003) kot notranje najpogosteje izpostavljajo genetske dejavnike in otrokov spol, od zunanjih pa kakovost otrokovega družinskega okolja, sociodemografske značilnosti družine ter kakovost vrtca. Omenjamo tudi nekaj drugih dejavnikov, kot so vpliv vrstnikov, izpostavljenost branju otroške literature in kontekst, ki po mnenju domačih in tujih raziskovalcev (npr. Baloh 2013; Marjanovič Umek idr. 2006) vplivajo na razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti, in pogoje, ki sodoločajo razvojno raven pripovedovanja zgodbe – različne pripovedovalne kontekste oz. pogoje, v katerih otroci pripovedujejo. V istem poglavju na osnovi izsledkov raziskav razvojne ravni pripovedovanja zgodbe pri otrocih (npr. Marjanovič Umek in Fekonja 2004; Marjanovič Umek idr. 2004; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001) opisujemo pripovedovalno zmožnost otrok od tretjega do šestega leta starosti. V nadaljevanju poglavja opisujemo tudi razlike v zmožnosti pripovedovanja zgodbe otrok, do katerih prihaja v različnih pripovedovalnih kontekstih, in sicer ob slikanici brez besedila, obnovi prebrane in gledane slikanice z besedilom ter nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo.

V zadnjem poglavju predstavljamo pripovedovanje zgodbe kot postopek za ocenjevanje pragmatične rabe govora, različne instrumente za ocenjevanje pripovedovanja zgodbe in se osredotočamo predvsem na slovenske. Podrobneje opisujemo instrument, ki smo ga za ocenjevanje zbranih pripovedi v prvem kontekstu (pripovedovanje ob tipanki/slikanici) uporabili tudi sami. V nadaljevanju poglavja predstavljamo merila za ocenjevanje otrokovega pripovedovanja zgodbe in se osredotočamo na tista, ki jih smo jih pri ocenjevanju pripovedi uporabili sami. To so: koherentnost pripovedi, kohezivnost pripovedi, število besed, število različnih besed, število povedi, število zloženih povedi, število zloženih povedi z zapletenejšimi pomenskimi odnosi (npr. vzročno-posledičnim, namernim, pogojnim), povprečna dolžina povedi, število dogodkov in število besed za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj v pripovedih.

Na to teoretično podlago se opiramo v empiričnem delu, kjer raziskujemo, ali prihaja do razlik v pripovedovanju slepih/slabovidnih otrok v različnih kontekstih (primerjava skupine slepih in slabovidnih v pripovedovanju zgodbe v različnih kontekstih) in ali se zmožnost pripovedovanja v različnih kontekstih pri slepem/slabovidnem otroku razlikuje od tiste pri videčem otroku.

V raziskavi nas zanima tudi učinek dejavnikov družinskega okolja na zmožnost otrokovega pripovedovanja, pri čemer predpostavljamo, da ima bolj spodbudno družinsko okolje na splošno tudi pozitivne učinke na otrokovo zmožnost pripovedovanja.

I TEORETIČNI DEL

1 SLEPI IN SLABOVIDNI PREDŠOLSKI OTROCI

1.1 SLEPOTA IN SLABOVIDNOST

V svetu ni enotne definicije slepote in slabovidnosti. Za lažjo predstavo lahko uporabimo funkcionalno klasifikacijo slepote in slabovidnosti Svetovne zdravstvene organizacije (1980, ang. World Health Organisation – WHO), ki pravi, da je slabovidna oseba tista, ki ima okvaro vidne funkcije tudi po zdravljenju in/ali standardni korekciji refrakcije in ima vidno ostrino manjšo kot 0,3 (30 % standardiziranega normativa), zaznavanje svetlobe oz. vidno polje ožje kot 10 stopinj okrog fiksacijske točke, vendar je (potencialno) sposobna uporabljati vid za načrtovanje in izvajanje nalog. Tudi sama slepota ni enoumen pojem: nezmožnost zaznavanja svetlobe pomeni popolno slepoto, v vseh drugih primerih pa govorimo o slepoti z ostankom vida in slabovidnosti.

Slovensko definicijo slepote in slabovidnosti ter merila za razvrščanje v kategorije slepote in slabovidnosti je sprejel razširjeni strokovni kolegij za okulistiko¹ leta 1996 na podlagi definicije Svetovne zdravstvene organizacije WHO. Slabovidni so bili uvrščeni v dve skupini:

- a) vidna ostrina od 0,3 do 0,1;
- b) vidna ostrina manj od 0,1 do 0,05 (štetje prstov na 3 m) ali zoženo vidno polje na 20 stopinj ali manj okoli fiksacijske točke ne glede na centralno ostrino vida (Vidovič-Valentinčič v Pinterič idr. 2014, str. 19).

Slepi so razvrščeni v tri skupine:

- a) vidna ostrina manj od 0,05 do 0,02 (štetje prstov na 1,5 m) ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke na 5–10 stopinj ne glede na centralno ostrino vida;

¹ Razširjeni strokovni kolegij za okulistiko iz leta 1992 so sestavljali: predsednik doc. dr. Gorazd Kolar, dr. med. in člani: asist., spec. Ak. St. Irena Brovet-Zupančič, dr. med. Peter Dovšak, dr. med. prim. Bojan Gračner, dr. med. mag. Primož Logar, dr. med. Vesna Morela, dr. med. Bogomir Oblak, dr. med. Franc Šalamon, dr. med. mag. Branka Stirn-Kranjc, dr. med. Alenka Trček, dr. med. asist., spec. ak. st., dr. Jože Videnšek, dr. med. in dr. Janez Vrhovec, dr. med. (Zdravniški vestnik 1993).

- b) vidna ostrina manj od 0,02 do zaznavanja svetlobe ali zoženosti vidnega polja okrog fiksacijske točke do 5 stopinj ne glede na centralno ostrino vida;
- c) vidna ostrina 0 (slepota) – brez zaznavanja svetlobe (prav tam, str. 20).

Definicija slepote in slabovidnosti po WHO je oftalmološka. Poznamo tudi ICF klasifikacijo², ki temelji na bio-psiho-socialnem funkcioniranju in ne več na medicinski diagnozi. V šolah pa je v veljavi tudi pedagoška definicija. Ta za razliko od medicinske vključuje prilagoditve, ki jih otrok potrebuje v šoli. V pedagoškem smislu so slabovidni tisti, ki v procesu izobraževanja lahko uporabljajo običajno pisavo, slepi pa tisti, ki te pisave ne morejo uporabljati (Stančič 1991 v Gerbec idr. 1998, str. 306). Če je učenec sposoben brati črni tisk (vidno pisavo), čeprav povečan, je v pedagoškem smislu slaboviden, čeprav ima lahko z medicinskega vidika manj kot 5 odstotkov vida (Kermauner 2010, str. 10).

1.1.1 TERMINOLOGIJA

Za lažjo predstavbo pomena definicij slepote in slabovidnosti po avtorici N. Vidovič-Valentinčič (2014 v Pinterič idr. 2014, str. 20) navajamo nekaj razlag terminov:

- Zaznavanje svetlobe – sposobnost ločevanja teme in svetlobe. Je zelo splošen termin, zlasti če ni natančno opredeljen z drugimi deskriptivnimi termini.
- Projekcija svetlobe – sposobnost ne samo ločevanja svetlobe in teme, pač pa tudi sposobnost določitve smeri, iz katere svetloba prihaja. Oseba s to sposobnostjo lahko npr. določi lokacijo oken, svetil ...
- Vidna ostrina – pove razdaljo, na katero je preiskovanec sposoben razlikovati predmete določene velikosti (Walker idr., 1990 v Pinterič idr. 2014, prav tam). Običajno jo merimo s Snelenovimi tabelami. Sama tabela pomeni standard; 'normovidni' ljudje lahko berejo najnižjo vrstico z razdalje 6 metrov. Osebe, ki spadajo v kategorijo slepih, niso sposobne brati nobene vrstice pod 3/60, kar konkretno pomeni, da ne morejo prebrati na razdalji treh metrov tega, kar bi normovidna oseba prebrala na razdalji 60 metrov. Vidno ostrino merimo na enem očesu, drugo je pokrito (prav tam, str. 20).

² Mednarodna klasifikacija funkcioniranja in delovna terapija (ang. International classification of functioning and occupational therapy).

- Vidno polje – sam termin vidno polje pomeni del prostora, v katerem so predmeti vidni med fiksacijo pogleda. Monokularno vidno polje obsega centralni del, to je centralnih 30 stopinj, in periferni del, ki sega 90 stopinj lateralno, 50 stopinj medialno, 50 stopinj navzgor in 60 stopinj navzdol (Walker idr. 1990 v prav tam).

Vidne funkcije ne določata le vidna ostrina in vidno polje, ampak tudi:

- sposobnosti zaznavanja barv,
- globinski vid,
- bleščavost,
- prilagoditev na temo in
- kontrastna občutljivost (Walker idr. 1990 v Pinterič idr. 2014).

1.2 FORMALNI OKVIR, KI UREJA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK V VRTCIH

Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011, ZOUPP-1) opredeljeni kot skupina otrok s posebnimi potrebami in se jih na podlagi mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami Zavoda Republike Slovenije za šolstvo usmeri v programe vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oz. posebne programe vzgoje in izobraževanja (prav tam, 2. člen).

Po *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2015) ima slaboviden otrok ostrino vida od 5 do 30 odstotkov ali zoženo vidno polje v vseh meridianih nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke glede na ostrino vida (prav tam, str. 8).

Razlikujemo zmerno slabovidnega in težko slabovidnega otroka:

- a) Zmerno slaboviden otrok ima ostrino vida 10 do 30 odstotkov.

Potrebuje delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in po potrebi prilagojene učne in vzgojne pripomočke, specialni trening na področju komunikacijskih tehnik in/ali orientacije. Ob ustreznih pogojih sprejema vidne informacije in dela po metodi za slabovidne. Lahko ohrani hitrost dela kot videči vrstniki, vendar s prilagoditvijo gradiv ali z uporabo pripomočkov za branje (prav tam).

- b) Težko slaboviden otrok ima ostrino vida od 5 do manj kot 10 odstotkov in zoženo vidno polje nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke. Potrebuje specialni trening na področju komunikacije, orientacije in socialnih veščin. Pretežni del učenja poteka z vidno informacijo, dela po metodi za slabovidne. Lahko bere črni tisk s prilagoditvijo gradiva ali z uporabo pripomočkov, vendar je njegovo branje ovirano in počasnejše (prav tam).

Slep otrok ima ostrino vida manj kot 5 odstotkov ali zoženo vidno polje na 10 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Glede na ostanek vida slepe otroke delimo v tri kategorije:

- a) Slep otrok z ostankom vida ima ostrino vida 2 do manj kot 5 odstotkov ali zoženo vidno polje nad 5 do vključno 10 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke, prilagojene pripomočke na področju komunikacijskih tehnik, dodatne didaktične pripomočke za pridobivanje abstraktnih pojmov in fizikalnih veščin ter pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Potrebuje specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik. Dela po kombinirani metodi: delno po metodi za slepe, delno po metodi za slabovidne. Pri delu je precej počasnejši od videčih vrstnikov (prav tam, str. 8–9).

- b) Slep otrok z minimalnim ostankom vida ima ostrino vida od projekcije svetlobe do manj kot 2 odstotka ali zoženo vidno polje na 5 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in didaktične pripomočke, prilagojene pripomočke na področju komunikacijskih tehnik, dodatne didaktične pripomočke za pridobivanje

abstraktnih pojmov in fizikalnih veličin ter pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Potrebuje specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacijskih tehnik. Dela po kombinirani metodi: pretežno po metodi za slepe, delno po metodi za slabovidne. Pri delu je precej počasnejši od videčih vrstnikov (prav tam).

- c) Popolnoma slep otrok ima dojem negativen ali dojem svetlobe pozitiven z negativno projekcijo.

Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje, prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje, prilagojene učne pripomočke na področju komunikacijskih tehnik, pri čemer uporablja brajico, dodatne didaktične pripomočke za pridobivanje abstraktnih pojmov in fizikalnih veličin ter pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Pri gibalnih dejavnostih je opazno počasnejši od videčih vrstnikov. Ker se ne uči s posnemanjem, potrebuje profesionalni pristop za učenje novih gibanj in spretnosti. Dela po metodi za slepe; učenje poteka po tipnih in slušnih zaznavnih poteh (prav tam).

1.3 ZNAČILNOSTI RAZVOJA SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK – VPLIV VIDNE FUNKCIJE NA ZGODNJI RAZVOJ SLEPEGA IN SLABOVIDNEGA PREDŠOLSKEGA OTROKA

V tem podpoglavju bomo glede na *Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami* (2003) in izsledke nekaterih tujih raziskovalcev (npr. Nielsen 1993; Felden 1963 v Kermauner 2010) predstavili nekaj značilnosti razvoja slepih in slabovidnih otrok.

K. Koprivnikar (2006) poudarja, da slepi in slabovidni otroci niso nič drugačni od videčih, le za dosego istega cilja potrebujejo drugačne metode, pripomočke in poti. Njihov razvoj poteka po splošnih zakonitostih razvoja, prvi zaostanki in razlike v razvoju pa se pokažejo takrat, ko se začne posnemanje, torej v prvih mesecih življenja (prav tam, str. 120). V *Navodilih h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami* (2003) je navedeno: »slep ali slaboviden otrok se normalno razvija le toliko časa, dokler njegov razvoj ni odvisen od vida. Ko pa na njegov v večji meri vpliva vid, se začenjajo pri otroku z okvaro vida kazati motnje in ovire v razvoju, ki jih lahko omilimo s pravilno vzgojo doma in v vrtcu« (prav tam, str. 20).

Pri videčem dojenčku so spodbude iz okolja dovolj, da pritegnejo njegovo zanimanje za okolico, kar posredno stimulira centre za vid v možganih. Slaboviden ali slep dojenček pa bo te spodbude pogrešal, mehanizem vzburjenja vidnih centrov se ne bo vzpostavil, zato bo razvoj vida upočasjen. Vse to posredno vpliva na vse vidike otrokovega razvoja (Koprivnikar 2006, str. 120).

Slepi dojenčki so pogosto motorično pasivni. Ta pasivnost izhaja ravno iz pomanjkanja izkušenj iz okolja. Ker predmetov dojenček ne vidi, ni motivacije, ki bi ga spodbujala h gibanju (Nielsen 1993 v Kermauner 2010, str. 40). Otrok v primerjavi s svojimi videčimi sovrstniki ostaja dlje časa v fazi egocentričnosti, ker težje postavlja mejo med svojim jazom in okolico (Felden 1963 v prav tam).

Pomanjkanje vidnih vtisov iz okolja je opisano tudi v *Navodilih h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami* (2003): »Zaradi okvare vida imajo otroci težave v zaznavanju zunanjega sveta, slabo orientacijo v prostoru, slabo ocenjevanje razdalje, smeri in vzajemnega odnosa predmetov. Spremljanje sprememb procesov in pojavov, opazovanje sprememb v naravi ali nadzorovanje svojih gibov je zelo oteženo ali celo onemogočeno. Njihove predstave o predmetih so siromašne, lahko tudi neustrezne. Pogosto imajo velike težave pri posploševanju« (prav tam, str. 20). Prizadeti sta tudi otrokova motorika in njegova sposobnost socializacije, ki jo otežuje pomanjkanje socialnih izkušenj (prav tam).

Slep ali slaboviden otrok potrebuje več časa pri izvajanju določenih aktivnosti kot njegovi videči vrstniki. Ker se s pomočjo vida težko orientira oz. ne more orientirati, potrebuje več časa pri urejanju, hoji in gibanju, seznanjanju z novimi predmeti, vsebinami, igračkami ipd. Vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja morata predvideti veliko dodatnega časa za opisovanje, ponazoritve in tudi za zbiranje in prilagajanje različnih (naravnih in drugih) materialov (prav tam, str. 21). Tudi prilagoditve prostora za slepe ali slabovidne otroke se natančno določene. Prostor je zmanjšan na doseg rok in nog, saj otrok še ni sposoben izkoristiti podatkov, ki mu jih nudijo ostala čutila, pomembna pa je tudi primerna osvetlitev vseh prostorov, ki jih uporablja slaboviden ali slep otrok z minimalnim ostankom vida (prav tam).

K. Koprivnikar (2006) poudarja, da mora slep ali slaboviden otrok vsakodnevno izvajati vaje za čim bolj učinkovito izrabo preostalih čutil (tip, sluh, vonj, okus, kinestetični občutki). Oddaljeni svet je za takšnega otroka sestavljen samo iz zvokov, glasov in šumov. Pomagati mu je treba prepoznati različne zvoke, mu opisovati, kaj se v okolici dogaja (šumenje listov, vode, petje ptic, promet) (prav tam, str. 127).

1.4 ZNAČILNOSTI RAZVOJA GOVORA SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK

Zgodnja opazovanja slepih dojenčkov so pokazala, da otroci jokajo (v prvih 6–8 tednih življenja), grulijo (ob koncu prvega in na začetku drugega meseca starosti) in vokalizirajo (od šestega meseca starosti naprej) ob približno istem času kot videči vrstniki. V fazi bebljanja (okoli šestega meseca starosti), ko otrok začne proizvajati zvoke, podobne tistim, ki jih sliši okrog sebe, naj bi slepi otroci vokalizirali manj kot videči (Fraiberg 1977 v Webster in Roe 1998, str. 90). Vzrok temu bi lahko bilo tudi bolj pozorno poslušanje slepega otroka. V primeru sprožanja bebljanja, opazovanje človekovega obraza med govorom očitno ni tako pomembno kot poslušanje glasu (Webster in Wood 1989 v Webster in Roe 1998, str. 90).

V Navodilih h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami je navedeno, da v besednem izražanju med slepimi otroki in tistimi, ki vidijo, v začetku ni bistvenih razlik. Te se pojavijo, ko besede dobivajo smisel. Razlog je lahko v slabšem kontaktu med mamo in slepim otrokom ali v nezmožnosti besednega izražanja o vidnih značilnostih okolja, kar se prenaša tudi v novo okolje – v vrtec (prav tam, str. 22).

Slep otrok lahko začne govoriti že konec prvega leta. Več tujih raziskovalcev (npr. Mills 1993, Webster in McConnell 1987, Dunlea 1989 v Webster in Roe 1998) govora slepega otroka je ugotovilo, da večjih razlik v številu besed (v obdobju do tretjega leta starosti) v primerjavi z videčimi vrstniki ni, so pa zaznali razlike v kakovosti njihove uporabe. Raziskave so pokazale, da se največje razlike v razvoju med slepimi in slabovidnimi otroki in videčimi vrstniki pojavljajo na področju jezikovnega in pojmovnega razvoja. Pojavljajo se razlike v razvoju besednjaka (ne toliko v številu besed kot v kakovosti njihove uporabe), besednega sklepanja in razumevanja, po raziskavah o pomembnosti zgodnjih jezikovnih vzorcev (npr. Fraiberg 1977, Webster in Wood 1989 v Webster in Roe 1998) pa se pri vidno oviranih otrocih za razliko od

videčih otrok pojavljajo predvsem tematske razlike v razvrščenosti besed, usvajanju in obsegu besednjaka (Webster in Roe 1998, str. 65, str. 90–91). Ne zadostna konkretizacija besednjaka se pojavi zaradi indirektnih izkušenj z nedostopnimi pojavi in predmeti, pojavlja pa se tudi protislovje med relativno velikim besednim zakladom in nezadostnim številom predstav. Slep otrok mnogo besed (predvsem abstraktnih, kot so npr. predlogi, besede za barve, perspektivo itn.) ne uporablja pravilno. Ne razume mnogo pojmov in pojavov, s katerimi nima neposrednega izkustva, oziroma jih pojmuje le teoretično. Za slepega otroka je besedni zaklad sestavljen iz dveh tipov besed: tistih, ki jih je otrok dobil s svojim neposrednim izkustvom, in tistih, ki jih je posnel iz govora drugih. Te druge so zanj manj pomembne, čeprav vseeno potrebne za sporazumevanje, vendar predstavljajo 'verbalizme' (Burlingham 1967 v Kermauner 2010, str. 41).

Avtorica K. Koprivnikar (2006) poudarja, da je ob razvoju govora, ki se tudi pri slepih razvija s podobno hitrostjo kot pri videčih, treba paziti, da ne prihaja le do ponavljanja besed, brez razumevanja. Potrebno je veliko časa in potrpljenja za hkratno posredovanje predmetov in besed (npr. otrok zna izgovoriti besedo banana, ko pa jo dobi v roke, je ne prepozna) (prav tam, str. 127).

Pri razvijanju besednjaka slepega otroka velja omeniti še izsledke različnih raziskav (npr. Mills 1993 v Webster in Roe 1998, str. 91), ki so potrdile razlike pri usvajanju pojmov, nanašajočih se na prostor, npr. zaimki *ta*, *tukaj*, *tisto*, *tam*, pa tudi pri uporabi osebnega zaimka, npr. 'jaz' in 'ti', ki zahteva zavedanje o vlogi razmerij. Pomembno jih je navajati na to, da sami sebi, čeprav jih drugi vedno naslavlja s 'ti', ne morejo reči tako (Webster in McConnell 1987 v prav tam).

Za slepega in slabovidnega otroka je pomembno, da zgodaj razvije govor, da razume pojme in pridobi ustrezne predstave. Pravljič, zgodb ali pesmi mu ni dovolj samo prebrati, temveč mu je pojme potrebno vedno znova približati po tipni, slušni in/ali drugi čutni poti (vonj, okus), da bo dobil o njih predstavo, jih razumel in osvojil. Vsebine naj bodo čim bolj povezane z naravo. Odsotnost vida povzroči počasnejše osvajanje besed. Povsem drugačno je razumevanje, če otrok osvoji besedo na osnovi lastnih izkušenj (tip, sluh, vonj, okus) ali le s posnemanjem govora drugih. Zaradi tega je potrebno nuditi otroku priložnosti, da si nabere raznovrstne izkušnje preko različnih čutil in tako zmanjša govorno zaostajanje (Kermauner 2010, str. 24).

1.4.1 ODPSTOPANJA OD VIDEČIH VRSTNIKOV NA JEZIKOVNEM PODROČJU

Nekaj tujih raziskovalcev (npr. Clark 1974, Dunlea 1989) so posebno zanimale razlike, ki se pojavljajo med slepimi in videčimi na jezikovnem področju, oz. na kakšen način slepi otroci v razvoju jezika odstopajo od razvojne poti, značilne za večino otrok. Posebna pozornost je bila posvečena stereotipnemu govoru, ki se pojavlja v zgodnjem obdobju otroštva in v govoru otroka s pomanjkljivimi predstavami o svetu predstavlja pomembno točko (Webster in Roe 1998, str. 93). Za stereotipni govor so značilne "zamrznjene izjave" (ang. *frozen phrases*), ki jih slepi otroci prevzamejo po skrbnikih in jih potem ponavljajo oz. uporabljajo v podobnih kontekstih. Otrok lahko izgovarja besede v enakem ritmu, z enakim besednjakom in tonom kot oseba, za katero ponavlja. "Kosi" jezika, ki jih otrok proizvede, so posamezne, "zamrznjene" enote, tesno povezane z določenim kontekstom. Avtorica R. Clark (1974) na podlagi opazovanja govora svojega sina opisuje dele, prevzete iz materinega govora, rabljene v podobnih situacijah, npr. frazo »Počakaj, da se ohladi« je otrok uporabil vsakič, ko je nekdo na mizo prinesel topel obrok (Clark 1974 v prav tam). Tudi avtorica Dunlea (1989) v svojih raziskavah na podlagi študij primera opaza številne primere stereotipnega govora. V nekaterih primerih, poudarja, so v primernih kontekstih uporabljeni celi "kosi" materinih izjav. Primeri vključujejo izjave, kot so »Je bilo to zabavno?« (ob spustu po toboganu), »Si se naspal?« (ob prebujanju) ali pa »Nosila.« (ob želji, da bi ga nosili) (Dunlea 1989 v prav tam). Neprimerno ponavljanje besed drugih ljudi oz. ponavljanje besed drugih ljudi brez razumevanja pa je pojav, ki ga imenujemo eholalija. Otrok torej besede ponavlja takrat, ko jih ne razume (Webster in Roe 1998, str. 94).

Dunlea (prav tam, str. 93–94) predpostavlja, da stereotipni govor pri slepih otrocih služi določenemu namenu. Zaporedje izjav, ki jih otroci uporabijo v govoru, služi povezovanju z znanim ali rutinskim dogodkom. "Kosi" jezika so sestavni del dostopnih čutnih informacij, ki predstavljajo dogodek v otroški domišljiji. Reproduciranje vzorcev govora, čeprav nepremišljenih, otroku ob odsotnosti vida pomaga ustvariti znane situacije.

2 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE

Pripovedovanje, podobno kot pogovor, umeščamo med pragmatične govorne zmožnosti, pri čemer je pripovedovanje v celoti vezano na razumevanje in izražanje ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja (Kranjc idr. 2003, str. 51). Gre torej za pragmatično zmožnost, za katero je značilna dekontekstualizacija vsebine, ko otrok npr. v zgodbi opisuje osebe, predmete in dogodke, ki presegajo njegovo neposredno izkušnjo, in dekontekstualizacija jezika, ko otrok s slovničnimi pravili jezika, rabo različnih pridevnikov, prislovov in veznikov zagotavlja logično povezanost besedila (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Wray in Medwell 2002 v Marjanovič Umek idr. 2010, str. 36).

V večini primerov pripovedovanje zgodbe poteka na dva načina, in sicer na osnovi slik ali pa kot prosto pripovedovanje (Marjanovič Umek idr. 2002, str. 54). Ta dva konteksta bomo podrobneje opisali v nadaljevanju, v poglavju o pogojih, ki sodoločajo otrokovo razvojno raven pripovedovanja zgodbe. V otrokovem pripovedovanju zgodbe se odraža njegov govorni, miselni in socialni razvoj (prav tam, str. 54). G. Fein (1995 v Marjanovič Umek idr. 2002) ugotavlja, da so otrokove prve zgodbe enostavne in niso še podprte z mentalnimi predstavami, v njih še niso definirani problem, cilj in rešitev. V večini primerov gre zgolj za opisovanje dogodkov ali njihovo nizanje (Marjanovič Umek idr. 2002, str. 54). Kasneje, po četrtem letu starosti, pa naj bi prišlo do kakovostnega premika, ko otroci že zmorejo povedati zgodbo, ki vključuje tudi čustvene teme, pomembna postanejo čustva in misli junakov (prav tam, str. 54).

2.1 RAZVOJ ZMOŽNOSTI PRIPOVEDOVANJA ZGODBE

Pripovedovanje, kot ena izmed pragmatičnih govornih zmožnosti, se pri otroku razvija vzporedno z razvojem jezika. Otrok mora biti, da bi lahko povedal zgodbo, ustrezno spoznavno in jezikovno razvit, saj je pri pripovedovanju potrebno preseči aktualni čas in prostor (Engel 1995, str. 15–17).

Otroci so v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva zelo pogosto izpostavljeni besedilom, ki so pisana v obliki zgodbe, saj so številne informacije o svetu, ljudeh in predmetih otrokom posredovane prek zgodb (Pellegrini in Galda 1998 v Fekonja 2004, str. 20). Starši in

bližnji drug drugemu pripovedujemo zgodbe in tako se tudi otroci naučijo te oblike komunikacije. Ob poslušanju običajnih pogovorov, ki se odvijajo med odraslimi vsak dan, razvijejo pripovedovalno zmožnost in oblikujejo stil pripovedovanja (Engel 1995, str. 143).

Kot že omenjeno v uvodnem delu poglavja, pripovedovanje zgodbe zajema sposobnost reprezentacije, sposobnost decentriranja in ohranjanja mišljenja ter zavzemanje različnih perspektiv, s tem pa rabo raznolikega besednjaka in metajezika, sposobnost časovnega, prostorskega in vzročnega povezovanja dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov (npr. Fox 2003; Karmiloff in Karmiloff 2001; van Oers 2007 v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 54).

Malčki, stari približno dve leti, pripovedujejo prve zgodbe z enostavno strukturo oz. osebne zgodbe, v katerih nizajo dogodke iz svojega dnevnega življenja. Zgodbe malčkov, starih od dve do tri leta, že vsebujejo nekatere elemente zgodbe, npr. naslov, začetek in konec zgodbe, ki jo praviloma oblikujejo okoli glavne osebe, je konvencionalna, v zgodbi smiselno uporabljajo časovne in vzročne povezave, opisujejo motive in čustva oseb, zgodbo gradijo kot verigo, pripovedujejo v pretekliku, govor posnemajo z različno intonacijo in barvo glasu, rabijo metajezik (npr. Applebee 1978; Winner 1988 v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 54).

Na razvoj otrokovega pripovedovanja zgodbe vplivajo tako notranji kot zunanji dejavniki, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

2.1.1 DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA RAZVOJ OTROKOVEGA GOVORA

Na otrokov govorni razvoj vplivajo številni dejavniki, med katerimi različni avtorji (npr. Marjanovič Umek idr. 2006; Papalia idr. 2003 v Marjanovič Umek idr. 2006) kot notranje najpogosteje izpostavljajo genetske dejavnike in otrokov spol, od zunanjih pa kakovost otrokovega družinskega okolja, sociodemografske značilnosti družine ter kakovost vrtca (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 50).

Dejavnike, ki vplivajo na otrokov razvoj govora, torej delimo v dve večji skupini, in sicer na notranje (psihološke in fiziološke) ter zunanje (socialne in sociološke). Med notranje štejemo

prirojene predispozicije za razvoj govora, motivacijo in čustveno stanje, pomembno vlogo pri razvoju govora in mišljenja pa imajo tudi sociološki dejavniki, ki vplivajo na psihološke dejavnike. Med zunanje dejavnike pri oblikovanju otrokovega govora štejemo socialni položaj družine, izobrazbeno strukturo staršev, vrtec in širše družbeno okolje, v katerem družina živi (Kranjc 1999, str. 20). V nadaljevanju bomo na podlagi izsledkov domačih in tujih raziskovalcev o dejavnikih, ki vplivajo na razvoj otrokovega govora in s tem pripovedovanja zgodbe, predstavili spol, družinsko okolje, pri čemer bomo izpostavili izobrazbo matere in skupno branje staršev in otrok, nato pa na kratko opisali še vpliv drugih dejavnikov na otrokovo pripovedovanje, med katere uvrščamo tudi vrtec, vrstniško skupino in kontekst.

2.1.1.1 SPOL

Raziskovalci (npr. Eriksson idr., 2011; Fenson idr., 2004; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja Peklaj in Bajc, 2007 v Marjanovič Umek idr. 2011) v več raziskavah ugotavljajo, da je spol eden od dejavnikov govornega razvoja otrok. Izsledki empiričnih raziskav (npr. Eriksson idr., 2011; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer in Lyons, 1991; Marjanovič Umek, 2007 v Marjanovič Umek idr. 2011, str. 32) sicer v večini potrjujejo, da je govorna kompetentnost deklic nekoliko višja od dečkov, vendar se dodatno odpirajo vprašanja o tem, v katerih razvojnih obdobjih in na katerih področjih govora (prav tam). Na splošno naj bi se govor deklic v obdobju malčka in zgodnjega otroštva razvijal hitreje od govora dečkov; deklice npr. hitreje spregovorijo prvo besedo, prej usvojijo slovnico jezika, dosejajo višje rezultate na preizkusih pravilne izgovorjave besed, oblikujejo daljše izjave in imajo večji besednjak (Marjanovič Umek idr. 2010, str. 40). V nadaljevanju bomo predstavili razlike v pripovedovanju dečkov in deklic v različnih razvojnih obdobjih.

2.1.1.1.2 GOVOR DEKLIC IN DEČKOV V RAZLIČNIH RAZVOJNIH OBDOBJIH

Po izsledkih raziskav nekaterih avtorjev (npr. Apostolos in Napolen, 2001; Bornstein in Haynes, 1998 v Marjanovič Umek idr. 2011) naj bi bile razlike med govorom dečkov in deklic značilne le v določenem razvojnem obdobju. Ko so slovenske avtorice (Marjanovič Umek idr. 2004; Marjanovič Umek idr. 2007; Marjanovič Umek idr. 2008) proučevale učinek spola na govor otrok v obdobju zgodnjega otroštva, so ugotovile, da med tretjim in šestim letom ni bilo razlik

med deklicami in dečki v splošni govorni kompetentnosti, ocenjeni s *Preizkusom zgodnjega govornega razvoja*³. Ugotovile so, da spol otrok ni imel pomembnega učinka na nobenega od kazalnikov za ocenjevanje razvojne ravni zgodbe, ki so jo ocenile s *Preizkusom pripovedovanja zgodbe: Rokavička*⁴. Preverjale so število vseh besed in različnih besed v zgodbi, povprečno dolžino povedi, vrsto povedi, podredne in priredne veznike, zamenjavo v pripovedni perspektivi ter opise mentalnih stanj junakov in junakinj v zgodbi. Zgodbe dečkov so sicer vključevale manj besed in manj različnih besed kot zgodbe deklic, vendar razlike v dolžini zgodb glede na spol niso bile pomembne. Zgodbe, ki so jih pripovedovale deklice in dečki, se niso razlikovale niti v raziskavi, kjer so raziskovalke L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Kranjc (2004) uporabile različne pogoje (slikovno predlogo, prebrano zgodbo iz otroške knjige, začetno poved zgodbe), na podlagi katerih so otroci, stari od štiri do osem let, pripovedovali zgodbo. Podobno ugotavljajo tudi avtorice D. K. O'Neill, M. J. Pearce in J. L. Pick (2004, str. 166), ki so primerjale zgodbe deklic in dečkov, starih od tri do štiri leta. Razlike med deklicami in dečki niso bile pomembne na nobenem od kazalnikov povedanih zgodb (npr. povprečna dolžina otrokovih izjav v zgodbi, raznolikost besednjaka, uporaba veznikov, opis dogodkov v zgodbi, opis mentalnih stanj junakov v zgodbi) (prav tam).

Na drugi strani pa avtorja Apostolos in Napoleon (2001 v Marjanovič Umek idr. 2006, str. 57), na podlagi izsledkov raziskave, v katero so bili vključeni otroci, stari od štiri do dvanajst let, ugotavljata, da imajo deklice večji besednjak med sedmim in osmim letom starosti, medtem ko v obdobju med četrtrim in petim letom ter med enajstim in dvanajstim letom starosti med besednjakom dečkov/mladostnikov in deklic/mladostnic ni bilo pomembnih razlik. Podobne razlike v govorni kompetentnosti med deklicami in dečki v obdobju srednjega in poznega otroštva ter mladostništva so v svojih raziskavah ugotovili tudi slovenski avtorji L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar (2011).

Ker otrok v procesu učenja govora ponotranji različne vidike kulture in njenega znakovnega sistema, je za govorni razvoj, ki se količinsko in kakovostno najhitreje razvija v obdobju malčka in zgodnjega otroštva, pomembno simbolno bogato in spodbudno okolje (Marjanovič Umek idr.

³ Preizkus omogoča ocenjevanje otrokovega govornega razumevanja (npr. razumevanje besed, prepoznavanje slovničnih napak v povedi, razumevanje zapletenih povedi) in govornega izražanja (npr. raba besed, pripovedovanje zgodbe) (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 34).

⁴ *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička* omogoča ocenjevanje pripovedovanja zgodbe otrok, starih od tri do šest let, in je standardiziran na vzorcu slovenskih otrok (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 34).

2008, str. 53). V nadaljevanju bomo v okviru družinskega okolja izpostavili dva, po mnenju več avtorjev (npr. Apostolos in Napolen 2001; Bornstein in Haynes 1998; Sénéchal in Le Fevre 2002 v prav tam, str. 55), pomembna dejavnika pri razvoju otrokove govorne zmožnosti, in sicer izobrazbo staršev ter skupno branje staršev in otrok.

2.1.1.2 DRUŽINSKO OKOLJE

Več avtorjev (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Hoff, 2003; Papalia, Wendkos in Olds 2003 v Fekonja idr. 2005, str. 54) meni, da sociodemografske značilnosti družine pomembno učinkujejo na različne vidike otrokovega razvoja (prav tam, str. 54). Ugodne sociodemografske značilnosti otrokove družine, kot na primer ugodnejši socialno ekonomski status, višja stopnja izobrazbe staršev, velikost družine, so se pogosto pokazale kot pomemben dejavnik, ki se povezuje z obsegom in kakovostjo govorne interakcije med starši in njihovimi otroki, s tem pa tudi z otrokovim govornim razvojem. Starši z višjo stopnjo izobrazbe in ugodnejšim ekonomskim stanjem otroku lahko v večji meri omogočajo različno gradivo, ki spodbuja njegov govorni razvoj, ter jim dajejo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani govornjeni besedi (Browne 1996 v Fekonja 2005, str. 58).

Podobno so ugotovile tudi slovenske avtorice L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, S. Kranjc in P. Lešnik Musek (2003), ki so v eni od raziskav proučevale dva vidika kakovosti družinskega okolja, in sicer materialne možnosti ter dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj. Med kazalce materialnih možnosti družinskega okolja so uvrstile število knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki so prisotne v otrokovi družini. Kazalci dejavnosti v družini pa so bili: pogostnost glasnega branja otroku, pogostnost otrokovega obiskovanja knjižnice ter gledanja otroških televizijskih programov. Ugotovile so, da se tako materialni pogoji družinskega okolja kot tudi dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, pomembno pozitivno povezujejo z dosežki otrok na lestvici govornega razvoja (Fekonja idr. 2005, str. 54–55). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi nekateri tuji avtorji (npr. Browne, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas in Daley, 1998 v Fekonja idr. 2005, str. 55), ki poudarjajo, da mera izpostavljenosti otroški literaturi prav tako napoveduje obseg otrokovega besednjaka, otrokove sposobnosti razumevanja prebrane vsebine ter njegovo fonološko zavedanje. Starši z višjo stopnjo izobrazbe

lahko v večji meri ponujajo različne materiale, ki nudijo podporo njegovemu govornemu razvoju ter mu omogočajo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govorjeni besedi (prav tam).

Razvoj otrokove govorne kompetentnosti zmeroma napovedujejo tudi prepričanja staršev in njihov odnos do pomena otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov razvoj (Foy in Mann 2003 v Fekonja 2004, str. 51). Starši, ki menijo, da je otrokova izpostavljenost otroški literaturi v zgodnjih obdobjih življenja pomembna, otrokom pogosteje berejo otroške knjige in se med tem z njimi tudi pogosteje vključujejo v govorne interakcije kot starši, katerih omenjena prepričanja niso tako močna. Avtorici J. G. Foy in V. Mann navajata še, da starši, ki tudi sami veliko berejo, otrokom pogosteje nudijo priložnosti za spoznavanje literature, različnih besedil in značilnosti jezika, otroke pogosteje peljejo v knjižnico in imajo doma tudi več knjig kot starši, ki sami redko berejo (2003 v prav tam).

Med značilnostmi družinskega okolja, ki se najpogosteje in najvišje povezujejo z različnimi vidiki otrokovega govornega razvoja je izobrazba staršev, natančneje izobrazba matere (Duncan in Magnuson 2003 v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 55).

2.1.1.2.1 IZOBRAZBA MATERE

Stopnja izobrazbe matere je eden izmed vidikov socialno ekonomskega statusa otrokove družine in je pomembno pozitivno povezana s kakovostjo in pogostostjo maminih govornih interakcij z otrokom (Bornstein, Hahn, Suwalsky in Haynes 2003 v Fekonja idr. 2005, str. 55). Mame z višjo stopnjo izobrazbe otroku pogosteje in več govorijo, njihove izjave so daljše, v govornih interakcijah z otrokom uporabljajo večji besednjak kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe (Hoff 2003 v prav tam). Tudi mame iz Slovenije z višjo stopnjo izobrazbe ocenjujejo, da otroke pogosteje spodbujajo k rabi jezika, jim pogosteje berejo, z njimi obiskujejo lutkovno gledališče ali kino, se z njimi vključujejo v govorno interakcijo med skupnim branjem ter skupnimi dejavnostmi, kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe (Marjanovič Umek idr. 2004 v prav tam).

Stopnja mamine izobrazbe je pomembno pozitivno povezana s pogostostjo malčkove rabe različnih glagolov in številom izjav v drugem letu starosti ter z otrokovo sposobnostjo spreganja in sklanjanja v tretjem letu starosti. Mame z višjo stopnjo izobrazbe pri skupnem branju z otrokom pogosteje uporabljajo zapletenejšje strategije branja, otroka učijo novih besed in

usmerjajo njegovo pozornost na besedilo, ki ga berejo (Silven idr. 2003 v Fekonja 2004, str. 55). Mame z nižjo stopnjo izobrazbe se po ugotovitvah Bornsteina in sodelavcev (1996 v Fekonja 2005, str. 59) počasneje prilagajajo na otrokov hitri razvoj v prvih letih življenja. Otroci, katerih mame bolje poznajo zakonitosti govornega razvoja, tako kažejo višjo govorno kompetentnost.

Odnos med stopnjo izobrazbe otrokove mame in obsegom njegovega besednjaka pa ni enak v vseh razvojnih obdobjih. Apostolos in Napoleon (2001 v Fekonja 2005, str. 59) sta ugotovila, da stopnja izobrazbe otrokovih staršev učinkuje na razvoj otrokovega govornega razumevanja in rabe besed, ki označujejo pojme. Otroci, stari od 4,6 do 5 let, staršev z visoko izobrazbo so dosegali višje rezultate na omenjenih dveh področjih govornega razvoja kot otroci staršev z osnovno in srednjo izobrazbo, kar pa ne velja tudi za razvoj besednjaka. Avtorja skleneta, da razlike v govornem razvoju med otroki lahko delno pojasnimo z učinkom stopnje izobrazbe otrokovih staršev na razvoj otrokovega govornega razumevanja ter raznolikosti besed, ki jih otrok rabi v svojem govoru (prav tam).

Rezultati vzdolžne slovenske raziskave U. Fekonja (2004 v Fekonja 2005), v katero je bilo zajetih 80 otrok, so prav tako pokazali, da je mamina izobrazba pomemben dejavnik, ki v obdobju med tretjim in četrtem letom otrokove starosti pozitivno učinkuje na dosežke otrok na lestvici govornega razvoja ter njihovo kompetentnost pripovedovanja zgodbe ob slikanici. Nasprotno očetova izobrazba ni pomembno učinkovala na nobeno izmed mer otrokove govorne kompetentnosti, kar morda kaže na to, da v obdobju med tretjim in četrtem letom mame preživijo več časa s svojimi otroki ali pa med različnimi dejavnostmi vstopajo v govorne interakcije ter tako s svojim govorom bolj prispevajo h govornemu razvoju otrok kot njihovi očetje (.

Raziskovalci (npr. Sénéchal in Le Fevre 2002; Silvén, Athola in Niemi 2003) pa pomembno pozornost namenjajo tudi vlogi skupnega branja staršev in otrok, ki ga bomo opisali v nadaljevanju.

2.1.1.2.2 SKUPNO BRANJE STARŠEV IN OTROK

Starši pogosto vstopajo v interakcijo s svojim otrokom v kontekstu otroške literature in različnih besedil, še preden otrok izgovori prvo besedo (Pellegrini in Galda 1998 v Fekonja 2004 str. 44). Mame svoje dojenčke že v osmem mesecu starosti vključujejo v govorno interakcijo ob branju

otroških knjig, pri tem pa s svojimi izjavami usmerjajo otrokovo pozornost (npr. »Glej!«), otroku postavljajo vprašanja (npr. »Kaj je to?«), poimenujejo elemente na ilustracijah (npr. »To je medved.«) ter podkrepljujejo otrokove odzive (npr. »Tako, ja!«) (Silvén idr. 2003 v Fekonja 2004, str. 44). V drugem letu starosti, ko otroci začenjajo v svojem govoru rabiti dvobesedne izjave, skupno branje postaja vedno bolj kontinuiran proces, ki se postopoma spreminja v sekvence zaporednega prevzemanja vlog, ko npr. mama otroku postavi vprašanje, se otrok nanj odzove z izjavo, ki jo mama nato podkrepi. Skupno branje torej poteka v smeri dialoga med mamo (staršem) in otrokom in predstavlja izmenjavo, h kateri dejavno prispevata oba udeleženca (Anning 2003 v Fekonja 2004, str. 44).

Otroci, ki jim starši pogosto berejo otroško literaturo, imajo več možnosti, da zgodbe, ki jih pripovedujejo sami, bodisi izpeljejo iz prebranih zgodb bodisi si izmislijo svoje lastne. Pogostost skupnega branja odraslega in otroka je pozitivno povezana tudi z otrokovo govorno kompetentnostjo, obsegom besednjaka, poznavanjem značilnosti jezika v različnih zgodbah, ki se razlikuje od tistega, ki ga otroci ali odrasli rabijo v vsakodnevni komunikaciji (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 34).

Po B. Baloh (2013) je za razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti izrednega pomena dnevna izpostavljenost pripovedovalnim dejavnostim, pomembni pa sta tudi vrsta in količina pripovedi, ki jim je otrok izpostavljen (prav tam, str. 54). Pogostnost glasnega branja otroške literature in način branja sta se v številnih raziskavah izkazala kot dejavnika, ki imata pomemben učinek na razvoj otrokovega govora in kasneje tudi na razvoj otrokovih bralnih spretnosti. Otroci, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njimi pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost v obdobju med drugim in petim letom ter bolje razumejo prebrano besedilo pri sedmih letih kot otroci, ki jih starši le redko vključijo v proces skupnega branja (Crain-Thoreson in Dale, 1992; Wells, 1985; v Papalia idr. 2001 v Fekonja idr. 2005, str. 56). Ti otroci tudi prej spregovorijo prvo besedo, razvijejo širši besednjak, v svojem govoru uporabljajo bolj zapletene izjave in se prej naučijo brati (Bus, Van IJzendoorn in Pellegrini, 1995; Hart in Risley, 1995; Pellegrini in Galda, 1998; Robbins in Ehri, 1994; Sénéchal in LeFevre, 2002 v prav tam).

J. Foy in V. Mann (2003 v Fekonja 2005, str. 60) kot kazalnike otrokove izpostavljenosti otroški literaturi vključujeta naslednje postavke, na katere so odgovarjali otrokovi starši: kolikokrat v

tednu berejo svojemu otroku (pred spanjem in ob drugih priložnostih); kako pogosto otrok prosi starše, naj mu glasno berejo; kako pogosto z otrokom obiskujejo knjižnico; koliko otroških knjig imajo doma; koliko je bil otrok star, ko so mu začeli glasno brati. Avtorici sta ugotovili, da otrokova starost in mere družinskega okolja, s katerimi sta ugotavljali otrokovo izpostavljenost otroški literaturi, med seboj niso pomembno povezane ter da otrokova izpostavljenost literarnim vsebinam v družinskem okolju zmerno napoveduje njegove poznejše bralne spretnosti. Njuna raziskava je pokazala tudi, da prepričanja staršev in njihov odnos do pomena otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov govorni razvoj zmerno napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetentnosti. Starši, ki menijo, da je otrokova izpostavljenost otroški literaturi v zgodnjih obdobjih življenja pomembna, otrokom pogosteje berejo otroške knjige in se medtem z njimi tudi pogosteje pogovarjajo kot starši, katerih opisana prepričanja niso tako močna. Poleg tega sta avtorici ugotovili, da starši, ki tudi sami veliko berejo, otrokom pogosteje dajejo priložnosti za spoznavanje literature, različnih besedil in značilnosti jezika, otroke pogosteje peljejo v knjižnico in imajo tudi doma več knjig kot starši, ki sami redko berejo.

Podobne kazalnike o izpostavljenosti otroški literaturi so v vzdolžno raziskavo, ki je zajela 353 slovenskih otrok in njihovih mam, vključile avtorice L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in A. Podlessek (2005). Oblikovale so *Vprašalnik o družinskem okolju: področje govora*, s katerim so preverjale različne vidike družinskega okolja, ki spodbujajo razvoj otrokovega govora, med drugim tudi skupno branje in obisk knjižnice, in ugotovile, da so otroci mam, ki so ocenile, da svojim otrokom pogosto berejo, z njimi prebirajo otroške slikanice, hodijo v knjižnico, se z otroki vključujejo v proces skupnega branja, dopuščajo, da jih otrok med skupnim branjem prekinja in jim postavlja vprašanja, pripoveduje lastne domišljajske zgodbe ter se z njimi pogovarja o prebrani vsebini itd., dosegali višje rezultate na lestvici govornega razvoja in pripovedovali bolj koherentne zgodbe ob slikanici brez besedila kot otroci mam, ki so redkeje izvajale opisane dejavnosti (Fekonja 2005, str. 62).

2.2.3 VPLIV DRUGIH DEJAVNIKOV NA OTROKOVO PRIPOVEDOVANJE

Poleg že opisanih dejavnikov, ki se nanašajo na kakovost otrokovega družinskega okolja in sociodemografske značilnosti družine, velja poudariti še vpliv kakovosti vrtca, poslušalca/publike

in konteksta, v katerem otrok pripoveduje zgodbo in ki sodoloča njegovo razvojno raven pripovedovanja.

2.2.3.1 VRTEC, VRSTNIŠKA SKUPINA IN KONTEKST

Raziskave (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman 2003 v Marjanovič Umek idr. 2006; Kranjc, Marjanovič Umek in Fekonja 2006) kažejo, da je spodbudno vrtčevsko okolje z vsakdanjimi organiziranimi in v pripovedovanje usmerjenimi dejavnostmi izrednega pomena za razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti. »Kakovostni vrtci spodbujajo tako govorni razvoj otrok staršev z nizko kot tistih z visoko izobrazbo, pri čemer ima visoko kakovosten vrtec pozitivnejši učinek na govorni razvoj staršev z nizko stopnjo izobrazbe, ki pogosto izražajo tudi nižjo raven govorne kompetentnosti. Visoka kakovost vrtca je še posebej pomembna za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega socialnega okolja« (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 61).

Pozitiven učinek na razvoj otrokove govorne kompetentnosti ima tudi vrstniška skupina, v kateri lahko otroci pridobijo pomembne govorne izkušnje in ki po mnenju avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2006) v večji meri omogoča govorne interakcije z vrstniki kot otrokovo domače okolje.

Pripovedovalec je izpostavljen tudi nenehnim zunanjim in notranjim vplivom, ki so lahko bolj ali manj očitni, pri otroškem pripovedovalcu pa pogosto nepredvidljivi. Pri pripovedovanju gre ves čas za nenehno jezikovno izbiranje (Verschueren 2000 v Baloh 2010, str. 12), ki je lahko zavedno ali nezavedno in za katero obstajajo notranji ali zunanji razlogi. Pripovedovalec ves čas izbira med množico možnosti, tako glasoslovnih, oblikoslovnih, skladijskih, leksikalnih in pomenskih, kar je odvisno od niza jezikovnih in nejezikovnih, to je kontekstualnih dejavnikov. Mednje sodi denimo upoštevanje namena sporočanja, kraja in časa poteka govornega dogodka, socialnih zmožnosti govorca (starost, izobrazba, zdravstveno stanje, trenutno psihično in fizično počutje idr.), določenih socialnih in družbenih konvencij. Kontekst je dejavnik, ki pomembno sooblikuje govorno dejanje. Tudi na pogled nekoherenten in nekoheziven diskurz se lahko ob upoštevanju konteksta izkaže za koherentnega. Pri pripovedovanju otrok dosega različne stopnje pripovedovalne zmožnosti tako pri umetnostnem kot tudi pri neumetnostnem besedilu (Baloh 2010, str. 12).

Avtorice L. Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja in P. Lešnik Musek (2002; 2003) so ugotovile, da k večji kompetentnosti pripovedovanja zgodbe prispeva tudi namensko, redno in več kot slučajno branje kakovostne otroške literature, ki so ga bili otroci deležni ob siceršnjem izvajanju kurikula v vrtcu.

2.2 PRIPOVEDOVALNA ZMOŽNOST OTROK OD TRETJEGA DO ŠESTEGA LETA STAROSTI

V celotnem obdobju zgodnjega otroštva se otrokov govor, tako z vidika slovnične strukture kot tudi pragmatične zmožnosti, razvija zelo hitro (Marjanovič Umek in Fekonja 2004 v Marjanovič Umek idr. 2010, str. 36). To se kaže tudi v razvoju pripovedovanja zgodbe, za katerega je značilno, da se zlasti med tretjim in četrtem letom otrokove starosti zgodi pomemben kakovostni preskok na razvojno višjo raven zgodbe (Baldock 2006 v prav tam).

Avtorice D. E. Papalia, S. Wendkos Olds in R. Duskin Feldman (2003 v Baloh 2013, str. 46) navajajo, da pri treh letih povprečen otrok uporablja od devetsto do tisoč različnih besed in izgovori približno dvanajst tisoč besed na dan. Do šestega leta v govoru uporablja 2600 in razume več kot dvajset tisoč besed, ker se je od enega leta in pol do šestega leta naučil povprečno devet novih besed na dan. Iste avtorice navajajo tudi (2003 v prav tam), da se otrokov besednjak v zgodnjem otroštvu opazno širi, razvijata se tudi slovnica in skladnja. Otroci najučinkoviteje obvladajo pragmatiko. Pri pripovedovanju zgodbe se opirajo na lastne miselne predstave ter pri tem ustvarjajo in povezujejo različne možnosti za začetek, nadaljevanje in konec zgodbe (Fein 2003 v Marjanovič Umek idr. 2006, str. 32).

Mendler (1984 v Fein 1995 v Baloh 2013, str. 47) v razvoju otrokovega pripovedovanja loči zgodbo, v kateri otrok opisuje nek dogodek (ang. *event schema*), in pravo zgodbo (ang. *story schema*). Pri prvi gre zgolj za nizanje posameznih zaporednih dogodkov, pri pravi zgodbi pa otrok na ravni mentalnih struktur išče, ustvarja in povezuje različne možnosti, kako bi se zgodba lahko začela in smiselno nadaljevala. Avtorice S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003, str. 52) menijo, da otroci najprej pripovedujejo zgodbe, v katerih nizajo in opisujejo dogodke (ang. *event schema*), saj je mišljenje malčka še v veliki meri povezano z vizualizacijo in neposredno izkušnjo, miselne in govorne transformacije pa so redke.

Po B. Baloh (2013) je za pripovedovanje zgodbe pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi razume. Kako bo določeno pripoved realiziral, je po avtoričinem mnenju odvisno predvsem od razvite jezikovne zmožnosti in izkušnje s pripovedovanjem, pa tudi od njegove splošne pripovedovalske zmožnosti, od njegove trenutne motivacije za pripovedovanje in od trenutnega konteksta.

Rezultati raziskave avtoric L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja (2006) kažejo, da otroci do približno tretjega leta starosti še ne morejo povedati zgodbe, temveč gre le za enostavno opisovanje predmetov, oseb, nizanje dogodkov, ki ni konstruirano na mentalni predstavi.

Iste raziskovalke (2003, str. 52) otrokovega pripovedovanja navajajo, da otroci, stari od tri do štiri leta, razvijajo shemo za konvencionalno pripovedovanje zgodbe, po četrtem letu pa zgodbo že oblikujejo kot celoto z nekim ciljem oz. namenom. Zgodbo gradijo na začetni iniciativi, rdečo nit določa cilj, v zgodbi že opisujejo značaje oseb, njihova medsebojna razmerja, motive in počutja, zgodbo, ki jo pripeljejo do vrhunca, pogosto nizajo okoli glavnega junaka. Vanjo vključujejo veliko afektivnih tem, med katerimi so pogoste negativne, pomembna so čustva in misli junakov.

Zmožnost otrokovega pripovedovanja glede na starost lahko predstavimo shematično, in sicer na podlagi rezultatov raziskav tujih in slovenskih raziskovalk in raziskovalcev (Oppenheim, Emde in Wamboldt, 1995; Fein, 1995; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001 v Marjanovič Umek idr. 2011; Kranjc, Marjanovič Umek in Fekonja 2003; Marjanovič Umek, Fekonja, Sočan in Komidar, 2011), ki so potrdili naslednje značilnosti pripovedovanja otrok.

Tabela 1: Pripovedovanje otrok glede na starost

<p>Malček – od 1. do 3. leta starosti</p>	<p>Najpogosteje začnejo pripovedovati zgodbe v obdobju enega leta, potem ko v svojem govoru uporabljajo dvobesedne izjave, ki jim omogočajo nov način organiziranja, povezovanja in osmišljanja lastnih izkušenj.</p> <p>Prve vsebine v zgodbah malčkov se nanašajo na njihovo neposredno okolje (ljudi, predmete, prostor, čas).</p> <p>Gre za enostavne opise dogodkov, v katere so bili vključeni sami, pri čemer otroci svoje pripovedovanje zgodbe vežejo predvsem na svoje neposredne izkušnje in zaznavanje.</p> <p>Ne morejo še povedati zgodbe.</p> <p>V njihovih zgodbah gre za enostavno opisovanje predmetov, oseb, nizanje dogodkov, ki ni skonstruirano na mentalni predstavi.</p> <p>Nekateri dveletni otroci v svoje zgodbe že vključijo katerega od kriterijev zgodbe, npr. naslov oz. začetek zgodbe, konec ali rabo preteklega časa.</p> <p>Največkrat njihove zgodbe vsebujejo nekaj, kar je približno enako nekemu uvodu (začetku), jedru (sredini) in zaključku (koncu).</p> <p>Spomnijo se zgodb, ki so jih slišali, in v obliki zgodbe opišejo lastno izkušnjo.</p> <p>Pogosto vključujejo časovno in prostorsko orientacijo ter poimenovanje oseb in predmetov.</p>
<p>Zgodnje otroštvo – od 3. do 6. leta starosti</p>	<p>Razumejo, da pripovedovalec ni del zgodbe, temveč zgodbo le pripoveduje.</p> <p>Znajo pojasniti, katere so osnovne značilnosti vsake zgodbe, kar kaže na njihove metajezikovne zmožnosti.</p> <p>Po tretjem letu starosti pripovedujejo vse bolj strukturirane in konvencionalne zgodbe, ki so tudi bolj koherentne in kohezivne.</p> <p>Konvencionalne zgodbe najpogosteje gradijo na začetnem dogodku, jih razvijajo okoli glavnega junaka, se zavedajo cilja zgodbe, ki določa osrednjo nit pripovedovanja, oblikujejo smiselne časovne in vzročne povezave, opisujejo motive, odnose med osebami in čustva oseb.</p> <p>Petletni otroci svoje zgodbe vse pogosteje pripovedujejo v preteklem času in z</p>

	<p>različno intonacijo ali barvo glasu posnemajo govor različnih junakov v zgodbi.</p> <p>Pet- in šestletni otroci s pomočjo zapletenih miselnih procesov razmišljajo o posameznih elementih, ki sestavljajo zgodbo, ter vrednotijo vedenje in dejanja junakov, ki v zgodbi nastopajo.</p>
--	--

Vir: Baloh 2013, str. 48–49; Kranjc idr. 2003, str. 52; Marjanovič Umek idr. 2011, str. 7.

Slovenski raziskovalci otroškega pripovedovanja L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar (2011, prav tam, str. 8) navajajo ameriškega raziskovalca Applebeeja (1978), ki je otrokovo pripovedovanje zgodbe razdelil na šest razvojnih ravni (od obdobja malčka do zgodnjega otroštva):

- 1) Prvi način malčkovega pripovedovanja je pripovedovanje v kupih, ki so bolj ali manj neorganizirana zbirka posameznih elementov, ki ga še ne moremo opredeliti kot zgodbo.
- 2) Temu sledi opisovanje zaporedja dogodkov, ki so z vsebinskega vidika še vedno slabo organizirani, vendar že kažejo na otrokovo večje zavedanje in razumevanje časa.
- 3) Razvojno zahtevnejše je pripovedovanje o dogodkih, ki so tipično organizirani okoli glavnega dogodka.
- 4) Sledijo zgodbe, ki sicer še nimajo prave strukture, vendar otrokom v njih uspe povezati posamezne dele zgodbe med seboj.
- 5) Razvojno višje je pripovedovanje zgodbe, v kateri otroci oblikujejo neusmerjene verige, za katere je značilno, da se vsak element povezuje z naslednjim, vendar je povezanost med začetkom in koncem zgodbe zelo šibka in pogosto nejasna. Čeprav otroci take zgodbe končajo z besedo "konec", je konec najpogosteje arbitrarno določen in nenaden za poslušalca, pri tem pa se otroci pogosto zavedajo, da se dogodki v zgodbi lahko razvijajo v različne smeri.
- 6) Otroci do približno petega leta starosti v zgodbah že oblikujejo verige, ki so bolj osredotočene na glavno nit oziroma glavnega junaka zgodbe, nato pa pričnejo pripovedovati prave zgodbe, ki vključujejo osnovno temo, okoli katere razvijejo zgodbo od začetka, vrhunca zgodbe do konca, ki je jasno povezan z začetkom zgodbe (prav tam).

Avtor (1978 v prav tam) meni, da sta za razvoj otrokovega pripovedovanja zelo pomembna prepoznavanje središčnega elementa v zgodbi in oblikovanje verig, s katerimi otrok povezuje glavne dogodke v zgodbi.

Zgodbe, ki jih otroci pripovedujejo po tretjem, četrtem letu pa se ne razlikujejo zgolj glede na starost otrok, temveč njihovo razvojno raven sodoločajo tudi pogoji, v katerih jih otroci pripovedujejo (Kranjc idr. 2003, str. 53).

2.3 POGOJI, KI SODOLOČAJO RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA ZGODBE

V tem podpoglavju bomo na podlagi izsledkov domačih in tujih raziskovalcev (npr. Marjanovič Umek idr. 2004; Gutman in Frederiksen, 1985; Shapiro in Hudson 1991 v Kranjc idr. 2003) opisali pogoje, od katerih je odvisna razvojna raven otrokove zgodbe.

Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc, 2004) so pokazali, da v obdobju med četrtnim in osmim letom otrokove starosti prihaja do pomembnih starostnih sprememb v pripovedovanju zgodbe ter da je razvojna raven zgodbe odvisna tudi od pogojev, v katerih otrok zgodbo pripoveduje. Otroci, stari štiri, šest in osem let, vključeni v raziskavo, so zgodbe pripovedovali v treh različnih pogojih, in sicer ob slikanici *Kraljična na zrnu graha*, ki jo je testatorka otroku pred pripovedovanjem prebrala; ob slikanici brez besedila Maruška Potepuška, v kateri prevladujejo realistične ilustracije, in ob prebrani začetni povedi (v nadaljevanju izhodiščni izjavi) »V koči v bližini gozda je živel majhen deček/živela majhna deklica, ki je imel/a čudežni nahrbtnik ...« Rezultati raziskave so pokazali, da so štiriletni otroci najpogosteje pripovedovali zgodbe brez strukture ali zgodbe s preprosto strukturo, ki je vključevala bolj ali manj statično opisovanje ilustracij v slikanici. Za šestletne otroke so bile najbolj značilne zgodbe s strukturo, v katerih je prevladovalo časovno nizanje dogodkov, zgodbe pa so bile še vedno precej statične. Zgodbe osemletnih otrok pa so bile večinoma strukturirane z opisi misli in čustev junakov zgodbe, med junaki so bili vzpostavljeni ustrezni odnosi in povezave, v zgodbe so bili pogosto vključeni tudi opisi vzročno-posledičnih odnosov (prav tam, str. 60–62).

Poleg tega so rezultati pokazali, da so različni pogoji, v katerih so otroci pripovedovali zgodbe, imeli največji učinek na koherentnost in kohezivnost zgodb štiri- in šestletnih otrok. Štiriletni

otroci so pripovedovali najbolj koherentne in najbolj kohezivne zgodbe ob slikanici z besedilom, v kateri so si ilustracije sledile po logičnem zaporedju, na njih pa je bila prepoznavno prikazana glavna junakinja ter številni nepričakovani zapleti. Šestletni otroci so dosegali najvišje razvojne ravni koherentnosti in kohezivnosti zgodbe, ko so pripovedovali ob slikanici z besedilom, ki ga je testatorka prej prebrala. V nasprotju s štiriletnimi otroki so si šestletniki bolj zapomnili besedilo in nato zgodbo ob pomoči ključnih ilustracij v slikanici deloma ponovili, deloma pa so oblikovali svojo zgodbo. Simbolne ilustracije, ki so dopolnjevale besedilo v slikanici in so si jih otroci lahko ob pripovedovanju poljubno ogledovali, so tem otrokom pomagale k doseganju višjih ravni koherentnosti in kohezivnosti zgodb. Zgodbe osemletnih otrok so bile sicer najbolj koherentne, ko so jih pripovedovali po prebrani zgodbi ob slikanici z besedilom, vendar pa se v koherentnosti med seboj niso pomembno razlikovale glede na pogoj, v katerem so jih pripovedovali, kot to velja za preostali dve starostni skupini. Najbolj kohezivne zgodbe so najstarejši otroci pripovedovali, ko so nadaljevali začeto zgodbo. Ti otroci so z manj težavami brez slikovne predloge ali vnaprej prebranega besedila, oblikovali popolnoma svojo zgodbo, ki je bila hkrati tudi visoko kohezivna (prav tam).

Zgodbe, ki jih otroci pripovedujejo po tretjem, četrtem letu, se torej ne razlikujejo zgolj glede na starost otrok, temveč njihovo razvojno raven sodoločajo tudi pogoji, v katerih jih pripovedujejo. Že M. Guttman in Frederiksen (1985 v Kranjc idr. 2003, str. 53) sta primerjala tri pogoje, v katerih so otroci pripovedovali zgodbe. V prvem pogoju so otroci pripovedovali zgodbo, ki je bila ilustrirana z zaporednimi slikami, v drugem so imeli na razpolago slike, ki niso bile povezane, v tretjem pa so jim ponudili le eno sliko, na kateri so bili prikazani vsi junaki iz zgodbe. Otroci so dosegli najvišjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe v pogoj, ko so imeli na razpolago več slik, ki so jih lahko kombinirali, in najnižjo, ko so pripovedovali zgodbo le ob eni sliki – praviloma so predmete oz. osebe le naštevali oz. poimenovali. Shapiro in Hudson (1991 v Kranjc idr. 2003, prav tam) navajata, da so za otroke zelo spodbudne ilustracije oz. slike, na katerih se dogaja nekaj nepričakovanega, nepredvidenega, frustrirajočega, čustveno nabitega, npr. ilustracija, na kateri se vidi, da so se piškoti pri peki prežgali, in ne le, da se pečejo. Podobno opisuje tudi G. Fein (1995 v prav tam), ko ugotavlja, da so psihološke značilnosti glavnih junakov vodilo za pripovedovanje zgodbe in da otroci svoje pripovedovanje naslonijo na določene probleme in konflikte, povezane z njimi, npr. dojenček je nemočen, krokodil je hudoben.

Pomen slikovne predloge oziroma pogojev, v katerih otrok zgodbo pripoveduje, za razvojno raven zgodbe otroka poudarja več avtorjev (npr. Fein, 1995, Guttman in Frederiksen, 1985; Shapiro in Hudson, 1991 v Marjanovič Umek idr. 2011, str. 8), ki so ugotovili, da npr. ilustracije z močno čustveno obarvanimi dogodki, ilustracije, ki jih lahko otrok razvršča sam, pomembno vplivajo na otrokovo pripovedovanje. Podobno kot velja za branje črk, se tudi otrokova zmožnost "branja" knjižnih ilustracij razvija postopoma. Malčki in otroci, ki še ne zmorejo povedati zgodbe s koherentno strukturo, lahko zaporedje ilustracij, tudi takšnih, v katerih si prikazani dogodki sledijo v zelo logičnem zaporedju, razumejo zgolj kot zaporedje slik in ne kot zaporedje povezanih dogodkov. Tudi v preprostem zaporedju ilustracij pogosto ne prepoznajo glavnega dogodka in zato ločeno opisujejo ilustracije ter osebe na njih, zgodbe pa ne razvijejo okoli glavnega lika (Baldock, 2006 v Marjanovič Umek idr. 2011, str. 8).

3 OCENJEVANJE OTROKOVEGA GOVORA

V evropskem in severnoameriškem prostoru so avtorice in avtorji razvili relativno veliko število standardiziranih govornih preizkusov ali govornih lestvic za ocenjevanje otroškega govora, pri čemer so nekateri govorni preizkusi namenjeni ocenjevanju splošne govorne kompetentnosti (običajno vključujejo lestvici govornega razumevanja in izražanja), drugi pa se osredotočajo na ocenjevanje posameznih govornih komponent, npr. besednjaka, izgovorjave, fonološkega zavedanja (Harris 1993 v Kranjc idr. 2007, str. 328). Vsi preizkusi, ne glede na to, ali so bolj splošni ali specifični, pa morajo biti zasnovani kot razvojni preizkusi, kar pomeni, da morajo vključevati naloge, ki so primerne za otroke različnih starosti. Le tako lahko ocenjujemo govorni razvoj, ki v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva poteka na področjih fonologije, semantike, sintakse in pragmatike (Kranjc idr. 2007, str. 328).

Pri razvoju merskih pripomočkov za ocenjevanje otroškega govora se je treba zavedati, da govorni preizkusi niso kulturno in jezikovno nevtralni oz. prosti, kar pomeni, da zahtevajo pri prenosu iz enega v drugo kulturno in jezikovno okolje ustrezne jezikovne in vsebinske priredbe ali pa, upoštevajoč nekatera splošna spoznanja o pripravi govornih lestvic, lastni razvoj govornega preizkusa oz. govornih preizkusov. To drugo pot so izbrale tudi raziskovalke (Kranjc

idr. 2007, prav tam) v Sloveniji in v meddisciplinarni skupini v več letih razvile merska pripomočka za ocenjevanje otroškega govora, ki ju bomo v nadaljevanju tudi prikazali.

3.1 OCENJEVANJE OTROKOVE ZGODBE

Govorni preizkusi, namenjeni ocenjevanju govorne kompetentnosti otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu, pogosto vključujejo tudi naloge za proučevanje otrokove pragmatične zmožnosti uporabe jezika oz. otrokove kompetentnosti pripovedovanja zgodbe (npr. Preizkus pisnega sporočanja TOWL – 3, Hammill in Larsen 1996). V slovenskem prostoru so raziskovalke otroškega govora (Kranjc idr. 2007, str. 329) upoštevajoč nekatere tuje izsledke (npr. Dressler in de Beugrande 1992; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001 v prav tam) o ključnih merilih, ki določajo razvojno raven zgodbe, razvile postopek za ocenjevanje pragmatične rabe govora s pomočjo otroške zgodbe. Vsako zgodbo določata dve merili, in sicer koherentnost in kohezivnost (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001 v Kranjc idr. 2007, str. 329). Koherentnost predstavlja enega izmed kriterijev besedilnosti, njena osnova je kontinuiteta smislov (Dressler in de Beugrande 1992 v Kranjc idr. 2007, prav tam). Kohezivnost zgodbe pa se nanaša na jezikovna izrazila, s pomočjo katerih pripovedovalec povezuje med seboj posamezne dele zgodbe in zagotavlja logično razmerje znotraj posameznih vsebin, npr. ko uporablja vzročne in časovne veznike, deikte (Kranjc idr. 2007, prav tam).

Tehnike ocenjevanja otrokove zgodbe so različne, npr. otrok pripoveduje zgodbo ob slikovni predlogi/predlogah, samostojno pripoveduje ali piše zgodbo iz resničnega ali domišljjskega sveta, pripoveduje zgodbo na podlagi prebrane zgodbe v knjigi, pripoveduje zgodbo tako, da nadaljuje izhodiščno izjavo (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 38). Slike, ki se uporabljajo kot dražljaj za otrokovo pripovedovanje, so lahko resničnostne ali simbolne, lahko so bolj ali manj strukturirane. Elemente na slikovnih predlogah mora otrok med pripovedovanjem zgodbe prepoznati in jih hkrati miselno vključiti v tok pripovedovane zgodbe, zato je toliko pomembnejše, da so blizu siceršnjemu načinu mišljenja, npr. štiri- ali šestletnih otrok (Marjanovič Umek in Fekonja 2001 v prav tam).

3.2 INSTRUMENTI ZA OCENJEVANJE PRIPOVEDOVANJA ZGODBE

Otrokovo pripovedovanje predstavlja eno izmed osnovnih in pogosto uporabljenih (npr. Marjanovič Umek idr. 2003; Miljak 1981; Pellegrini in Galda 1998 v Fekonja 2004) nestandardiziranih metod za proučevanje otrokovega govornega izražanja. V okviru metode pripovedovanja raziskovalci uporabljajo različne tehnike:

- otrok opiše svoje izkušnje in pove, kaj je delal, npr. v vrtcu, na zabavi, na počitnicah ipd.;
- otrok obnovi poznano zgodbo;
- otrok obnovi nepoznano zgodbo, ki mu jo je povedal raziskovalec;
- otrok nadaljuje začeto zgodbo;
- otrok pove svojo zgodbo na podlagi slikovnih predlog (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001 v prav tam, str. 76).

Testator lahko otrokovo pripoved analizira tako z vidika strukture kot tudi z vidika rabe različnih jezikovnih sredstev, npr. raba samostalnikov, pridevnikov, glagolov v različnih časih (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001 v prav tam). Tehnika *Pripovedovanja ob slikanici* vključuje uporabo slikanic, ki vsebujejo med seboj povezane ilustracije, kar otroku omogoča, da ubesedi svoja opažanja, ilustracije povezuje v zgodbo in jih interpretira. Pripovedovanje ob slikanici ne temelji na predhodnih izjavah raziskovalca, saj od otroka zahteva samostojno govorno izražanje. S pomočjo prostega pripovedovanja ob slikanici lahko ocenimo otrokov besednjak, rabo slovničnih pravil, fluentnost govora ter sposobnost logične povezave ilustracij in njihove interpretacije. Otroku lahko zgodbo pripoveduje tudi ob eni sami slikovni predlogi ali brez nje. Testator lahko otroka spodbudi k pripovedovanju tudi s pomočjo tehnike usmerjenega pogovora, v katerem mu, tudi s pomočjo slikovnih predlog, zastavlja različna vprašanja in podvprašanja, ki jih prilagaja otrokovim predhodnim odgovorom (prav tam).

V tujini je merskih pripomočkov za ugotavljanje otrokove jezikovne zmožnosti preko pripovedovanja nekoliko več kot pri nas. Med najbolj znanimi so:

- **The bus story.** Test je namenjen otrokom, starim od tri do osem let, in odraslim z učnimi težavami. Sestavljen je iz 12 slik (po tri slike na vsaki strani). Test je narejen tako, da testator otroku ob slikanici najprej prebere zgodbo, šele nato otroka prosi, naj mu poskuša

zgodbo ob slikah tudi ponoviti. V testu se točkuje: število informacij, povprečna dolžina petih najdaljših povedi, število prirednih povedi, število podrednih povedi, artikulacija in besedišče (Renfew 1991 v Sevšek 2016, str. 14).

- **The frog story: »Frog, where are you?«** Pripomoček zajema 24 slik brez besedila. Otroka pri testiranju prosimo, da slikanico najprej pregleda in nato skuša po slikah povedati zgodbo. Pri obdelavi podatkov lahko otrok dobi od 0 do 5 točk pri posamezni postavki: uvod, junaki v zgodbi in njihov razvoj, mentalna stanja junakov, raba zaimkov, prepoznavanje in reševanje konfliktnih situacij, kohezija, zaključek (Mayer, 1969 v prav tam).
- **ENNI.** Edmonton Narrative Norms Instrument je instrument, s katerim se ocenjuje, kateri vidiki rabe jezika so pri otrocih šibki. Namenjen je otrokom, starim od štiri do osem let. ENNI je sestavljen iz šestih sklopov slik (šestih zgodb v sličicah). Zgodbe so po kompleksnosti razdeljene v tri težavnostne stopnje. V posamezno težavnostno stopnjo sta vključeni po dve zgodbi. Za najnižjo stopnjo je značilno, da sta v zgodbi prisotna le dva junaka, medtem ko je za najkompleksnejšo stopnjo značilno, da v zgodbi nastopajo štirje junaki, ki poskušajo na najrazličnejše načine doseči svoj cilj. Otrokov dosežek se meri po naslednjih kazalnikih: povprečna dolžina povedi, število informacij, število in spol junakov (Schneider, Hayward, Dube 2006 v prav tam)
- **CDI III.** MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI) III je namenjen otrokom, starim od 30 do 37 mesecev. S testom se meri ekspresivni besednjak in slovnico. Sestavljen je iz ček-liste 100 besed, 12 povedi, s katerimi gledamo slovnično kompleksnost, in 12 da/ne vprašanj o razumevanju, semantiki in pragmatiki. Opazovalno lestvico oz. ček-listo izpolnjujejo starši oziroma skrbniki otroka, strokovnjaki pa jo nato pregledajo in ovrednotijo (Salling 2015 v prav tam).

3.2.1 OCENJEVANJE OTROKOVEGA PRIPOVEDOVANJA NA SLOVENSKEM DO STANDARDIZIRANEGA PRIPOMOČKA

V tem podpoglavju bomo predstavili različne preizkuse za ocenjevanje otrokove pragmatične zmožnosti otrok, ki so jih izdelali raziskovalke in raziskovalci na Slovenskem, do standardiziranega pripomočka, ki ga bomo podrobneje opisali v nadaljevanju.

Raziskovalke otrokovega pripovedovanja (L. Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja Peklaj, P. Lešnik Musek) so v namen proučevanja razvojne ravni pripovedovanja otroka opravile kar nekaj nestandardiziranih preizkusov pripovedovanja zgodbe in na podlagi izsledkov tujih avtorjev za vsak pripomoček izdelale merila, s katerimi so ocenjevale raven otrokovega pripovedovanja v različnih pogojih.

V raziskavi (Marjanovič Umek idr. 2002), s katero so avtorice proučevale govorno kompetentnost otrok v povezavi z vzgojiteljičinim dodatnim, načrtovanim in rednim branjem izbrane otroške literature in v katero je bilo vključenih 70 otrok, starih od štiri do pet let, so kot pripomoček za ugotavljanje govorne kompetentnosti otrok uporabile nestandardiziran preizkus pripovedovanja prebrane zgodbe s slikanico avtorja H. C. Andersena *Kraljična na zrnju graha*, v kateri prevladujejo ilustracije na simbolni ravni. Za ugotavljanje kakovosti otrokove govorne vzgoje v družini so sestavile tudi vprašalnik, ki je obsegal družinsko okolje oziroma materialne pogoje v družini (podatki o številu vseh knjig, številu in raznovrstnosti otroških knjig) ter dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj (kako pogosto starši otroku berejo, z otrokom obiskujejo knjižnico, kako pogosto otrok gleda otroške oddaje na televiziji). S pomočjo vprašalnika pa so dobile tudi informacijo o izobrazbi otrokovih staršev. Avtorice so ugotovile, da namensko, redno in več kot slučajno branje kakovostne otroške literature, ki so ga bili otroci deležni ob siceršnjem izvajanju kurikula v vrtcu, prispeva k njihovi večji kompetentnosti pripovedovanja zgodbe (prav tam, str. 62–63).

Z nestandardiziranim pripomočkom pripovedovanja zgodbe (*Kraljična na zrnju graha*) so avtorice S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003) proučevale razvojne značilnosti pripovedovanih zgodb različno starih otrok. V raziskavo so vključile 45 otrok, starih od štiri do osem let (razdeljeni v tri skupine), za namene vrednotenja razvojne ravni zgodb pa so izdelale

kriterije za ocenjevanje zgodb, ki so jih razdelile v dve skupini, in sicer kriterije za ocenjevanje koherentnosti zgodbe in kriterije (v nadaljevanju merila) za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe. Ugotovile so, da se vse tri starostne skupine otrok pomembno razlikujejo glede na doseženo razvojno raven zgodbe, analizirano z vidikov koherentnosti in kohezivnosti (prav tam, str. 61–62).

V raziskavi, s katero so avtorice L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja (2004) ocenjevale pripovedovanje različno starih otrok v treh različnih pogojih (pripovedovanje ob slikanici brez besedila, pripovedovanje ob slikanici po prebrani zgodbi in pripovedovanje po posredovanem začetku zgodbe), so uporabile tri preizkuse, za vsaj pogoj drugega. V prvem pogojju so otroci pripovedovali zgodbo ob slikanici brez besedila – *Maruška potepuška*, v drugem pogojju so otroci ob slikanici *Kraljična na zrnu graha* obnavljali zgodbo, ki jim jo je testatorka prej prebrala (pripovedovanje po prebrani zgodbi), tretji pogoj pa je predstavljalo nadaljevanje začetka zgodbe oz. nadaljevanje zgodbe ob izhodiščni izjavi. Glede na kriterije, ki so jih avtorice izdelale za namene vrednotenja razvojne ravni zgodb, so ocenile koherentnost in kohezivnost več kot 300 povedanih zgodb otrok, starih približno štiri, šest in osem let. Dobljeni rezultati podpirajo ugotovitve več avtorjev in so pokazali, da z razvojem otroci pripovedujejo vedno bolj koherentne in kohezivne zgodbe (prav tam, str. 60).

Avtorice L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj in A. Podlesek (2008) so razvojno raven zgodbe otrok z vidika koherentnosti in kohezivnosti preverjale tudi z zgodbo iz otroške slikanice *Snežaki v vrtcu*. Podatki za to raziskavo so bili zbrani v sklopu vzdolžne raziskave o učinku vrta na otrokov razvoj, in sicer v zadnjem letu raziskave, ko so bili otroci stari šest let in so začeli obiskovati šolo, na koncu je bilo v vzorec zajetih kar 147 otrok. Tudi v tej raziskavi so uporabile *Vprašalnik družinskega okolja* (VDO: 5–6 let), na podlagi katerega so ugotovile, da se otrokovo pripovedovanje zgodbe pomembno povezuje z izobrazbo očeta, rezultati raziskave pa so pokazali, da otrokovo pripovedovanje zgodbe statistično pomembno napoveduje tudi otrokova vključenost v vrtec (prav tam, str. 69).

3.2.1.1 STANDARDIZIRANA PRIPOMOČKA PPZ: ROKAVIČKA IN PPZ: ŽABJI KRALJ

L. Marjanovič Umek in U. Fekonja Peklaj, ki že več kot deset let med drugim proučujeta pripovedovanje zgodbe otrok, sta pri svojem raziskovalnem delu preizkusili različne načine

ocenjevanja pripovedovanja zgodbe otrok, npr. ob slikovni predlogi ali posredovanem začetku zgodbe, in razvijali merila za ocenjevanje zgodb različno starih otrok. Rezultate svojega raziskovalnega dela in izsledke uveljavljenih tujih raziskovalcev na tem področju sta povezali v razvoj in oblikovanje prvih slovenskih pripomočkov za ocenjevanje pripovedovanja zgodb otrok (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 5). Avtorici sta skupaj s sodelavcema Sočanom in Komidarjem oblikovali priročnik, ki vključuje dva zanesljiva pripomočka, standardizirana na vzorcu slovenskih otrok. Na Slovenskem zmožnost otrokove pripovedovalne zmožnosti tako lahko merimo z dvema standardiziranimi merskima instrumentoma, *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička* in *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj*. Pripomočka sta namenjena ocenjevanju pripovedovanja zgodbe otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu.

Pripomočka lahko uporabljajo univerzitetni diplomirani psihologi in magistri psihologije ter univerzitetni diplomirani specialni in rehabilitacijski pedagogi (smer surdo-logo) in magistri logopedije in surdopedagogike v namene razvojnopsihološke diagnostike, pa tudi, kar se zdi posebej pomembno, za spremljanje razvoja govora otrok na tem področju (prav tam, str. 5).

V nadaljevanju bomo podrobneje opisali pripomoček *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička* (v nadaljevanju *PPZ: Rokavička*), ki je namenjen ocenjevanju pripovedovanja zgodbe otrok, starih od tri do šest let, in s katerim si bomo pomagali v delu raziskave.

3.2.1.2 PREIZKUS PRIPOVEDOVANJA ZGODBE: ROKAVIČKA

PPZ: Rokavička se uporablja za ocenjevanje pripovedovanja zgodbe otrok, starih od tri do šest let. Je zanesljiv in objektivni pripomoček, standardiziran na vzorcu slovenskih otrok. Preizkus je pripravljen v obliki slikanice brez besedila z enajstimi ilustracijami, ki so bile narisane na podlagi sinopsisa ljudske zgodbe o izgubljeni rokavički. Zgodba govori o dedku, ki je med sprehodom s svojim psom v gozdu izgubil rokavico. To je našla miška in prva zlezla vanjo. Potem so druga za drugo prihajale živali in spraševale, ali lahko tudi one zlezejo vanjo. V rokavici je prebivalo veliko živali. Dedek se je vrnil s sprehoda in ugotovil, da je izgubil eno rokavico. S psom sta se vrnila v gozd, da bi jo poiskala. Pes je našel rokavico in z laježem pregnal živali iz nje. Izgubljeno rokavico je prinesel dedku (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 11).

Posebna pozornost je bila pri risanju ilustracij namenjena prikazovanju čustev in drugih mentalnih stanj junakov ter odnosov med njimi. Preizkus poteka tako, da otroka najprej prosijo, da si pogleda slike v slikanici, potem pa igrači, ki jo postavijo pred njega, pove zgodbo. Otrok lahko med pripovedovanjem prelista ilustracije v slikanici in začne pripovedovati ob katerikoli ilustraciji. Med pripovedovanjem lahko prosto lista po slikanici, pri tem pa mu ni treba pripovedovati ob vsaki ilustraciji. Pomembno je, da otroka med pripovedovanjem ne prekinjajo in mu ne postavljajo vprašanj, ki bi lahko vplivala na razvojno raven njegove zgodbe, npr. *Kaj dela ...?* ali *Kaj je na tej sliki?*. Če otrok ne začne pripovedovati, reče, da ne zna, ali neha pripovedovati pred koncem, ga lahko spodbudijo z besedami, ki se ne vežejo neposredno na vsebino zgodbe, npr. *Bi povedal/a še kaj?* ali *Kako pa se zgodba nadaljuje?* (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 11–12).

Ocenjevanje zgodbe otroka poteka na osnovi 11 kazalnikov, in sicer: število besed, število različnih besed, povprečna dolžina povedi, število priredno zloženih povedi, število podredno zloženih povedi, delež enostavnih povedi, raba prirednih veznikov, raba podrednih veznikov, število dogodkov, število zamenjav perspektive, število besed za opisovanje mentalnih stanj. Otrokov dosežek pri preizkusu pomeni skupni dosežek pri vseh 11 kazalnikih zgodbe (Marjanovič Umek idr. 2011, str. 13–14).

V nadaljevanju poglavja bomo predstavili merila za ocenjevanje otrokovega pripovedovanja zgodbe in se osredotočili na tista, ki jih bomo pri ocenjevanju pripovedi uporabili sami. Poleg meril koherentnosti in kohezivnosti pripovedi bomo merili še število besed, število različnih besed, število povedi, število zloženih povedi, število zloženih povedi z zapletenejšimi pomenskimi odnosi (npr. vzročno-posledičnim, namernim, pogojnim), povprečno dolžino povedi, število dogodkov in število besed za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj v pripovedih.

3.3 MERILA ZA OCENJEVANJE RAZVOJNE RAVNI OTROKOVE ZGODBE

Vsako zgodbo določata dve ključni merili, in sicer koherentnost in kohezivnost. Koherentnost predstavlja enega izmed kriterijev besedilnosti, njena osnova je kontinuiteta smislov (Dressler in de Beugrande 1992, str. 65). Kohezivnost zgodbe pa se nanaša na jezikovna izrazila, s pomočjo

katerih pripovedovalec povezuje med seboj posamezne dele zgodbe in zagotavlja logično razmerje znotraj posameznih vsebin, ko npr. uporablja vzročne in časovne veznike, deikte (Kranjc idr. 2007, str. 329).

3.3.1 MERILA ZA OCENJEVANJE KOHERENTNOSTI IN KOHEZIVNOSTI OTROŠKE ZGODBE

Za ocenjevanje razvojne ravni otrokove zgodbe so avtorice S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003), ki so jo proučevale v svoji raziskavi, v katero je bilo vključenih 45 otrok, starih od štiri do osem let, oblikovale merila za analizo in vrednotenje zgodbe, ki so jih združile v dve skupini meril, in sicer koherentnost in kohezivnost zgodbe (Kranjc idr. 2007, str. 329).

Merila za ocenjevanje koherentnosti lahko navedemo v zaporedju od razvojno nižjih k razvojno višjim:

1. raven: zgodba brez strukture.
2. raven: zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij.
3. raven: zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.
4. raven: zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi.
5. raven: zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (prav tam).

Opisana merila si sledijo v razvojnem zaporedju, in sicer od zgodb, ki nimajo strukture, so vsebinsko nepovezane in zato poslušalcu nerazumljive (npr. *Tukaj dala. Kraljica stopila v lužo. Ta, ta je imela žogo.*), do zgodb, ki temeljijo na koherentni strukturi in vključujejo vzročno-posledične opise dogodkov, začetek, jedro in konec ter glavne junake zgodbe (npr. *Kraljevič je hodil po vsej deželi in iskal kraljično, ki bi bila prava. A je bilo pri vsaki nekaj narobe. Potem se je vrnil v svoj dom. Bil je žalosten in osamljen, ker je hotel imeti pravo kraljično. Zajela jih je strašna nevihta in na grajska vrata je nekdo potrkal. Star kralj je prišel odpret: »Jaz sem prava kraljična«, je prosilo dekle. Mlada kraljična je morala na grahu spati vso noč. »Kako si spala?« sta jo vprašala kralj in kraljica. Oh, slabo. Celo noč nisem zatisnila oči. Pod odejo sem imela*

nekaj trdega.« Tako je kraljica spoznala, da je prava kraljična. Samo kraljična lahko začuti zrno na najvišji blazini. In to zrno so potem nesli v muzej.).⁵

Na podlagi dobljenih rezultatov so avtorice ugotovile, da so štiriletni otroci ob slikanici pogosteje pripovedovali zgodbe brez strukture ali zgodbe z enostavno strukturo, ki je vključevala bolj ali manj statično opisovanje ilustracij v slikanici. Šestletni otroci so pogosteje kot štiriletniki pripovedovali zgodbe na razvojno višjih ravneh, in sicer zgodbe s strukturo, v katerih je prevladovalo časovno nizanje dogodkov, ki pa so bile še vedno precej statične. Zgodbe osemletnih otrok pa so bile večinoma strukturirane z opisi misli in čustev junakov zgodbe, med junaki so bili vzpostavljeni ustrezni odnosi in povezave, prav tako pa so v zgodbe pogosto vključevali tudi opis vzročno-posledičnih odnosov (Kranjc idr. 2007, str. 330).

Merila za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe so razdeljena v dve podskupini, od razvojno nižjih do razvojno višjih:

- a) Tematska razporeditev:
 - linearna razporeditev s tematskimi preskoki
 - linearna razporeditev brez tematskih preskokov
- b) Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco:
 - dobessedno ponavljanje
 - ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami idr. (prav tam).

Merila kohezivnosti zgodbe označujejo tako nizko kohezivne zgodbe, za katere so značilni tematski preskoki in ponavljanja besed, kar dela zgodbo manj kohezivno in nepovezano (npr. *In je ... in je ... po svetu šou in ni našel svoje kraljične. Pol jo je spet potrka ... potrka ... potrkalo na vrata*), kot tudi visoko kohezivne zgodbe brez tematskih preskokov, v katerih otrok uporablja zaimke, nadpomenke ipd. (npr. *Prišla je mokra kraljična. Ta je bla taprava.*) (prav tam, str. 330).⁶

⁵ Primeri v oklepajih so vzeti iz pripovedovanja zgodbe različno starih otrok ob slikanici *Kraljična na zrnu graha* (Kranjc idr. 2007, str. 329).

⁶ Gl. op. 5.

Pri ocenjevanju koherentnosti zgodbe se pri določanju razvojne ravni upošteva najvišja raven, ki jo je otrok dosegel v svojem pripovedovanju, npr. če je v zgodbi opisal misli in čustva junaka, je njegova zgodba uvrščena na četrto razvojno raven, čeprav v zgodbi prevladuje enostavno časovno nizanje dogodkov, ki je značilno za tretjo raven kohezivnosti zgodbe (prav tam).

Pri ocenjevanju kohezivnosti zgodbe pa se pri določanju razvojne ravni zgodbe upošteva prevladujoča raven skozi celotno zgodbo, tako npr. zgodbo uvrstimo na prvo razvojno raven pri sredstvih, s katerimi ohranjamo referenco, če je ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ipd. prevladujoči način pripovedovanja skozi celotno zgodbo (prav tam).

3.3.2 KAZALNIKI ZA OCENJEVANJE ZGODBE OTROKA PO PPZ: ROKAVIČKA

V empirični raziskavi bomo pri ocenjevanju zgodbe v prvem kontekstu, tj. pripovedovanje zgodbe ob slikanici/tipanki, uporabili merila iz standardiziranega pripomočka *PPZ: Rokavička*. Ocenjevanje zgodbe otroka poteka na podlagi naslednjih kazalnikov (Marjanovič idr. 2011, str. 12):

- Število besed: gre za število samostojnih besed v zgodbi, ki so poleg polnopomenskih besed (samostalniška beseda, pridevniška beseda, glagol in prislov) tudi predlogi (npr. *v, na, pod*), členki (npr. *da, ne, tudi*), medmeti (npr. *uh, avč*) in vezniki (npr. *in, zato, ker, ki*).
- Število različnih besed: gre za število različnih besed v zgodbi, pri čemer se za isto besedo šteje tudi različne oblike iste besede, npr. različni skloni, števila, osebe, čas (ko se zamenja končnica), pomanjševalnice. Kot različna beseda se šteje beseda z drugo predpono, npr. *pisati : prepisati* in stopnjevanje besede, npr. *velik : večji*.
- Povprečna dolžina povedi: gre za povprečno dolžino vseh povedi v zgodbi.
- Število priredno zloženih povedi: gre za število priredno zloženih povedi v zgodbi, ki so sestavljene iz dveh ali več enakovrednih stavkov. Glede na veznik, ki jih povezuje, ločimo vezalno priredje (npr. *in, ter, pa*), ločno priredje (npr. *ali – ali*), protivno priredje

(npr. *pa, toda, vendar, a, ampak, temveč*), pojasnjevalno priredje (npr. *in sicer, saj, namreč*) in sklepalno priredje (npr. *zato, torej*).

- Število podredno zloženih povedi: gre za število podredno zloženih povedi v zgodbi, ki so sestavljene iz enega glavnega stavka in enega ali več odvisnih stavkov. Glede na veznik ločimo predmetni odvisnik (npr. *da*), prilastkov odvisnik (npr. *kateri, ki*), krajevni odvisnik (npr. *kjer, kamor, koder*), časovni odvisnik (npr. *ko, medtem ko, kadarkoli*), načinovni odvisnik (npr. *s tem da, ne da, da*), primerjalni (npr. *kot, kakor, ko*), posledični odvisnik (npr. *da, tako da, toliko da*), pogojni odvisnik (npr. *če, ko, le da*), dopustni odvisnik (npr. *čeprav, četudi*), vzročni odvisnik (npr. *ker*) in namerni odvisnik (npr. *da*).
- Delež enostavnih povedi: gre za delež enostavnih povedi v zgodbi, med katere štejemo vse povedi z enim povedkom, pa tudi pastavke, torej samostalniške povedi (*Dedek.*), pridevniške (*Lep.*), prislovne (*Dobro.*), glagolske z neosebno glagolsko obliko (*Tiho biti!*), medmetne (*Uh.*) in členkovne (*Ja.*).
- Raba prirednih veznikov: gre za uporabo veznikov, ki ne izražajo vezalnega priredja (npr. *vendar, ali, zato, saj, ampak, toda*).
- Raba podrednih veznikov: gre za uporabo podrednih veznikov, ki izražajo vzročno-posledično razmerje (npr. vezniki *ker, da, toliko da, tako da*).
- Število dogodkov: v zgodbi je prepoznanih 14 dogodkov⁷, ki so bili določeni na podlagi analize zgodb sedmih odraslih oseb, ki so neodvisno pripovedovale zgodbo ob ilustracijah. Dogodek je bil uvrščen na listo dogodkov, če ga je povedalo najmanj pet oseb.

⁷ 1. Dedek je hodil po gozdu in med potjo izgubil rokavico. 2. Rokavico, ki je ležala na tleh, je najprej našla miška in zlezla vanjo. 3. Potem sta mimo prišla še zajec in žaba in pogledala, kdo stanuje v rokavici. 4. Tudi onadva sta zlezla vanjo. 5. Prišla sta še lisica in volk, pogledala, kdo stanuje v rokavici, in vprašala, ali imajo prostor še zanju. 6. V rokavici jih je zdaj živelo že pet. 7. Prilomastila sta še merjasec in medved in vprašala živali, ali se jim lahko pridružita v rokavici. 8. Živali so se stisnile in vse skupaj živele v rokavici. 9. Doma je dedek hotel nataktniti še drugo rokavico, a je ni našel. 10. Kuža je takoj stekel nazaj proti gozdu iskat izgubljeno rokavico. 11. Na tleh je našel rokavico, v kateri so bile živali, in glasno zalajal hov, hov. (Našel je rokavico in prestrašil vse živali.) 12. Živali so se prestrašile, planile iz rokavice in stekle po gozdu. 13. Kuža je rokavico prinesel dedku. 14. Dedek je bil zelo vesel.

- Število zamenjav perspektive: v zgodbi je označen niz dogodkov⁸, znotraj katerega so prepoznane štiri zamenjave v perspektivi oz. prehodi iz ene v drugo vlogo (npr. iz vloge dedka v vlogo kuža in obratno).
- Število besed za opisovanje mentalnih stanj: gre za besede, ki jih je otrok pri pripovedovanju uporabil za opis mentalnih stanj junakov in junakinj v zgodbi. Mentalna stanja vključujejo zaznave (npr. *videti, slišati*), čustvena stanja (npr. *vesel, jezen*), želje in hotenja (volja) (npr. *želeti, potrebovati*) ter mišljenje (npr. *misliti, vedeti, spomniti*).

⁸ Niz dogodkov je naslednji: 9. Doma je dedek hotel nataktniti še drugo rokavico, a je ni našel. 10. Kuža je takoj stekel nazaj proti gozdu iskat izgubljeno rokavico. 11. Na tleh je našel rokavico, v kateri so bile živali, in glasno zalajal hov, hov. (Našel je rokavico in prestrašil vse živali.) 12. Živali so se prestrašile, planile iz rokavice in stekle po gozdu. 13. Kuža je rokavico prinesel dedku. 14. Dedek je bil zelo vesel. V nizu dogodkov so štiri zamenjave perspektive: 1. zamenjava perspektive: dedek – kuža (dogodka 9 in 10 ali 9 in 11), 2. zamenjava perspektive: kuža – živali (dogodka 11 in 12 ali 10 in 12), 3. zamenjava perspektive: živali – kuža (dogodka 12 in 13) in 4. zamenjava perspektive: kuža – dedek (dogodka 13 in 14).

II EMPIRIČNI DEL

4 NAMEN RAZISKAVE

Namen diplomskega dela je predstaviti zmožnost pripovedovanja zgodbe pri slepih in slabovidnih predšolskih otrocih. Glavni namen raziskave je ugotoviti, ali se zmožnost pripovedovanja glede na kontekst pri slepem/slabovidnem otroku razlikuje od tiste pri videčem otroku in ali prihaja do razlik med skupinama slepih/slabovidnih in videčih otrok. Poleg tega nas zanima tudi vpliv kakovosti družinskega okolja (sociodemografske značilnosti otrokove družine) na zmožnost pripovedovanja otrok.

5 RAZISKOVALNI PROBLEM

V raziskavi nas je zanimalo, ali prihaja do razlik v pripovedovanju slepih/slabovidnih otrok v različnih kontekstih (ob tipanki brez besedila, ob tipanki s predhodno prebranim besedilom in ob dani začetni izjavi) (primerjava skupine slepih in slabovidnih v pripovedovanju zgodbe v različnih kontekstih) in ali se zmožnost pripovedovanja v različnih kontekstih pri slepem/slabovidnem otroku razlikuje od tiste pri videčem otroku, pri čemer predpostavljamo, da bo slep/slaboviden otrok najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegal pri obnavljanju zgodbe ob tipni slikanici, najslabšo razvojno raven pripovedovanja pa ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo. Predpostavljamo tudi, da bo videči otrok najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegal pri obnavljanju zgodbe ob slikanici, najslabšo razvojno raven pripovedovanja pa ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo.

Ob tem predpostavljamo, da se bodo v pripovedovanju med skupinama slepih/slabovidnih in videčih otrok pojavile naslednje razlike: slepi/slabovidni otroci bodo v prvem kontekstu, **pripovedovanje** zgodbe ob tipni slikanici, dosegali nižjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici; slepi/slabovidni otroci bodo v drugem kontekstu, **obnavljanje** zgodbe ob tipni slikanici, dosegali nižjo raven pripovedovanja (obnavljanja) zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici; slepi/slabovidni otroci bodo v tretjem kontekstu,

nadaljevanje zgodbe ob izhodiščni izjavi, dosegali nižjo raven pripovedovanja zgodbe, kot videči otroci ob isti izhodiščni izjavi.

V raziskavi nas zanima tudi vpliv dejavnikov družinskega okolja na zmožnost otrokovega pripovedovanja, pri čemer predpostavljamo, da ima bolj spodbudno družinsko okolje na splošno tudi pozitivne učinke na otrokovo zmožnost pripovedovanja. Predpostavljamo, da se bosta pogostnost in čas skupnega branja pomembno povezovala z zmožnostjo pripovedovanja otrok ter da se bo pogostnost obiska knjižnice pomembno povezovala z otrokovo pripovedovalno zmožnostjo. Predpostavljamo še, da se bo stopnja izobrazbe mame pomembno povezovala z zmožnostjo pripovedovanja otroka. Vse te predpostavke skušamo dokazati v empiričnem delu diplomskega dela z analizo empiričnega gradiva. Slednjega ni veliko, zato naših ugotovitev ni mogoče posploševati.

5.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V raziskavi smo skušali odgovoriti na naslednja vprašanja:

1. V katerem kontekstu bodo slepi/slabovidni otroci dosegali najvišjo razvojno raven pripovedovanja?
2. V katerem kontekstu bodo slepi/slabovidni otroci dosegali najslabšo razvojno raven pripovedovanja?
3. V katerem kontekstu bodo videči otroci dosegali najvišjo razvojno raven pripovedovanja?
4. V katerem kontekstu bodo videči otroci dosegali najnižjo razvojno raven pripovedovanja?
5. Ali bodo slepi in slabovidni otroci v prvem kontekstu, **pripovedovanje** zgodbe ob tipni slikanici, dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici?
6. Ali bodo slepi in slabovidni otroci v drugem kontekstu, **obnavljanje** zgodbe ob tipni slikanici, dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici?

7. Ali bodo slepi in slabovidni otroci v tretjem kontekstu, **nadaljevanje** zgodbe ob izhodiščni izjavi, dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob isti izhodiščni izjavi?
8. Ali bodo otroci, ki so pogosteje deležni skupnega branja s starši, zgodbe pripovedovali na višji razvojni ravni?
9. Ali bodo otroci, ki jim starši dnevno berejo dlje časa, pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate?
10. Ali bodo otroci, ki s starši pogosteje obiskujejo knjižnico, pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate?
11. Ali bodo otroci mam z višjo izobrazbo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate?

5.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

V pomoč pri analizi gradiva so nam bile naslednje hipoteze:

1. Slepi/slabovidni otroci bodo najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegali pri obnavljanju zgodbe ob tipni slikanici.
2. Slepi/slabovidni otroci bodo najnižjo razvojno raven pripovedovanja dosegali ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo.
3. Videči otroci bodo najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegali pri obnavljanju zgodbe ob slikanici.
4. Videči otroci bodo najslabšo razvojno raven pripovedovanja dosegali ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo.
5. Slepi/slabovidni otroci bodo v prvem kontekstu, **pripovedovanje** zgodbe ob tipni slikanici, dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici.
6. Slepi/slabovidni otroci bodo v drugem kontekstu, **obnavljanje** zgodbe ob tipni slikanici, dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici.

7. Slepi/slabovidni otroci bodo v tretjem kontekstu, **nadaljevanje** zgodbe ob izhodiščni izjavi, dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob isti izhodiščni izjavi.
8. Otroci, ki so pogosteje deležni skupnega branja s starši, bodo zgodbe pripovedovali na višji razvojni ravni.
9. Otroci, ki jim starši dnevno berejo dlje časa, bodo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate.
10. Otroci, ki s starši pogosteje obiskujejo knjižnico, bodo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate.
11. Otroci mam z višjo izobrazbo bodo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate.

5.3 SEZNAM SPREMENLJIVK

- Zmožnost pripovedovanja v treh različnih kontekstih,
- pogostnost skupnega branja staršev in otrok,
- čas skupnega branja staršev in otrok,
- pogostost obiskovanja knjižnice,
- stopnja izobrazbe matere.

6 METODOLOGIJA

6.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA

V diplomskem delu smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo študijo primera, s katero raziščemo in predstavimo posamezen primer: osebo, skupino oseb, institucijo ali del institucije, dogodek, prireditvev itn. Metoda vključuje tudi oblikovanje hipotez o vzročno-posledičnih odnosih (Sagadin 2004, str. 98).

6.2 PROUČEVANA POPULACIJA

Raziskavo smo izvedli v dveh vrtcih – na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana in v enem izmed slovenskih vrtcev, v njej pa so sodelovali otroci, stari od tri do šest let, in njihovi starši. Vzorec je zajemal 10 otrok (pet iz skupine slepih in slabovidnih in pet iz skupine videčih otrok) in 10 staršev (pet staršev iz skupine slepih in slabovidnih in pet staršev iz skupine videčih otrok). V skupini slepih/slabovidnih otrok so bili tri deklice in dva dečka. Dve deklici sta stari pet, ena šest let, dečka pa sta stara štiri in pet let. V skupini videčih otrok so bile tri deklice, stare šest in pet let, ter dva dečka, stara tri in pol in pet let. Vzorec otrok je namenski, saj smo potrebovali skupino slepih/slabovidnih otrok, starih od tri do šest let, in skupino videčih otrok enake starosti s podobnimi družinskimi dejavniki, ki, kot kažejo raziskave (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Hoff, 2003; Papalia, Wendkos in Olds 2003 v Fekonja idr. 2005) vplivajo na razvoj zmožnosti pripovedovanja zgodbe pri otroku. V ta namen smo izvedli vprašalnik na večji skupini staršev videčih otrok, iz katere smo namensko izbrali tiste, ki so se v odgovorih na vprašanja o kakovosti družinskega okolja ujemali z odgovori staršev slepih/slabovidnih otrok.

6.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Pred začetkom raziskave smo s pomočjo vzgojiteljic pridobili pisna soglasja vseh staršev otrok, ki so bili vključeni v raziskavo, in sicer za sodelovanje otrok in njihovo lastno sodelovanje. Poleg soglasja za sodelovanje v raziskavi smo od staršev pridobili tudi soglasje za uporabo besedil za izdelavo korpusa otroškega govora. Glavni način zbiranja podatkov je bilo individualno testiranje. Zgodbe otrok smo posneli z diktafonom, jih prepisali in ocenili s pomočjo že pripravljenih meril za ocenjevanje otrokovega pripovedovanja zgodbe, uporabljenih v standardiziranem *Preizkusu pripovedovanja zgodbe: Rokavička* (Marjanovič Umek idr. 2011) ter nekaterih meril, uporabljenih v raziskavi avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2002) z naslovom *Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja*. Starši otrok, vključenih v raziskavo, so izpolnili tudi *Vprašalnik za starše*, ki smo ga potrebovali za oblikovanje dveh primerljivih skupin na podlagi enakih družinskih dejavnikov, ki vplivajo na otrokovo zmožnost pripovedovanja.

Vse predpostavke smo v empiričnem delu naloge preverjali s pomočjo analize zbranega gradiva. Uporabili smo deskriptivno obliko statistične analize empiričnega pedagoškega raziskovanja. Za ročno analiziranje podatkov, zbranih ob pripovedovanju otrok, smo uporabili spletni program za štetje besed (www.wordcounter.net), podatke pa smo prikazali in obdelali s programom Microsoft Excel.

Za preizkus otrokove zmožnosti pripovedovanja v prvem kontekstu, ob tipanki/slikanici brez besedila, smo v skupini videčih otrok uporabili slikanico *Rokavička*, ki vsebuje enajst ilustracij, narisanih na podlagi sinopsisa ljudske zgodbe o izgubljeni rokavički. Za isti preizkus v skupini slepih/slabovidnih otrok smo uporabili tipno slikanico *Rokavička*, ki je delo študentk Pedagoške fakultete v Mariboru, Milade Skuber in Mihaele Škof, v okviru projekta Inkluzija v vzgoji in izobraževanju, pod mentorstvom doc. dr. Aksinje Kermauner, in je izdelana po predlogi iste ljudske zgodbe o rokavički. Za preizkus otrokove zmožnosti pripovedovanja v drugem kontekstu, ob tipanki/slikanici z besedilom (obnavljanju zgodbe ob tipanki/slikanici), smo v skupini videčih otrok uporabili zgodbo *Mamica, kje si?* angleških avtorjev Julie Donaldson in Axela Schefflerja. Po predlogi iste zgodbe je bila izdelana in prirejena tudi tipna slikanica, izdelek Aleksandre Verbošt in Jasne Senekovič, študentk Pedagoške fakultete v Mariboru, ki smo jo uporabili za preizkus v skupini slepih in slabovidnih otrok. Za preizkus otrokove zmožnosti pripovedovanja v tretjem kontekstu (nadaljevanje zgodbe po izhodiščni izjavi) smo izbrali že uporabljeno izjavo iz raziskave slovenskih avtoric L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja (2004): *V koči v bližini gozda je živel majhen deček/živela majhna deklica, ki je imel/a čudežni nahrbtnik ...*

6.4 ANALIZA PODATKOV

Zbrano gradivo, posneto z diktafonom, smo transkribirali, pri čemer smo ohranili pogovorne in narečne prvine govorjene slovenščine. Nato smo zbrano gradivo ocenjevali s pomočjo že izdelanih meril za ocenjevanje zgodbe iz pripomočka *PPZ: Rokavička* in meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti otroških zgodb, avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003). Zgodbe otrok smo ocenjevali na podlagi naslednjih meril: število besed, število različnih besed, število povedi, število zloženih povedi, število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, povprečna dolžina povedi, število dogodkov, število besed za opisovanje

čustvenih in mentalnih stanj ter meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe. Rezultate oziroma vrednosti, ki smo jih dobili z ocenjevanjem zgodb otrok iz obeh skupin, smo vnesli v tabelo programa Microsoft Excel, s pomočjo katere smo izračunali povprečja in primerjali rezultate skupin ter rezultate pripovedovanja zgodb otrok v različnih kontekstih. Vprašalnik smo analizirali tako, da smo odgovorom, ki nas v raziskavi najbolj zanimajo, pripisali določene vrednosti in te nato vnesli v tabelo programa Microsoft Excel, s pomočjo katere smo izračunali povprečja. Osredotočili smo se na dejavnika izobrazba matere in dostop do otroške literature.

7 ANALIZA ZGODB IN INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE

V tabelah so predstavljeni rezultati pripovedovanja slepih/slabovidnih ter videčih v vseh treh kontekstih, in sicer ob tipanki/slikanici brez besedila, ob tipanki/slikanici s predhodno prebranim besedilom (obnova) in ob nadaljevanju izhodiščne izjave. Zgodbe, ki so jih otroci pripovedovali v prvem kontekstu, ob slikanici/tipanki brez besedila, smo ocenili s pomočjo nekaterih meril, že uporabljenih v pripomočku *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička* (v nadaljevanju *Pripomoček*).

Zgodbe, ki so jih otroci pripovedovali ob slikanici brez besedila, smo ocenili tudi s pomočjo meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe, ki so jih izdelale slovenske avtorice S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003) za preučevanje razvoja otrokovega pripovedovanja zgodb. Pri koherentnosti zgodbe gre za globinsko povezanost med deli sporočila in se nanaša na strukturo pripovedovane zgodbe (Kranjc idr. 2003, str. 55). Merila za ocenjevanje koherentnosti zgodbe so prikazana v Tabeli 2.

Tabela 2: Merila za ocenjevanje koherentnosti zgodbe

Merila	Št. točk
1. Zgodba brez strukture.	1
2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij.	2
3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.	3
4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter	4

odnosov med njimi.	
5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov.	5

Pri kohezivnosti zgodbe preverjamo površinsko zgradbo pripovedovane zgodbe (Kranjc idr. 2003, str. 57). Merila za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe se delijo na dva dela oz. dve skupini meril:

A. Tematska razporeditev⁹

Tabela 3: Tematska razporeditev

Merila	Št. točk
1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki.	1
2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov.	2

B. Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco¹⁰

Tabela 4: Sredstva za ohranjanje reference

Merila	Št. točk
1. Dobesedno ponavljanje.	1
2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ...	2

Zgodbe, ki so jih otroci pripovedovali v drugem in tretjem kontekstu, torej ob tipanki/slikanici s predhodno prebranim besedilom in ob nadaljevanju izhodiščne izjave, smo ocenili s pomočjo že izdelanih meril za ocenjevanje otrokove razvojne ravni zgodbe, in sicer meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti otrokove zgodbe. Pri tem pa smo, kot že omenjeno, preverili še število besed, število različnih besed, število povedi, število zloženih povedi, število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi in povprečno dolžino povedi

⁹ V nadaljevanju Kohezivnost A.

¹⁰ V nadaljevanju Kohezivnost B.

Zgodbe smo zaradi lažje analize in anonimnosti otrok označili s črko in zaporedno številko, npr. S1 je oznaka za zgodbo slepega/slabovidnega otroka, V1 pa za zgodbo videčega otroka.

7.1 ANALIZA ZGODB NA PODLAGI MERIL IZ STANDARDIZIRANEGA PRIPOMOČKA PPZ: ROKAVIČKA

7.1.1 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V PRVEM KONTEKSTU – OB SLIKANICI/TIPANKI BREZ BESEDILA

V prvem kontekstu so otroci zgodbo pripovedovali ob slikanici/tipanki *Rokavička*. Slep/slabovidni otroci so zgodbo pripovedovali ob tipanki, ki je bila izdelana po predlogi slikanice *Rokavička*.

7.1.1.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK

V Tabeli 5 so prikazani dosežki pripovedovanja zgodbe otrok na podlagi meril iz pripomočka *PPZ: Rokavička*.

Tabela 5: Dosežki pri slepih/slabovidnih v prvem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička

Otrok	Starost	Število besed	Število različnih besed	Število povedi	Število zloženih povedi	Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	Povprečna dolžina povedi	Število dogodkov	Število besed za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj
S1	5	287	148	22	12	4	13	0	2
S2	5	446	253	42	27	3	10,6	0	2
S3	6	46	24	6	1	0	7,7	0	0
S4	4	36	28	10	1	0	3,4	0	0
S5	5	60	47	10	3	1	6	0	0
POVPREČJE	5	175	100	18	8,8	1,6	8,14	0	0,8

Zgodba S1, slepa deklica, 5 let

Na področju besednjaka je deklica dosegla rezultate, ki so glede na trende razvoja pripovedovanja zgodbe otrok, starih približno pet let, iz pripomočka *PPZ: Rokavička*, višji od povprečnih rezultatov testiranih otrok. V zgodbi je povedala 287 besed, pri čemer je uporabila 148 različnih besed. Na področju slovnične strukture zgodbe, ki zajema število povedi, povprečno dolžino povedi, število zloženih povedi in število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, je prav tako dosegla višje rezultate od povprečnih rezultatov petletnikov, opisanih v *Pripomočku*. V zgodbi je uporabila 22 povedi, od tega 12 zloženih povedi in 4 zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Med slednjimi je uporabila namerni odvisnik (npr. *In potem je blo tok mrzlo, da si je fantek moral dat gor eno rokavico.*), en vzročni odvisnik (*Pol so se šli kopat in takrat je bla ful mrzla voda in so se moral pol obleč, zato, da bi se mal ogrel*) in en prilastkov odvisnik (*Potem sta onadva vidla tm nasprot še enega velikega mačkona, k je šou v svoj brlog.*).

V povedih je v povprečju uporabila 13 besed. Na področju vsebinske strukture zgodbe je dosegla slabši rezultat v številu dogodkov, saj iz njenega pripovedovanja ni bilo moč razbrati niti enega od prepoznanih dogodkov iz *Pripomočka*, medtem ko je za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj uporabila 2 besedi, in sicer *vidle/vidla* in *čisto sam*.

Zgodba S2, slepa deklica, 5 let

Tudi ta deklica glede na merila iz *Pripomočka* dosegla precej visoko raven pripovedovanja zgodbe, glede na rezultate vrstnikov, navedene v *Pripomočku*. Povedala je skupno 446 besed, pri čemer je uporabila 253 različnih. V zgodbi smo prešteli 42 povedi, od tega 27 zloženih in 3 zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, med katere smo uvrstili posledično priredje (*»Ravno ta oblak je padel na našo ladjo in zdej smo vsi mokri ...«*), načinovni odvisnik (*Kot hitro je le mogel, je tekel k zajčkovi votlini, rekel, slišal je zajčka, ki se je šou poiskat hrano.*) in vzročno ali utemeljevalno priredje (*»No, to se je pa zdejele zgodilo, bolje, da prideš pomagati, ko si že tako močan, da dvigneš, da lahko dvigneš oblak nazaj na nebo.«*).

Njene povedi so v povprečju zajemale 10,6 besed. Pri številu dogodkov je ponovno rezultat slabši, kar pomeni, da ni navedla niti enega dogodka, določenega v *Pripomočku*, medtem ko je za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj uporabila 2 besedi, in sicer: *videli* in *slišal*.

Zgodba S3, slepa deklica, 6 let

Na področju besednjaka je deklica dosegla slabše rezultate glede na trende, predstavljene v *Pripomočku*. V zgodbi je uporabila 46 besed, od tega 24 različnih. Na področju slovnične strukture zgodbe, ki zajema število povedi, število zloženih povedi in število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, je deklica dosegla povprečno razvojno raven petletnika, saj je njena zgodba zajemala 6 povedi, od tega eno zloženo (*Sneg je biu in potem je biu snežak.*) in nobene zložene povedi s pomensko zapletenimi odnosi. Povprečna dolžina njenih povedi je 7,7. Na področju vsebinske strukture zgodbe je J pripovedovala zgodbo na nižji ravni, saj v njej ni omenila niti enega dogodka, prepoznanega v *Pripomočku*, in prav tako ni uporabila nobene besede za opisovanje mentalnih in čustvenih stanj.

Zgodba S4, slep deček, 4 leta

Pri ocenjevanju besednjaka je deček dosegel povprečen rezultat glede na trende razvoja pripovedovanja zgodbe otrok, predstavljene v *Pripomočku*. V zgodbi je uporabil 36 besed, od tega 28 različnih. Slovnična struktura zgodbe je bila pri njem nekoliko slabša, glede na rezultate, predstavljene v *Pripomočku*. Njegova zgodba je zajemala 10 povedi, od tega eno zloženo poved, npr. *Take očke ima, ko ena sova*. Povprečna dolžina povedi je 3,4. Na področju vsebinske strukture zgodbe je deček dosegel slabše rezultate od tistih, predstavljenih v *Pripomočku*, saj v zgodbo ni vključil nobenega dogodka v povezavi z zgodbo, pa tudi nobene besede za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj.

Zgodba S5, slaboviden deček, 5 let

Na področju besednjaka je deček dosegel povprečen rezultat glede na dosežke otrok, ocenjenih v *Pripomočku*, saj je v zgodbi uporabil 60 besed, od tega 47 različnih. Slovnična struktura zgodbe se ujema s povprečnimi dosežki otrok iz *Pripomočka*, saj je uporabil 10 povedi, od tega 3 zložene in 1 zloženo poved z zapletenimi pomenskimi odnosi (*Pa so rekli, ko so ga dokončali, da bi tudi on rabil prijatelja, pa so nardili še malega.*).

Povprečna dolžina povedi je 6 besed, na področju vsebinske strukture zgodbe pa je dosegel slabše rezultate glede na dosežke otrok, ocenjenih v *Pripomočku*, saj ni navedel nobenega dogodka, prepoznanega v zgodbi, in ni uporabil nobene besede za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj.

7.1.1.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK

V Tabeli 6 so prikazani dosežki pripovedovanja zgodbe otrok na podlagi meril iz pripomočka *PPZ: Rokavička*.

Tabela 6: Dosežki pripovedovanja videčih otrok v prvem kontekstu glede na merila iz *PPZ: Rokavička*

Otrok	Starost	Število besed	Število različnih besed	Število povedi	Število zloženih povedi	Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	Povprečna dolžina povedi	Število dogodkov	Število besed za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj
V1	6	56	34	7	3	0	8	6	0
V2	5,5	100	62	24	3	0	4,8	1	0
V3	5	79	37	6	5	0	12,8	0	0
V4	5,5	69	42	11	2	0	6,2	1	2
V5	3,5	85	47	12	2	0	7,1	0	1
POVPREČJE	5,1	77,8	44,4	12	3	0	7,78	1,6	0,6

Zgodba V1, deklica, 6 let

Na področju besednjaka je deklica glede na norme za otroka, starega približno pet let, prikazane v *Pripomočku*, pripovedovala pod povprečjem (približno 70 besed), saj je pri zgodbi *Rokavička* povedala zgodbo s skupno 56 besedami, pri čemer je uporabila 34 različnih besed. Drugače smo ugotovili pri preverjanju rezultatov na področju slovnične strukture: v zgodbi je uporabila 7 povedi, katerih povprečna dolžina je bila 8, povedala je 3 zložene povedi, od tega nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, kar lahko glede na norme iz *Pripomočka* kljub temu ocenimo nekoliko nad povprečjem dosežkov otrok, starih približno pet let. Na področju vsebinske strukture zgodbe so bili njeni rezultati nad povprečjem dosežkov otrok njene starosti. Opredelila je 6 dogodkov, prepoznanih v zgodbi, medtem ko za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj junakov v zgodbi ni uporabila nobene besede.

Zgodba V2, deklica, 5,5 let

Deklica je povedala zgodbo s skupno 100 besedami, pri čemer je uporabila 62 različnih besed. V primerjavi z normiranimi rezultati otrok njene starosti je na področju besednjaka dosegla

podpovprečen rezultat. Povedala je 24 povedi, od tega 3 zložene in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, povprečna dolžina povedi pa je bila 4,8. Iz tega vidimo, da je tudi na področju slovnične strukture njen rezultat pod povprečjem. V zgodbi je opredelila le en dogodek (*Vse živali so pobegnile zaradi volka.*), za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj junakov v zgodbi pa ni uporabila niti ene besede.

Zgodba V3, deček, 5 let

Dečkova zgodba je vsebovala 79 besed, pri čemer je uporabil 37 različnih besed. Na področju besednjaka je torej dosegel povprečen rezultat glede na norme otrok njegove starosti, opisane v *Pripomočku*. Povedal je 6 povedi, v katerih je šlo le za naštevanje podob na ilustracijah (npr. *To pa je gospa, to pa volk, to pa so vse drevesa, to pa je ... Ne vem. To pa je miš, to je pa miš pa žaba, zajec, toto tudi ne vem.*), in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, povprečna dolžina povedi pa je bila 12,8. Tako je na področju slovnične strukture zgodbe dosegel slabši rezultat glede na norme iz *Pripomočka*. Vsebinska struktura njegove zgodbe je bila slabša, saj ni opredelil nobenega dogodka izmed prepoznanih v *Pripomočku* in ni uporabil nobene besede za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj.

Zgodba V4, deklica, 5,5 let

Na področju besednjaka, ki zajema število besed in število različnih besed, je deklica glede na trende razvoja za otroka, starega približno pet let, prikazane v *Pripomočku*, pripovedovala povprečno, saj je pri zgodbi *Rokavička* povedala zgodbo s skupno 69 besedami, pri čemer je uporabila 42 različnih besed. Tudi na področju slovnične strukture je dosegla rezultate, primerljive z normiranimi. V zgodbi je uporabila 11 povedi, katerih povprečna dolžina je bila 6,2, povedala je 2 zloženi povedi (npr. *Potem pa še je srečala lisjaka in je požru miško.*), od tega nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Na področju vsebinske strukture zgodbe so bili rezultati v povprečju nižji kot pri normiranih dosežkih otrok njene starosti. Opredelila je le 1 dogodek, prepoznan v zgodbi (*Miška je po poti srečala rokavičko.*), za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj junakov v zgodbi pa je uporabila 2 besedi, in sicer: *srečal/a* in *hotel* (v rokavičko).

Zgodba V5, deček, 3,5 leta

Deček je v zgodbi povedal zgodbo s skupno 85 besedami, pri čemer je uporabil 47 različnih besed, kar je glede na norme za otroka njegove starosti (tri in pol) nekoliko nad povprečjem (50–60 besed). Tudi na področju slovnične strukture je dosegel nadpovprečne rezultate, saj je povedal 12 povedi, od tega 2 zloženi (npr. *Pol je tukej miška ležala, tukej je medvedek ležal, tu pa je pujsek ležal.*) in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, povprečna dolžina njegovih povedi pa je bila 7,1. Vsebinska struktura povedi je bila nekoliko slabša, saj ni opredelil niti enega dogodka, za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj pa je uporabil 1 besedo, in sicer: *vidu* (dedino rokavico).

7.1.2 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V DRUGEM KONTEKSTU – OBNAVLJANJE OB SLIKANICI Z BESEDILOM

Obnavljanje zgodbe je potekalo ob slikanici/tipanki z besedilom *Mamica, kje si?*

7.1.2.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK

Tabela 7: Dosežek pripovedovanja slepih/slabovidnih otrok v drugem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička

Otrok	Starost	Število besed	Število različnih besed	Število povedi	Število zloženih povedi	Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	Povprečna dolžina povedi
S1	5	141	58	12	4	0	11,8
S2	5	212	100	24	15	0	8,8
S3	6	39	26	4	2	0	9,8
S4	4	17	13	7	0	0	2,4
S5	5	173	88	25	11	0	6,9
POVPREČJE	5	116,4	57	14,4	6,4	0	7,94

Zgodba S1, slepa deklica, 5 let

V zgodbi je uporabila 141 besed, od tega 58 različnih, kar pomeni, da je v drugem kontekstu uporabila skoraj polovico manj besed kot v prvem. Z vidika slovnične strukture zgodbe je prav tako dosegla nižje rezultate kot v prvem kontekstu, pri čemer je njena zgodba zajemala 12 povedi, od tega 4 zložene (npr. *In sta našla slona, pa je rekla opica, da to ni njena mami, pol je pa, sta šla še naprej, pa sta našla ...*), najpogosteje povezane s podrednim veznikom *da*. V zgodbi ni uporabila nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, medtem ko je v prvem kontekstu uporabila 2 takšni povedi. V povprečju je v povedi izrekla 11,8 besed.

Zgodba S2, slepa deklica, 5 let

Na področju besednjaka, ki zajema število besed in število različnih besed, je deklica dosegla za polovico slabši rezultat od zgodbe, ki jo je pripovedovala v prvem kontekstu, kar pomeni, da je v drugem kontekstu v zgodbi uporabila 212 besed, od tega 100 različnih. Na področju slovnične strukture zgodbe je prav tako dosegla za polovico slabši rezultat od zgodbe, ki jo je pripovedovala v prvem kontekstu, kar pomeni, da je njena zgodba zajemala 24 povedi, od tega 15 zloženih povedi. Pri tem velja omeniti še pogosto uporabo soledij v obliki dobesečnega navedka in spremnega stavka (npr. *»Potem pa vem, kje je,« je rekel metulček in jo peljou.*). V zgodbi ni uporabila nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, njene povedi pa so bile v povprečju dolge 8,8 besed.

Zgodba S3, slepa deklica, 6 let

V zgodbi je uporabila 39 besed, od tega 26 različnih, kar je le malo manj kot v zgodbi, ki jo je pripovedovala v prvem kontekstu. Na področju slovnične strukture zgodbe je pripovedovala na približno enaki ravni kot v prvem kontekstu, saj je njena zgodba zajemala 4 povedi, od tega 2 zloženi (npr. *In je zgubila mamo in ne vemo, kam je šla, in pol je šou pa kr metulčk zno.*). V zgodbi ni uporabila nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Njene povedi pa so bile v povprečju dolge 9,8 besed.

Zgodba S4, slep deček, 4 leta

Na področju besednjaka je deček v drugem kontekstu dosegel bistveno slabše rezultate, saj je v zgodbi uporabil le 17 besed, od tega 13 različnih. V primerjavi s pripovedovanjem v prvem kontekstu je v zgodbi uporabil manj povedi (7), v katerih je šlo za enostavno opisovanje oz. bolj

naštevanje podob na (tipnih) ilustracijah, in nobene zložene povedi. V povprečju je v povedi izrekel 2,4 besede.

Zgodba S5, slaboviden deček, 5 let

Na področju besednjaka je dosegel bistveno boljše rezultate kot v prvem kontekstu, saj je njegova zgodba zajemala 173 besed, pri čemer je uporabil 88 različnih. Tudi slovnična struktura zgodbe je bila boljša kot v prvem kontekstu, saj je tvoril 25 povedi, od tega 11 zloženih. V zgodbi ni tvoril nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, njegove povedi pa so bile v povprečju dolge 6,9.

7.1.2.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK

Tabela 8: Dosežki pripovedovanja videčih otrok v drugem kontekstu glede na merila iz PPZ: Rokavička

Otrok	Starost	Število besed	Število različnih besed	Število povedi	Število zloženih povedi	Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	Povprečna dolžina povedi
V1	6	233	94	16	15	0	14,6
V2	5,5	68	41	13	3	0	5,2
V3	5	93	32	13	1	0	7,2
V4	5,5	80	39	9	6	0	8
V5	3,5	45	31	9	1	0	5
POVPREČJE	5,1	103,8	47,4	12	5,2	0	8

Zgodba V1, deklica, 6 let

V zgodbi je povedala 233 besed, od tega 94 različnih, kar pomeni, da je v drugem kontekstu uporabila skoraj štirikrat več besed kot v prvem kontekstu. Z vidika slovnične strukture zgodbe je prav tako dosegla višje rezultate kot v prvem kontekstu, pri čemer je v zgodbi povedala 16 povedi, od tega 15 zloženih (npr. *Pol pa sta prišla do kače pa je reku, da ma več nog ... njegova mama. Potem pa je mislila, da je to pajek, pa ga je pripeljala do pajka pa je reku, da njegova mama nima am... ne je muh, ampak banane pa nima tolko kosmatih nog.*). V zgodbi, tako kot v

prvem kontekstu, ni uporabila nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. V povprečju je v povedi izrekla 14,6 besed, kar je skoraj enkrat več kot v prvem kontekstu.

Zgodba V2, deklica, 5,5 let

V zgodbi je povedala 68 besed, od tega 41 različnih, kar pomeni, da je v drugem kontekstu uporabila skoraj polovico besed manj kot v prvem kontekstu. Z vidika slovnične strukture zgodbe je dosegla višje rezultate kot v prvem kontekstu, pri čemer je v zgodbi povedala 13 povedi, od tega 3 zložene (npr. »*Glej, otroci ne izgledajo tako podobni kot jaz.*«). V zgodbi, tako kot v prvem kontekstu, ni uporabila nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Povprečna dolžina njenih povedi je bila 5,2, torej več kot v prvem kontekstu.

Zgodba V3, deček, 5 let

Na področju besednjaka je deček v drugem kontekstu dosegel nekoliko boljši rezultat, saj je v zgodbi uporabil 93 besed, od tega 32 različnih. V primerjavi s pripovedovanjem v prvem kontekstu je v zgodbi uporabil manj povedi (13), 1 zloženo poved in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Povprečna dolžina povedi je bila 7,2. Tudi pri obnavljanju zgodbe ob slikanici z besedilom je A3 večinoma našteval podobe z ilustracij.

Zgodba V4, deklica, 5,5 let

V zgodbi je povedala 80 besed, od tega 39 različnih, kar je nekoliko več kot v zgodbi, ki jo je pripovedovala v prvem kontekstu. Na področju slovnične strukture zgodbe je pripovedovala slabše kot v prvem kontekstu, saj je njena zgodba zajemala 9 povedi, od tega 6 zloženih in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Njene povedi pa so bile v povprečju dolge 8 besed.

Zgodba V5, deček, 3,5 leta

V zgodbi je povedal 45 besed, pri čemer je uporabil 31 različnih besed. Tvoril je 9 povedi, od tega 1 zloženo poved, in sicer protivno priredje (*Potem je metuljček reko, da to ni mama, je to ata.*). Povprečna dolžina povedi je bila 5.

7.1.3 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V TRETJEM KONTEKSTU – NADALJEVANJE IZHODIŠČNE IZJAVE

7.1.3.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK

Tabela 9: Dosežki slepih/slabovidnih otrok v tretjem kontekstu na podlagi meril iz Pripomočka

Otrok	Starost	Število besed	Število različnih besed	Število povedi	Število zloženih povedi	Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	Povprečna dolžina povedi
S1	5	267	132	11	9	1	24,3
S2	5	131	84	11	10	1	11,9
S3	6	30	19	4	1	0	7,5
S4	4	5	5	1	0	0	5
S5	5	11	11	1	0	0	11
POVPREČJE	5	88,8	50,2	5,6	4	0,4	11,94

Zgodba S1, slepa deklica, 5 let

Glede na število besed (267) in število različnih besed (132) je na področju besednjaka dosegla boljše rezultate kot v drugem kontekstu, vendar slabše kot v prvem kontekstu. Slovnica struktura, ki zajema število povedi, število zloženih povedi in število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, je bila prav tako boljša kot v drugem kontekstu in slabša kot v prvem. Deklica je v zgodbi tvorila 11 povedi, od tega 9 zloženih in 1 zloženo poved z zapletenimi pomenskimi odnosi, in sicer: *Pol je ta starka njo vzela za njeno pomočnico, da ji gre nabirat hrano in pijačo, ampak v resnici pa ona ni šla nabirat, ampak ji je samo iz svojega čarobnega nahrbtnika dajala na svojo šivalno mizo, da bi malo prigriznila med tem šivanjem.* Povedi so v povprečju sestavljale 24,3 besede.

Zgodba S2, slepa deklica, 5 let

Število besed v dekličini zgodbi je bilo v primerjavi z zgodbama v prvih dveh kontekstih nekoliko nižje. Njena zgodba je zajemala 131 besed, od tega 84 različnih. Z vidika slovnice

strukture zgodbe je prav tako dosegla nižje rezultate kot pri pripovedovanju v prvih dveh kontekstih, saj je tvorila 11 povedi, od tega 10 zloženih in 1 zloženo poved z zapletenimi pomenskimi odnosi (*Vzela je čarobno palčko, hotela svojega očeta v očeta spremeniti, a ni ga morala.*). Povedi so bile v povprečju sestavljene iz 11,9 besed.

Zgodba S3, slepa deklica, 6 let

Deklica je v zgodbi uporabila 30 besed, od tega 19 različnih, kar pomeni, da je zgodbo v tretjem kontekstu z vidika besednjaka pripovedovala slabše kot v prvih dveh kontekstih. Slovnicična struktura zgodbe je bila prav tako slabša kot v prvih dveh kontekstih, saj je v zgodbi tvorila le 4 povedi, od tega 1 zloženo (*Pol se je jokala in k se je pa jokala, kdo je pa pomagou?*) in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Povedi so v povprečju šteje 7,5 besed.

Zgodba S4, slep deček, 4 leta

Dečkovo pripovedovanje je bilo tudi na področju besednjaka in slovnicične strukture bistveno slabše od pripovedovanja v prvih dveh kontekstih. V povedi, ki jo je tvoril, je 5 (različnih) besed: *Da je biu dojenčk neumn.*

Zgodba S5, slaboviden deček, 5 let

Tudi v tem primeru ne moremo reči, da gre za zgodbo, saj otrok pravzaprav ni pripovedoval. Za stavek, ki ga je izrekel, je potreboval kar nekaj spodbude, in sicer: *Škatlo s čudežnimi stvarmi pa dežnik, ko se kr sam odpre.* Gre za podredno zloženo poved, ki šteje 11 (različnih) besed. Dečkova razvojna raven pripovedovanja je bila v tretjem kontekstu bistveno slabša kot v prvih dveh kontekstih.

7.1.3.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK

Tabela 10: Dosežki videčih otrok v tretjem kontekstu na podlagi meril iz Pripomočka

Otrok	Starost	Število besed	Število različnih besed	Število povedi	Število zloženih povedi	Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	Povprečna dolžina povedi
V1	6	33	19	2	2	0	11
V2	5,5	32	26	2	2	0	16
V3	5	28	27	2	3	0	14
V4	5,5	80	50	8	5	0	10
V5	3,5	4	4	1	0	0	4
POVPREČJE	5,1	35,4	25,2	3	2,4	0	11

Zgodba V1, deklica, 6 let

V zgodbi ob nadaljevanju izhodiščne izjave je deklica povedala skupno 33 besed, pri tem pa uporabila 19 različnih besed, kar je manj kot v prejšnjih dveh kontekstih. Tudi na področju slovnične strukture – v zgodbi je uporabila 2 (zloženi) povedi (npr. *Enkrat je odšla v gozd pa je srečala živali.*) in nobene zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi – je dosegla slabši rezultat kot v prvih dveh kontekstih. Povprečna dolžina povedi je bila 11.

Zgodba V2, deklica, 5,5 let

V zgodbi ob nadaljevanju izhodiščne izjave je deklica povedala skupno 32 besed, od tega 26 različnih, in sicer v 2 zloženih povedih (*Ko je živela v hiši in je imela okna in gledala skozi to okno in sedela k mizi je pila vročo čokolado. Potem je šla k svojemu prijatli pa so zaigrali ištrument.*). Povprečna dolžina povedi je bila 16. Področje besednjaka in slovnične strukture zgodbe je bilo slabše kot v prvih dveh kontekstih.

Zgodba V3, deček, 5 let

Deček je v svoji "zgodbi" povedal 28 besed, pri čemer je uporabil 27 različnih. To pomeni, da je na področju besednjaka pripovedoval precej slabše kot v prvih dveh kontekstih. Tudi na področju slovnične strukture je dosegel podobno nižje rezultate, saj je povedal le 3 (zložene) povedi, če upoštevamo tudi poved *Ne vem, kak se že gre naprej.* Povprečna dolžina povedi je bila 14.

Zgodba V4, deklica, 5,5 let

V zgodbi je povedala skupno 80 besed, pri čemer je uporabila 50 različnih besed. To pomeni, da je na področju besednjaka dosegla boljše rezultate kot v prvih dveh kontekstih. Povedala je skupno 8 povedi, povprečno dolgih 10 besed, od tega je tvorila 5 zloženih povedi, kar pomeni, da je tudi na področju slovnične strukture dosegla boljše rezultate kot v prvih dveh kontekstih.

Zgodba V5, deček, 3,5 leta

V svoji povedi je povedal 4 besede, in sicer *En deček, čudežni nahrbtnik*. Tudi na področju besednjaka in slovnične strukture je bilo njegovo pripovedovanje slabše kot v prvih dveh kontekstih.

7.2 ANALIZA ZGODB NA PODLAGI MERIL ZA OCENJEVANJE KOHERENTNOSTI IN KOHEZIVNOSTI

7.2.1 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V PRVEM KONTEKSTU – OB SLIKANICI BREZ BESEDILA

V naslednjih tabelah so prikazani dosežki slepih/slabovidnih in videčih otrok v vseh treh kontekstih glede na merila za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe, izdelanih s strani slovenskih avtoric L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja.

7.2.1.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH

Tabela 11: Dosežki pri slepih/slabovidnih v prvem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
S1	5	5	2	2
S2	5	5	2	2
S3	6	3	2	1
S4	4	1	1	0
S5	5	1	1	0
POVPREČJE	5	3	1,6	1

Zgodba S1, slepa deklica, 5 let

Ob ocenjevanju koherentnosti zgodbe je deklica dosegla 5 točk, saj je pripovedovala zgodbo na najvišji ravni, in sicer zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov, npr. *Pol so se šli kopat in takrat je bla ful mrzla voda in so se moral pol obleč, zato, da bi se mal ogrel.*

Ob ocenjevanju kohezivnosti zgodbe je prav tako pripovedovala zgodbo na višji ravni. Pri tematski razporeditvi je dosegla 2 točki, saj je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, npr. *In pol so šli plavat. No, potem so pa te vsi šli mal ven, da bi se posušil. In potem so se še mal posladkal. In potem je šla tam mim ena branjevka in v taki beli majčki je bla pa je prodajala jabolka in potem je vsakmu dala eno jabolko ...* Tudi pri ohranjanju reference v zgodbi je dosegla 2 točki, saj je referenco ohranjala s ponavljanjem z zaimki, npr. *In potem sta srečala eno mucko in sta ji rekla: »Dober dan, mucka!« In potem ona jima je odzdravla.*

Zgodba S2, slepa deklica, 5 let

Ob ocenjevanju koherentnosti zgodbe je deklica dosegla najvišjo razvojno raven pripovedovanja, in sicer 5 točk. To pomeni, da je povedala zgodbo s strukturo, ki je vsebovala opise vzročno-posledičnih odnosov, npr. *Rekli so: »Ravno ta oblak je padel na našo ladjo in zdej smo vsi mokri. Hočmo ga spraviti nazaj na nebo.«*

Ob ocenjevanju kohezivnosti je deklica pripovedovala zgodbo na višji ravni. Pri tematski razporeditvi je dosegla 2 točki, saj je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, npr. *Bila je noč, oblak. Vsi so, vse gozdne živali so že spale in ko se je naredil dan, je zakikirikal petelin. Kajti imeli so ga mornarji, ki so pluli po morju. In potem so videli, kako se jim na njihovo ladjo približuje gromozanski bel oblak. In ravno na njihovo ladjo je padel. Vsi so bili mokri zaradi oblaka, potem prišou je medved ...* Tudi pri sredstvih za ohranjanje reference v besedilu je N dosegla 2 točki, kar pomeni, da je referenco poleg dobeseidnega ponavljanja (*In potem so videli, kako se jim na njihovo ladjo približuje gromozanski bel oblak. In ravno na njihovo ladjo je padel.*) ohranjala tudi s ponavljanjem z zaimki, npr. »Ravno ta oblak je padel na našo ladjo in zdej smo vsi mokri. Hočmo **ga** spraviti nazaj na nebo.«

Zgodba S3, slepa deklica, 6 let

Razvojna raven, ki jo je deklica dosegla z vidika koherentnosti zgodbe, je razvojno slabša od prejšnjih dveh zgodb, a je glede na rezultate raziskave avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003) dosegla pričakovano razvojno raven šestletnika (Kranjc idr. 2003, str. 59). Deklica je pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov in jo ocenjujemo s 3 točkami. Ob ocenjevanju kohezivnosti zgodbe je pri tematski razporeditvi dosegla 2 točki, kar pomeni, da je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, saj je like in dogodke naštevila v zaporedju kot si sledijo v slikanici (npr. *Sneg je biu in potem je biu snežak. Sneg je biu. In potem snežak gre do ... In potem je šou snežak do žabe. Potem je šou naprej s to žabo ...*), medtem ko je referenco v zgodbi ohranjala z dobeseidnim ponavljanjem, kar ocenjujemo z 1 točko.

Zgodba S4, slep deček, 4 leta

Raven koherentnosti je pri dečku ocenjena z 1 točko, saj je pripovedoval zgodbo brez strukture, ki je bila glede na rezultate raziskave S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2003) za štiriletnika tudi pričakovana. Na ravni kohezivnosti je bila njegova zgodba glede tematske razporeditve ocenjena z 1 točko, kot linearna razporeditev s tematskimi preskoki (*To je bedanc.*

O, to so pa hlače. Zajček. Al pa žaba. Take očke ima ko ena sova.), glede sredstev, s katerimi ohranjamo referenco, pa z 0 točkami, saj otrok ni uporabil niti dobesednega ponavljanja.

Zgodba S5, slaboviden deček, 5 let

Pri ocenjevanju koherentnosti zgodbe je deček dosegel pričakovano nižjo raven pripovedovanja, ocenjeno z 1 točko, saj je pripovedoval zgodbo brez strukture. Z vidika kohezivnosti pa je pri tematski razporeditvi dosegel 1 točko, saj je v njegovi zgodbi prevladovala linearna razporeditev s tematskimi preskoki (npr. *Žabo sem najdo. Ne vem, kdo je to, dedek Mraz? Rokavička. Samo da je srečal tud zajčka.*), pri sredstvih za ohranjanje reference pa smo zgodbo ocenili z 0 točkami, saj ni uporabil niti dobesednega ponavljanja.

7.2.1.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK

Tabela12: Dosežki videčih otrok v prvem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
V1	6	3	2	2
V2	5,5	1	1	1
V3	5	1	1	0
V4	5,5	3	2	2
V5	3,5	2	2	1
POVPREČJE	5,1	2	1,6	1,2

Zgodba V1, deklica, 6 let

Z vidika koherentnosti je deklica pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov in jo ocenjujemo s 3 točkami. Z vidika kohezivnosti je pripovedovala na višji ravni, saj je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov (npr. *Ko je dedek zgubil rokavičko, potem pa je šla miška notri. Pa je prišla žabica. Pa še zajec,*

pa lisička, še volk. Pa še merjasec. Potem pa še medved.), za ohranjanje reference pa je uporabila ponavljanje z zaimki, npr. *Potem pa jo je dedek vzela pa si jo je dal na roko.*

Zgodba V2, deklica, 5,5 let

Z vidika koherentnosti je bila dekličina zgodba ocenjena na najnižji ravni, saj je pripovedovala zgodbo brez strukture. Pripovedovala je na nižji ravni kohezivnosti, saj je njena zgodba vsebovala linearno razporeditev s tematskimi preskoki, ocenjeno z 1 točko (npr. *To je volk, tak ko ... Kdo je to, Božiček? Kdo pa je to? Vesolec. Pa gospod mišec. Žaba, sta živela ...*), kot sredstvo za ohranjanje reference pa je uporabljala dobesedno ponavljanje, ocenjeno z 1 točko, npr. *Pa bik je srečal gospoda mišeča, bik in mišec sta se pogovarjala. To je pa krava. Krava je padla.*

Zgodba V3, deček, 5 let

Z vidika koherentnosti je pripovedoval zgodbo brez strukture, ocenjeno z 1 točko (npr. *To so drevesa, to pa je ... Ne vem, kak se totmu že reče. To pa je gospa, to pa volk, to pa so vse drevesa, to pa je ... Ne vem. To pa je miš, to je pa miš pa žaba, zajec, toto tudi ne vem.*), z vidika kohezivnosti pa je v zgodbi prevladovala linearna razporeditev s tematskimi preskoki, ocenjena z 1 točko, medtem ko za ohranjanje reference ni uporabil nobene besede.

Zgodba V4, deklica, 5,5 let

Z vidika koherentnosti je deklica pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov in jo ocenjujemo s 3 točkami (npr. *Živel je dedek. Miška je po poti srečala rokavičko. Potem jo je mama šla iskat. Pa je ni našla. Potem pa še je srečala lisjaka in je požru miško. Potem je mimo še prišla svinja.*). Z vidika kohezivnosti je pripovedovala na višji ravni, saj je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ocenjena z 2 točkama, za ohranjanje reference pa je uporabila ponavljanje z zaimki, ocenjeno z 2 točkama, npr. *Potem jo je mama šla iskat. Pa je ni našla.*

Zgodba V5, deček, 3,5 leta

Z vidika koherentnosti je pripovedoval zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij, ocenjeno z 2 točkama, npr. *Žabica in miška. Žabica je šla na obisk k miški. In je zajček vidu dedino rakovico. In pol je lisička našla. Pol je volk našo. Pol je miška našla. Tu pa je kukala ven*

miška. Ob ocenjevanju kohezivnosti njegove zgodbe pa smo ugotovili, da je v zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ocenjena z 2 točkama, medtem ko je za ohranjanje reference uporabil dobesedno ponavljanje, ocenjeno z 1 točko, npr. *In pol je lisička našla. Pol je volk našo. Pol je miška našla.*

7.2.2 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V DRUGEM KONTEKSTU – PRIPOVEDOVANJE OZ. OBNAVLJANJE PO PREBRANI ZGODBI MAMICA, KJE SI?

7.2.2.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK

Tabela 13: Dosežki pri slepih/slabovidnih v drugem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
S1	5	3	2	1
S2	5	4	2	2
S3	6	2	1	0
S4	4	1	1	0
S5	5	3	2	1
POVPREČJE	5	2,6	1,6	0,8

Zgodba S1, slepa deklica, 5 let

Deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (npr. *To je ena opica. Pa je zgubla mamo. Pol jo je vidu en metuljček ...*) in jo ocenjujemo s 3 točkami. V primerjavi z zgodbo, ki jo je pripovedovala v prvem kontekstu, tj. ob slikanici brez besedila, je tokrat pripovedovala na nižji ravni. Z vidika kohezivnosti je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov (npr. *Sta našla netopirja, pol pa je rekla, da ni to njena mami pa sta šla naprej pa sta našla ... Pa sta našla papigo, pol sta našla že spet slona, pa je opica rekla, da to ni njena mami, pol sta našla ...*), kar ocenjujemo 2 točkama, referenco pa je ohranjala z dobesednim ponavljanjem (npr. *Je bla kača, pol po kači je bil netopir ...*) in tako dosegla 1 točko. V primerjavi s pripovedovanjem

zgodbe v prvem kontekstu je v drugem kontekstu z vidika kohezivnosti pripovedovala na višji ravni.

Zgodba S2, slepa deklica, 5 let

Deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi (npr. *»Ah, ne, to je še en slon, ti nimaš prou, ne verjamem ti.« »Potem pa vem, kje je.« »Spet kača, to je kača. Nimaš prou, ne, sploh veš, kje je?« »Ne bodi zaskrbljena,« je rekel metulj in jo peljou.*), in dosegla 4 točke, kar je v primerjavi s pripovedovanjem zgodbe v prvem kontekstu za eno raven slabše. Z vidika kohezivnosti je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov (npr. *Mala opica reče: »Kje je moja mamica?« Metuljček ji reče: »Ne skrbi, vem, kje je.« »Velika je!« »Potem pa vem, kje je, pojdi za mano!«*), ocenjena z 2 točkama, referenco pa je ohranjala z zaimki (npr. *Ona se ne plazi in ma več nog,« je rekla mala opica in metuljček je pa rekel ...*), ocenjeno z 2 točkama, kar pomeni, da je bila njena zgodba visoko kohezivna.

Zgodba S3, slepa deklica, 6 let

Deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij (npr. *In je zgubila mamo in ne vemo, kam je šla in pol je šou pa kr metulčk zno. In potem sta našla najprej slona ...*), in dosegla 2 točki, kar je v primerjavi s pripovedovanjem v prejšnjem kontekstu za eno raven slabše. Z vidika kohezivnosti je prav tako pripovedovala na nižji ravni kot v prvem kontekstu, saj je njena zgodba vsebovala linearno razporeditev s tematskimi preskoki (npr. *In potem sta našla najprej slona, papigo, koga še ... Netopirja. Najprej sta našla očija, po sta našla pa še mamo.*), ocenjeno z 1 točko, za ohranjanje reference v besedilu pa ni uporabila nobene besede, zato pri tem ni dosegla nobene točke.

Zgodba S4, slep deček, 4 leta

Deček je tudi v drugem kontekstu pripovedoval zgodbo z nizko koherentnostjo, saj je bila ta brez strukture in smo jo ocenili z 1 točko (npr. *Opica, še ista. Še ena opica. Metulj. Kdo je pa to? Opica. Kača, opico je zavila. Opica.*). Z vidika kohezivnosti je prav tako dosegel enako število točk kot v prvem kontekstu, kar pomeni, da je v njegovi zgodbi prevladovala linearna razporeditev s tematskimi preskoki, ocenjena z 1 točko. Sredstev za ohranjanje reference v zgodbi ni uporabil, zato tudi tu ni dosegel nobene točke.

Zgodba S5, slaboviden deček, 5 let

Deček je zgodbo z vidika koherentnosti pripovedoval bistveno bolje kot v prvem kontekstu, saj je pripovedoval zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, kar ocenjujemo s 3 točkami, npr. *Opica je izgubila mamo. Po poti je srečala metuljčka. »Metuljček, izgubila sem mamo.« »Te pa kr za menoj.« »To ni moja mama, to je slon!«* Z vidika kohezivnosti je zgodbo pripovedoval na enaki ravni kot v prejšnjem kontekstu, saj je njegova zgodba v povprečju vsebovala linearno razporeditev brez tematskih preskokov (kot v primeru zgoraj), referenco pa je ohranjal z dobesednim ponavljanjem, kar ocenjujemo z 1 točko.

7.2.2.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK

Tabela 14: Dosežki videčih otrok v drugem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
V1	6	3	2	1
V2	5,5	2	1	1
V3	5	1	0	0
V4	5,5	2	1	1
V5	3,5	1	1	1
POVPREČJE	5,1	1,8	1	0,8

Zgodba V1, deklica, 6 let

Deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (npr. *Opica je izgubila mamico pa je prišo metulj pa mu je reku: »Ne joči, otrok,« da jo bota hitro našla pa je rekla opica, da je njegova mama velika. Potem pa je rekla, da že ve, pa je opica rekla, da: »Ne, ne, ne, to je slon!« Pol pa sta prišla do kače pa je reku, da ma več nog ... njegova mama.) in jo ocenjujemo s 3 točkami, kar pomeni, da je pripovedovala na enaki ravni kot v prvem kontekstu. Z vidika kohezivnosti je v zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov (npr. *Pol pa sta prišla do kače pa je reku, da ma več nog ... njegova mama. Potem pa je mislila, da je to pajek, pa ga je pripeljala do pajka pa je reku, da njegova mama nima am... ne je muh, ampak banane pa nima tolko kosmatih**

nog. Potem pa je mislila, da je papiga, pa je reku: »Ne ... da njegova mama skače po drevesih. Potem pa je rekla: »Skače?« Pa ga je odpeljala do žabe.), kar ocenjujemo 2 točkama, referenco pa je ohranjala z dobesednim ponavljanjem (npr. *Pol pa je vido mamo pa je prišel k mamici.*) in tako dosegla 1 točko. V primerjavi s pripovedovanjem zgodbe v prvem kontekstu je deklica v drugem kontekstu z vidika kohezivnosti pripovedovala na nižji ravni, in sicer za eno točko.

Zgodba V2, deklica, 5,5 let

Deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij (npr. »Kje je mama?« »Ne vem.« *George je videl metulja, George je rekel: »Si ti videl mamo?« »Mislim da.« »Ne, ne, to je slon.« »Ne, to je kača.« »Ne, ne, to je netopir, ne bodi tak slep.« »Ne, ne, to so živali.«.*), in dosegla 2 točki, kar je v primerjavi s pripovedovanjem zgodbe v prvem kontekstu za eno raven boljše. Z vidika kohezivnosti je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev s tematskimi preskoki (npr. »Glej, otroci ne izgledajo tako podobni kot jaz.« »Ne, ne, to je moj očka.« *Potem, ni mame! Potem je našel mamo in očka.*), ocenjena z 1 točko, referenco pa je ohranjala z dobesednim ponavljanjem (npr. *George je videl metulja, George je rekel: »Si ti videl mamo?«*), ocenjeno z 1 točko, kar pomeni, da je bila njena zgodba na enaki ravni kohezivnosti kot v prvem kontekstu.

Zgodba V3, deček, 5 let

Deček je v drugem kontekstu pripovedoval zgodbo z nizko koherentnostjo, a še nižjo kot v prvem kontekstu, saj je bila ta brez strukture in smo jo ocenili z 1 točko (npr. *To pa je opica. To, opica spet. Spet metulj pa slon pa opica. Zdej pa kača pa spet metulj pa spet opica. Pa spet metulj pa opica.*). Z vidika kohezivnosti je dosegel slabšo raven kot v prvem kontekstu, kar pomeni, da je v njegovi zgodbi ni bilo niti linearne razporeditve s tematskimi preskoki. Sredstev za ohranjanje reference v zgodbi ni uporabil, zato tudi tu ni dosegel nobene točke.

Zgodba V4, deklica, 5,5 let

Deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij (npr. »Metulj, jaz iščem mamo in je ne najdem.« »Ne, to ni moja mama, moja mama nima rilca.« »Ne, to ni moja mama, moja mama ne krade jajc in nena se zvija.« »Ne, ne, to ni moja mama, to je vendar pajek.«), in dosegla 2 točki, kar je v primerjavi s pripovedovanjem v

prejšnjem kontekstu za eno raven slabše. Z vidika kohezivnosti je prav tako pripovedovala na nižji ravni kot v prvem kontekstu, saj je njena zgodba vsebovala linearno razporeditev s tematskimi preskoki (npr. »Metulj, jaz iščem mamo in je ne najdem.« »Ne, to ni moja mama, moja mama nima rilca.«), ocenjeno z 1 točko, za ohranjanje reference v besedilu pa je uporabila dobesedno ponavljanje, ocenjeno z 1 točko.

Zgodba V5, deček, 3,5 leta

Deček je z vidika koherentnosti zgodbe v drugem kontekstu pripovedoval za eno raven slabše kot v prvem, in sicer je povedal zgodbo brez strukture, ocenjeno z 1 točko. Z vidika kohezivnosti je prav tako pripovedoval na nižji ravni, saj je njegova zgodba vsebovala linearno razporeditev s tematskimi preskoki, ocenjeno z 1 točko (npr. *Sta našla pajka. Pol sta našla žabo. Sta našla netopirja in to (pokaže na kobilico). Kobilica skače. Pol sta našla še enega slona. To pa so od metuljčka mladički. Potem je metuljček reko, da to ni mama, je to ata.*), za ohranjanje reference pa je uporabil dobesedno ponavljanje, ocenjeno z 1 točko.

7.2.3 PRIPOVEDOVANJE ZGODBE V TRETJEM KONTEKSTU – NADALJEVANJE IZHODIŠČNE IZJAVE

V tem kontekstu so otroci nadaljevali zgodbo ob izhodiščni izjavi: *V koči v bližini gozda je živel majhen deček/živela majhna deklica, ki je imel/imela čudežni nahrbtnik ...*

7.2.3.1 PRIPOVEDOVANJE SLEPIH/SLABOVIDNIH OTROK

Tabela 15: Dosežki slepih/slabovidnih otrok v tretjem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
S1	5	5	2	2
S2	5	5	2	2
S3	6	1	0	1
S4	4	0	0	0
S5	5	0	0	0
POVPREČJE	5	2,2	0,8	1

Zgodba S1, slepa deklica, 5 let

Z vidika koherentnosti je zgodbo pripovedovala na najvišji ravni, ocenjeni s 5 točkami, saj je pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (npr. *Pol je ta starka njo vzela za njeno pomočnico, da ji gre nabirat hrano in pijačo, ampak v resnici pa ona ni šla nabirat, ampak ji je samo iz svojega čarobnega nahrbtnika dajala na svojo šivalno mizo, da bi malo prigriznila med tem šivanjem.*). Zgodba je bila tudi visoko kohezivna, kar pomeni, da je v njeni zgodbi prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ocenjena z 2 točkama (npr. *In pol je ta deklica mela v tem nahrbtniku hrano pa pijačo in pol je jedla pa pila, pol se je pa usedla v ta nahrbtnik in jo je ponesu visoooko v nebo. In potem je pršla do lune in do zvezd in še višje in potem je tm, ko je pršla gor, je tm parkirala ta nahrbtnik in potem je šla po potki samo naravnost gor po hribu.*), referenco pa je ohranjala z zaimki (*Pol je ta starka njo vzela za njeno pomočnico, da ji gre nabirat hrano in pijačo, ampak v resnici pa ona ni šla nabirat, ampak ji je samo iz svojega čarobnega nahrbtnika dajala na svojo šivalno mizo*), kar tudi ocenjujemo z 2 točkama.

Zgodba S2, slepa deklica, 5 let

N zgodba je bila visoko koherentna, saj je pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov in je ocenjena s 5 točkami, npr. *Po nepotrebnem se je jezila na nanjo, kajti sploh ni vedela, a je ... Kajti pozabila je, a ji je prepovedala urok ali ne.* Z vidika koherentnosti je zgodbo pripovedovala na enako visoki ravni kot v prvem kontekstu in na višji ravni v primerjavi s pripovedovanjem v drugem kontekstu (4 točke). Njena zgodba je bila tudi visoko kohezivna, saj je v njej prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ocenjena z 2 točkama (npr. *Vzela je čarobno palčko, hotela svojega očeta v očeta spremeniti, a ni ga morala. Vzela je čarobni nahrbtnik, tudi na ti deloval. A mama je imela poseben napoj, da izključi ta urok iz njene palčice in spremeni očeta v očeta. Popil je klovn ta napoj in vse je blo v redu.*), za ohranjanje reference pa je uporabila zaimke, kar ocenjujemo z 2 točkama, npr. *Po nepotrebnem se je jezila na nanjo, kajti sploh ni vedela, a je ...*

Zgodba S3, slepa deklica, 6 let

Deklica je zgodbo z vidika koherentnosti pripovedovala na najnižji ravni, ocenjeni z 1 točko, kar pomeni, da je pripovedovala zgodbo brez strukture (npr. *In po se je pa zgubila. Pol se je jokala in k se je pa jokala, kdo je pa pomagou? Slon. In potem je pa pršla nazaj do svoje mame.*). V primerjavi s pripovedovanjem v prejšnjih dveh kontekstih je v tretjem kontekstu pripovedovala na najnižji ravni. Zgodba je bila tudi nizko kohezivna, saj pri tematskem razporejanju ni dosegla niti ene točke (ocenjena z 0), referenco pa je ohranjala z dobesednim ponavljanjem, kar ocenjujemo z 1 točko, npr. *Pol se je jokala in k se je pa jokala, kdo je pa pomagou?*

Zgodba S4, slep deček, 4 leta

Deček zgodbe v tretjem kontekstu sploh ni pripovedoval, saj je z veliko spodbude uspel izreči le stavek iz 5 besed, in sicer: *Da je biu dojenčk neumn.* Tako pri ocenjevanju koherentnosti in kohezivnosti ni dosegel nobene točke.

Zgodba S5, slaboviden deček, 5 let

Tudi v tem primeru ne moremo reči, da gre za zgodbo, saj otrok pravzaprav ni pripovedoval. Za izrečen stavek (*Škatlo s čudežnimi stvarmi pa dežnik, ko se kr sam odpre.*) je potreboval kar nekaj spodbude. Gre za podredno zloženo poved, ki šteje 11 (različnih) besed. Dečkova raven pripovedovanja je bila v tretjem kontekstu bistveno slabša kot v prvih dveh kontekstih, saj je v slednjih povedal vsaj zgodbo s strukturo.

7.2.3.2 PRIPOVEDOVANJE VIDEČIH OTROK

Tabela 16: Dosežki videčih otrok v tretjem kontekstu glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
V1	6	3	1	2
V2	5,5	3	2	1
V3	5	0	0	0
V4	5,5	3	2	2
V5	3,5	0	0	0
POVPREČJE	5,1	1,8	1	1

Zgodba V1, deklica, 6 let

Ob ocenjevanju koherentnosti zgodbe je deklica povedala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, ocenjeno s 3 točkami, npr. *Enkrat je odšla v gozd pa je srečala živali. Pa je šla do svoje babice, potem pa je šla nazaj v hišico skoz gozd, pa je v gozdu srečala volka. Z vidika kohezivnosti je pripovedovala zgodbo z linearno razporeditvijo s tematskimi preskoki, ocenjeno z 1 točko, za ohranjanje reference pa je uporabila dobesedno ponavljanje, ocenjeno z 1 točko.*

Zgodba V2, deklica, 5,5 let

Z vidika koherentnosti je pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, ocenjeno s 3 točkami, npr. *Ko je živela v hiši in je imela okna in gledala skozi to okno in sedela k mizi je pila vročo čokolado. Potem je šla k svojemu prijatli pa so zaigrali ištrument.*

V njeni zgodbi je prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ocenjena z 2 točkama, za ohranjanje reference pa je uporabila dobesedno ponavljanje, ocenjeno z 2 točkama.

Zgodba V3, deček, 5 let

Z vidika koherentnosti bi bila lahko dečkova zgodba ocenjena na najnižji ravni, in sicer kot zgodba brez strukture, vendar pri njemu ne moremo reči, da je šlo za pripovedovanje, npr. *Taki modri s takimi pikicami. Ne vem, kak pa se dalje začne. Ne vem, kak se že gre naprej. V nahrbtniku je krema za sončenje, mogoče bi bil kaki telefon ali pa kaka televizija, kaki posnetek, če si želim snemati na telefonu. Več pa ne vem.*

Tako pri tem merilu ni dosegel nobene točke. Da bi začel pripovedovati, je potreboval tudi nekaj spodbude, a je na koncu le s težavo povedal nekaj o nahrbtniku. Zgodba je tako tudi z vidika kohezivnosti ocenjena z 0 točkami.

Zgodba V4, deklica, 5,5 let

Deklica je pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov in jo ocenjujemo s 3 točkami, npr. *Šla je v gozd nabirat jagode. Dala jih je v svoj čudežni nahrbtnik. Potem je šla k babici, nato še pa k mami. In so skupaj pojedli jagode in se lepo imeli ...* Z vidika koherentnosti je torej pripovedovala enako dobro kot v prvem kontekstu in boljše kot v drugem kontekstu. V njeni zgodbi je prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ocenjena z 2 točkama, medtem ko je za ohranjanje reference uporabila zaimek, ocenjeno z 2 točkama.

Zgodba V5, deček, 3,5 leta

Pri ocenjevanju te zgodbe težko rečemo, da je otrok pripovedoval. Kljub spodbudi ni uspel povedati nič o dečku s čudežnim nahrbtnikom. Tako smo njegovo pripovedovanje z vidika koherentnosti in vidika kohezivnosti ocenili z 0 točkami. Raven pripovedovanja je bila slabša kot v prvih dveh kontekstih, ko je povedal vsaj zgodbo brez strukture.

7.3 PREVERJANJE HIPOTEZ IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

7.3.1 OBNAVLJANJE ZGODBE OB SLIKANICI/TIPANKI Z BESEDILOM

R1: V katerem kontekstu bodo slepi/slabovidni otroci dosegali najvišjo razvojno raven pripovedovanja?

H1: Slepi/slabovidni otroci bodo v povprečju najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegali pri obnavljanju zgodbe ob tipni slikanici.

Razvojno raven pripovedovanja otrok smo preverjali s pomočjo nekaterih že izdelanih meril za ocenjevanje pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu, navedenih v Pripomočku *PPZ: Rokavička*, in meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodb, izdelanih s strani avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (Kranjc idr. 2003).

V Tabeli št. 17 so prikazani dosežki slepih/slabovidnih otrok pri pripovedovanju v vseh treh kontekstih, in sicer na podlagi meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe.

Tabela 17: Dosežki pripovedovanja slepih/slabovidnih v vseh kontekstih glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Prvi kontekst			Drugi kontekst			Tretji kontekst		
		Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
S1	5	5	2	2	3	2	2	5	2	2
S2	5	5	2	2	4	2	2	5	2	2
S3	6	3	2	1	2	1	0	1	0	1
S4	4	1	1	0	1	1	0	1	0	0
S5	5	1	1	0	3	2	1	0	0	0
POVPREČJE	5	3	1,6	1	2,6	1,6	1	2,4	0,8	1

Iz Tabele 17 je razvidno, da so otroci v povprečju bolj koherentne zgodbe pripovedovali ob slikanici/tipanki brez besedila, tj. v prvem kontekstu, čeprav med povprečnima dosežkoma z vidika koherentnosti v prvem in drugem kontekstu ni velike razlike. Ob slikanici brez besedila so slepi/slabovidni otroci v povprečju dosegli 3 točke, medtem ko so ob obnavljanju zgodbe ob slikanici z besedilom v povprečju dosegli 2,6 točk.

Dve deklici sta zgodbo pripovedovali na najvišji ravni, ocenjeni s 5 točkami, saj je šlo za zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov. Ena deklica je pripovedovala zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, kar smo ocenili s 3 točkami, dva dečka pa sta pripovedovala zgodbo brez strukture, ki je ocenjena z 1 točko. Najmanj koherentne zgodbe so otroci pripovedovali v tretjem kontekstu, ob nadaljevanju izhodiščne izjave. Pri tem sta dve deklici pripovedovali na najvišji ravni, ocenjeni s 5 točkami, ena deklica je pripovedovala zgodbo brez strukture, ocenjeno z 1 točko, dva dečka pa pri tem nista dosegla nobene točke, saj na podlagi izrečene povedi ne moremo reči, da sta pripovedovala zgodbo.

Z vidika kohezivnosti so otroci najboljše pripovedovali v prvem kontekstu, ob slikanici/tipanki brez besedila, in v drugem kontekstu, obnavljanju ob slikanici z besedilom. Pri tematski razporeditvi v povprečju dosegli 1,6 točk in pri sredstvih za ohranjanje reference 1 točko, kar pomeni, da je v njihovih zgodbah v prvih dveh kontekstih prevladovala linearna razporeditev s tematskimi preskoki, kot sredstvo za ohranjanje reference pa so uporabljali tako dobesedno ponavljanje kot ponavljanje z zaimki.

V prvem kontekstu sta dve deklici pripovedovali zgodbo, v kateri je prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, referenco pa sta ohranjali z zaimki, kar oboje ocenjujemo z 2 točkama. Ena deklica je pripovedovala zgodbo z linearno razporeditvijo brez tematskih preskokov, ocenjeno z 2 točkama, v kateri je referenco ohranjala z dobesednim ponavljanjem,

ocenjenim z 1 točko. Dva dečka sta pripovedovala zgodbo, v kateri je prevladovala linearna razporeditev s tematskimi preskoki, ocenjena z 1 točko, za ohranjanje reference pa nista uporabila nobene besede, zato nista dosegla nobene točke. Najmanj kohezivne zgodbe so otroci v povprečju pripovedovali v tretjem kontekstu, ob nadaljevanju izhodiščne izjave. Dve deklici sta pripovedovali zgodbo z linearno razporeditvijo brez tematskih preskokov, ocenjeno z 2 točkama, ostali trije otroci pa tako rekoč niso pripovedovali zgodbe, zato točke niso dosegli.

Iz Tabele 5 je razvidno, da so ob ocenjevanju zgodb na podlagi meril, uporabljenih v *Pripomočku PPZ: Rokavička*, otroci dosegali najvišje rezultate ob pripovedovanju zgodbe v prvem kontekstu. V zgodbi so v povprečju uporabili 174,8 besed, 100 različnih besed, v povprečju izrekli 18,2 povedi, ki so v povprečju zajemale 8,14 besed. Zloženih povedi so v povprečju uporabili 9, medtem ko je bilo zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi v povprečju le 1,6. Najbolj zanimivo je, da niti eden otrok ni prepoznal nobenega od dogodkov, navedenih v *Pripomočku*, kar si lahko razlagamo tudi s kakovostjo izdelave tipanke, s pomočjo katere so zgodbo pripovedovali. Kot že omenjeno v teoretičnem delu, pa je vsebina tipanke oz. tipne slikanice tudi namenoma osiromašena zato, da je nedvoumno prepoznavna (Kermauner 2010). V povprečju so za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj uporabili 1 besedo, v svoji zgodbi pa sta jih vključili le dve deklici, prva 3 besede in druga 2.

Več avtorjev (npr. Guttman in Frederiksen 1985, Fein 1995 v Kranjc idr. 2007, str. 331) ugotavlja, da je razvojna raven otrokove zgodbe odvisna tudi od slikovne podpore, ob kateri jo pripoveduje (prav tam, str. 331). Slovenske raziskovalke L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Kranjc (2003, 2004, 2006, 2010) so v svojih raziskavah na populaciji videčih otrok dokazale, da predšolski otrok bolje pripoveduje ob vidni spodbudi (kar pri slepem/slabovidnem otroku nadomestimo s tipno spodbudo) kot brez nje (Marjanovič Umek idr. 2010, str. 39). V eni izmed raziskav (Marjanovič Umek idr. 2004), kjer so avtorice raziskovale pripovedovanje zgodbe različno starih otrok v različnih pogojih, so ugotovile, da so otroci prve starostne skupine (stari v povprečju štiri in pol) najbolj koherentne in kohezivne zgodbe pripovedovali ob slikanici brez besedila, otroci druge starostne skupine (stari v povprečju šest in pol) pa so pri ocenjevanju koherentnosti in kohezivnosti dosegali najboljše rezultate, ko so imeli ob pripovedovanju na voljo slikanico z besedilom, ki ga je testatorka prej prebrala (Marjanovič Umek idr. 2004, str. 53). Glede na povprečno starost otrok, ki smo jih zajeli v raziskavo (pet let), smo želeli ugotoviti, ali

tudi slepi/slabovidni otroci na najvišji ravni pripovedujejo prav ob obnavljanju po predhodno prebrani zgodbi.

Iz analiziranega gradiva, ki smo ga pridobili z našo raziskavo, sledi, da so slepi/slabovidni otroci na najvišji razvojni ravni pripovedovali v prvem kontekstu, tj. ob slikanici brez besedila, kar bi lahko utemeljevali z nadpovprečno visokim številom uporabljenih besed in različnih besed v njihovih zgodbah. Visoki dosežki na področju besednjaka nas niso presenetili, saj tudi izsledki tujih raziskovalcev (npr. Mills 1993, Webster in McConnell 1987, Dunlea 1989 v Webster in Roe 1998, str. 90–91) kažejo, da večjih razlik v številu uporabljenih besed v primerjavi z videčimi vrstniki ni, temveč se razlike pojavljajo bolj v kakovosti njihove uporabe (npr. tematska razvrščenost besed) (prav tam, str. 90–91). Slednja pa se pri otrocih, zajetih v našo raziskavo, prav tako ni pokazala kot slabša, temveč skoraj enaka tisti, ki jo v enakem kontekstu dosegajo njihovi videči vrstniki. Hipotezo o tem, da slepi/slabovidni otroci v povprečju najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegajo pri obnavljanju zgodbe ob tipni slikanici, zavrnamo.

R3: V katerem kontekstu bodo videči otroci dosegali najvišjo razvojno raven pripovedovanja?

H3: Videči otroci bodo v povprečju najvišjo razvojno raven pripovedovanja dosegali pri obnavljanju zgodbe ob slikanici.

Tabela 18: Dosežki pripovedovanja videčih otrok v vseh kontekstih glede na merila koherentnosti in kohezivnosti

Otrok	Starost	Prvi kontekst			Drugi kontekst			Tretji kontekst		
		Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B	Koherentnost	Kohezivnost A	Kohezivnost B
V1	6	3	2	2	3	2	1	3	1	1
V2	5,5	1	1	1	2	1	0	3	2	0
V3	5	2	1	0	1	0	0	1	0	0
V4	5,5	3	2	2	2	1	1	3	2	0
V5	3,5	2	2	1	1	1	0	1	0	0
POVPREČJE	5,1	2,2	1,6	1,2	1,8	1	0,4	2,2	1	0,2

Iz Tabele 18 je razvidno, da so videči otroci v povprečju najbolj koherentne zgodbe pripovedovali v prvem (pripovedovanje ob slikanici brez besedila) in tretjem kontekstu (nadaljevanje izhodiščne izjave). Dve deklici sta povedali zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, ocenjeno s 3 točkami, dva dečka sta povedala zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij, ocenjeno z 2 točkama, in ena deklica je povedala

zgodbo brez strukture, ocenjeno z 1 točko. V tretjem kontekstu so tri deklice povedale zgodbo s strukturo z enostavnim časovnim nizanjem dogodkov, ocenjeno s 3 točkami, dečka pa zgodbe nista povedala.

Najbolj kohezivne zgodbe so videči otroci pripovedovali v prvem kontekstu, ob slikanici z besedilom. Dve deklici in en deček so pripovedovali zgodbe, v katerih je prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ena deklica in en deček pa sta povedala zgodbi z linearno razporeditvijo s tematskimi preskoki. Za ohranjanje reference sta dve deklici uporabili zaimke, en deček in ena deklica dobesedno ponavljanje, en deček pa za ohranjanje reference ni uporabil nobenega sredstva.

Iz Tabele 14 je razvidno, da so z vidika besednjaka in slovnične strukture, na podlagi meril iz *Pripomočka*, videči otroci najbolje pripovedovali v drugem kontekstu, tj. ob obnavljanju zgodbe ob slikanici, saj so v povprečju povedali 103,8 besed, pri čemer so uporabili v povprečju 47,4 besede. Slovnična struktura je bila prav tako boljša kot v prvih dveh kontekstih, saj so otroci v povprečju povedali 12,2 povedi, od tega 5,2 zloženih in v povprečju 1 zloženo poved z zapletenimi pomenskimi odnosi. Povprečna dolžina povedi je bila 8.

Raziskave slovenskih avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja na skupini videčih otrok, starostne skupine povprečno šest let in pol, so pokazale, da so otroci najbolj koherentne in kohezivne zgodbe pripovedovali o slikanici z besedilom, ki ga je testatorka prej prebrala. Sklepale so, da so si ti, za razliko od mlajših otrok, v večji meri zapomnili besedilo, ki ga je prebrala testatorka, in nato zgodbo razmeroma natančno obnovili (Marjanovič Umek idr. 2004, str. 61). Tudi v naši raziskavi so videči otroci v povprečju najvišje rezultate pripovedovanja dosegali pri obnavljanju zgodbe ob slikanici, zato se hipoteza, da bodo ti otroci v povprečju dosegali najvišjo razvojno raven pripovedovanja prav v tem kontekstu, potrди.

7.3.2 NADALJEVANJE IZHODIŠČNE IZJAVE

R2: V katerem kontekstu bodo slepi/slabovidni otroci dosegali najnižjo razvojno raven pripovedovanja?

H2: Slepi/slabovidni otroci bodo v povprečju najnižjo razvojno raven pripovedovanja dosegali ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo.

Kot je razvidno iz Tabele 17, so slepi/slabovidni otroci ob pripovedovanju v tretjem kontekstu, ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo, glede na merila za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe v povprečju dosegli nižjo raven pripovedovanja kot v prvih dveh kontekstih. Dve deklici sta pripovedovali visoko koherentni zgodbi, ocenjeni s 5 točkami, ena deklica je z vidika koherentnosti pripovedovala zgodbo na najnižji ravni, tj. zgodbo brez strukture, ocenjeno z 1 točko, dva dečka pa zgodbe sploh nista pripovedovala oz. sta ob večji spodbudi izrekla eno poved.

Zgodbe, ki so jih otroci pripovedovali v tretjem kontekstu, so bile slabše tudi z vidika kohezivnosti. Dve deklici sta pripovedovali zgodbo z linearno razporeditvijo brez tematskih preskokov in za ohranjanje reference uporabljali zaimke, kar oboje ocenjujemo z 2 točkama, ena deklica ni povedala zgodbe z linearno razporeditvijo, je pa ohranjala referenco z dobrednim ponavljanjem, dva dečka pa nista pripovedovala zgodbe z linearno razporeditvijo niti nista uporabila nobenega sredstva za ohranjanje reference v besedilu.

Kot je razvidno iz Tabele 9, so slepi/slabovidni otroci v tretjem kontekstu glede na merila, uporabljena v *Pripomočku*, dosegli v povprečju slabše rezultate kot v prvih dveh kontekstih. V tem kontekstu smo ocenjevali število besed, število različnih besed, povprečno dolžino povedi, število povedi, število zloženih povedi in število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Otroci so v nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo v povprečju izrekli 88,8 besed, od tega 50,2 različnih besed, število izrečenih povedi se je v povprečju gibalo okoli 5,6, povprečno število zloženih povedi je bilo 4,2, medtem ko je bilo zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi v povprečju le 0,6. Povedi je v povprečju sestavljalo 11,94 besed.

Avtorji, kot so Guttman in Frederiksen (1985 v Kranjc idr. 2003, str. 53), L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja (2004 v Marjanovič Umek idr. 2010, str. 38), so v raziskavah ugotovili, da videči predšolski otroci dosegajo najvišjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe ob vidni spodbudi, najslabšo pa ob nadaljevanju izhodiščne izjave. Tudi v naši raziskavi so slepi/slabovidni otroci dosegali slabše rezultate ob nadaljevanju izhodiščne izjave, tako z vidika koherentnosti in kohezivnosti kot tudi besednjaka in slovnične strukture zgodbe, zato hipotezo,

da bodo ti otroci v povprečju najnižjo razvojno raven pripovedovanja dosegali ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo, potrdimo.

R4: V katerem kontekstu bodo videči otroci dosegali najnižjo razvojno raven pripovedovanja?

H4: Videči otroci bodo v povprečju najslabšo razvojno raven pripovedovanja dosegali ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo.

Iz Tabele 18 je razvidno, da so videči otroci ob ocenjevanju koherentnosti zgodb v povprečju dosegli 2,2 točki. Tri deklice so povedale zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, medtem ko dečka zgodbe tako rekoč sploh nista povedala. Z vidika kohezivnosti zgodb so v povprečju dosegli 1 točko, pri čemer sta dve deklici pripovedovali zgodbo, v kateri je prevladovala linearna razporeditev brez tematskih preskokov, ena deklica je povedala zgodbo z linearno razporeditvijo s tematskimi preskoki, dva dečka pa pri tem merilu nista dosegla nobene točke, saj ne moremo reči, da je v njunih izjavah šlo za linearno razporeditev. Sredstvo za ohranjanje reference je uporabila le ena deklica, in sicer dobesedno ponavljanje.

Iz Tabele 10 je razvidno, da so videči otroci v zgodbi ob nadaljevanju izhodiščne izjave v povprečju povedali 35,4 besed, pri čemer so v povprečju uporabili 25,2 besedi. Povprečno število povedi je bilo 3,2, pri čemer so v povprečju izrekli 2 zloženi povedi ter 0,6 zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Povprečna dolžina povedi je bila 11.

Iz Tabele 18 je razvidno, da so videči otroci najmanj koherentne in kohezivne zgodbe pripovedovali v drugem kontekstu, tj. ob obnavljanju zgodbe ob slikanici, in ne v tretjem kontekstu, ob nadaljevanju izhodiščne izjave, kot smo predvidevali. Iz Tabele 10 je razvidno, da so videči otroci z vidika besednjaka in slovnične strukture najslabše pripovedovali v tretjem kontekstu, tj. ob nadaljevanju izhodiščne izjave. Tako ne moremo trditi, da so videči otroci v povprečju najslabšo razvojno raven pripovedovanja dosegali ob nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo, saj so z vidika kohezivnosti in koherentnosti v tem kontekstu pripovedovali enako dobro ali bolje kot v prvem in drugem kontekstu.

Tuji avtorji (npr. Gutman in Frederiksen 1985 v Kranjc idr. 2003, str. 53) in slovenske avtorice L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja (Marjanovič Umek idr. 2004 v Marjanovič Umek idr. 2010, str. 38) so ugotovili, da videči predšolski otroci dosegajo najvišjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe ob vidni spodbudi, najslabšo pa ob nadaljevanju izhodiščne izjave. V naši raziskavi se je izkazalo, da so videči otroci z vidika koherentnosti in kohezivnosti ob nadaljevanju izhodiščne izjave pripovedovali enako dobro ali bolje kot ob pripovedovanju zgodbe ob vidni spodbudi, zato hipoteze ne moremo ne potrditi ne zavrniti.

7.3.3 PRIMERJAVA ZGODB SLEPIH/SLABOVIDNIH IN VIDEČIH OTROK PRI PRIPOVEDOVANJU OB SLIKANICI/TIPANKI BREZ BESEDILA

R5: Ali bodo slepi in slabovidni otroci v prvem kontekstu, pripovedovanje zgodbe ob tipni slikanici, dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici?

H5: Slepi/slabovidni otroci bodo v prvem kontekstu, pripovedovanje zgodbe ob tipni slikanici, v povprečju dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici.

Tabela 19: Pripovedovanje obeh skupin v prvem kontekstu

Merila	Slepi/slabovidni	Videči
Število besed	174,8	77
Število različnih besed	100	44,4
Število povedi	18,2	12
Število zloženih povedi	9	4
Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	7,2	0,8
Povprečna dolžina povedi	8,14	7,64
Število dogodkov	0	1,4
Število besed za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj	1	0,4
Koherentnost	3	2,2
Kohezivnost A	1,6	1,6

Kohezivnost B	1	1,2
---------------	---	-----

Iz Tabele 19 je razvidno, da so slepi/slabovidni otroci pri pripovedovanju ob slikanici brez besedila glede na merila iz *Pripomočka* dosegali pomembno višje rezultate kot videči otroci. Slepi/slabovidni otroci s v zgodbi v povprečju povedali 174,8 besed, medtem ko so jih videči v povprečju povedali več kot polovico manj, le 77. Slepi/slabovidni otroci so v povprečju uporabili 100 različnih besed, videči pa skoraj polovico manj, in sicer 44,4. Na področju slovnične strukture so si bili prav tako precej različni, saj so slepi/slabovidni otroci v povprečju tvorili 18,2 povedi, od tega 9 zloženih in 7,2 zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, medtem ko so videči v povprečju tvorili 12 povedi, od tega 4 zložene in 0,8 zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. V povprečni dolžini povedi se skupini nista pomembno razlikovali, saj so bile povedi slepih/slabovidnih v povprečju dolge 8,14, pri videčih pa 7,64. Na področju vsebinske strukture zgodbe smo ugotovili manjšo razliko, predvsem pri številu prepoznanih dogodkov v zgodbi, pri čemer pri slepih/slabovidnih otrocih ni bilo nobenega, pri videčih pa v povprečju le 1,4 prepoznanih dogodkov. Za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj so slepi/slabovidni v povprečju uporabili eno besedo, videči pa 0,4 besede.

Pri ocenjevanju koherentnosti zgodbe so slepi/slabovidni v povprečju dosegli nekoliko boljši rezultat, in sicer 3 točke, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe s strukturo z enostavnim časovnim nizanem dogodkov, medtem ko so videči v povprečju dosegli 2,2 točki, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij. Pri ocenjevanju kohezivnosti zgodb obeh skupin nismo ugotovili večjih razlik, saj so tako slepi/slabovidni kot videči otroci pri tematski razporeditvi v povprečju dosegli 1,6 točk, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe z linearno tematsko razporeditvijo brez tematskih preskokov, pri sredstvih za ohranjanje reference pa so prvi dosegli 1 točko, drugi pa 1,2, kar pomeni, da so referenco večinoma ohranjali z dobesednim ponavljanjem.

Raziskave tujih avtorjev (npr. Clark 1977, Dunlea 1989, Fraiberg 1977, Mills 1993, Webster in Roe 1998 v Webster in Roe 1998) so pokazale, da se največje razlike v razvoju med slepimi in slabovidnimi otroki in videčimi vrstniki pojavljajo na področju jezikovnega in pojmovnega razvoja. Gre za razlike v razvoju besednjaka (ne toliko v številu besed kot v kakovosti njihove uporabe), besednega sklepanja in razumevanja, po raziskavah o pomembnosti zgodnjih

jezikovnih vzorcev pa se pri vidno oviranih otrocih pojavljajo tematske razlike v razvrščenosti besed, usvajanju in razširjenosti besednjaka (prav tam, str. 65, 90–91). Na podlagi teh raziskav smo sklepali, da bodo slepi/slabovidni otroci ob tipni slikanici v povprečju dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja tako z vidika besednjaka in slovnične strukture zgodbe kot kohezivnosti in koherentnosti pripovedovanja. Ugotovili smo, da so slepi/slabovidni otroci pri pripovedovanju ob slikanici brez besedila glede na merila iz *Pripomočka* dosegali pomembno višje rezultate kot videči otroci, pri ocenjevanju koherentnosti in kohezivnosti zgodbe pa se njihovi rezultati niso bistveno razlikovali, zato hipotezo, da bodo slepi/slabovidni otroci v prvem kontekstu, **pripovedovanje** zgodbe ob tipni slikanici, v povprečju dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici, zavrnamo.

7.3.4 PRIMERJAVA ZGODB SLEPIH/SLABOVIDNIH IN VIDEČIH OTROK PRI OBNAVLJANJU ZGODBE OB SLIKANICI/TIPANKI Z BESEDILOM

R6: Ali bodo slepi in slabovidni otroci v drugem kontekstu, obnavljanje zgodbe ob tipni slikanici, dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici?

H6: Slepi/slabovidni otroci bodo v drugem kontekstu, obnavljanje zgodbe ob tipni slikanici, v povprečju dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici.

Tabela 20: Rezultati pripovedovanja obeh skupin v drugem kontekstu

Merila	Slepi/slabovidni	Videči
Število besed	116,4	103,8
Število različnih besed	57	47,4
Število povedi	14,4	12,2
Število zloženih povedi	6,4	5,2
Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	3,8	3,4
Povprečna dolžina povedi	7,94	8

Koherentnost	2,6	1,8
Kohezivnost A	1,6	1
Kohezivnost B	1	0,4

Iz Tabele 20 je razvidno, da pri obnavljanju zgodbe ob tipanki/slikanici v pripovedovanju med skupinama ni bilo večjih razlik. Glede na merila iz *Pripomočka* so slepi/slabovidni otroci v povprečju povedali 116,4 besede, od tega 57 različnih, videči pa 103,8 besed, od tega 47,4 različnih. V zgodbi so slepi/slabovidni tvorili v povprečju 14,4 povedi, od tega 6,4 zložene in 3,8 zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, medtem kot so videči tvorili v povprečju 12,2 povedi, od tega 5,2 zložene in 3,4 povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. Povprečna dolžina povedi pri prvih je bila 7,94, pri drugih pa 8.

Z vidika koherentnosti so bile zgodbe slepih/slabovidnih nekoliko boljše kot zgodbe videčih, saj so prvi v povprečju dosegli 2,6 točk, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, drugi pa 1,8 točk, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebujejo preproste opise ilustracij. Z vidika kohezivnosti je skupina slepih/slabovidnih otrok prav tako dosegla boljši rezultat kot skupina videčih, saj so prvi pri tematski razporeditvi v povprečju dosegli 1,6 točk, kar pomeni, da so pripovedovali večinoma zgodbe z linearno razporeditvijo brez tematskih preskokov, medtem ko so videči v povprečju dosegli 1 točko, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe z linearno razporeditvijo s tematskimi preskoki. Pri slepih/slabovidnih je bilo povprečno število točk pri sredstvih za ohranjanje reference 1, kar pomeni, da so referenco večinoma ohranjali z dobesednim ponavljanjem, pri videčih pa 0,4, kar pomeni da so redki referenco ohranjali z dobesednim ponavljanjem, ostali pa sredstev za ohranjanje reference niti niso uporabili.

Glede na izsledke raziskave o haptičnem dožemanju ob skupnem branju pri vidno oviranih otrocih, avtorice F. Bara (2013), ki dokazuje, da so ti (taktilno) bolj aktivni, ko morajo sami poiskati pomen slike, kot pa ob podanem pomenu v obliki na glas prebrane zgodbe (prav tam, str. 157), smo sklepali, da bodo slepi/slabovidni otroci pri obnavljanju zgodbe ob slikanici dosegali slabše rezultate kot videči otroci v istem kontekstu. Ugotovili smo, da pri obnavljanju zgodbe ob tipanki/slikanici v pripovedovanju med skupinama ni bilo večjih razlik, vendar so slepi/slabovidni otroci vseeno pripovedovali bolje, zato našo hipotezo zavrnamo.

7.3.5 PRIMERJAVA ZGODB SLEPIH/SLABOVIDNIH IN VIDEČIH OTROK PRI NADALJEVANJU IZHODIŠČNE IZJAVE

R7: Ali bodo slepi in slabovidni otroci v tretjem kontekstu, nadaljevanje zgodbe ob izhodiščni izjavi, dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob isti izhodiščni izjavi?

H7: Slepi/slabovidni otroci bodo v tretjem kontekstu, **nadaljevanje** zgodbe ob izhodiščni izjavi, v povprečju dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob isti izhodiščni izjavi.

Tabela 21: Povprečni dosežki pripovedovanja v tretjem kontekstu med skupinama

Merila	Slepi/slabovidni	Videči
Število besed	88,8	35,4
Število različnih besed	50,2	25,2
Število povedi	5,6	3,2
Število zloženih povedi	4,2	2
Število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi	3,2	0,6
Povprečna dolžina povedi	11,94	11
Koherentnost	2,4	2,2
Kohezivnost A	0,8	1
Kohezivnost B	1	0,2

Iz Tabele 21 je razvidno, da se skupini v pripovedovanju v tretjem kontekstu razlikujeta predvsem na področju besednjaka in slovnične strukture zgodbe. Slepi/slabovidni so v zgodbi v povprečju povedali 88,8 besed, od tega 50,2 različnih, videči pa so v povprečju povedali 35,4 besed, od tega 25,2 različnih. Slepi/slabovidni so v povprečju povedali 5,6 povedi, od tega 4,2 zložene povedi in 3,2 zložene povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, medtem ko so videči v povprečju povedali 3,2 povedi, od tega 2 zloženi in 0,6 zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi. V povprečni dolžini povedi med skupinama ni bilo večje razlike, saj je bila ta pri slepih/slabovidnih v povprečju dolga 11,94, pri videčih pa 11.

Z vidika koherentnosti se zgodbe obeh skupin v tretjem kontekstu niso pomembno razlikovale. Slep/slabovidni so v povprečju dosegli 2,4 točke, videči pa 2,2 točki, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij, likov in dogodkov. Z vidika kohezivnosti so slepi/slabovidni pri tematski razporeditvi v povprečju dosegli 0,8 točk, videči pa 1 točko, kar pomeni, da so večinoma pripovedovali zgodbe z linearno razporeditvijo s tematskimi preskoki. Pri sredstvih za ohranjanje reference je bilo pri slepih/slabovidnih v povprečju najpogosteje dobesedno ponavljanje, saj je bil njihov povprečni dosežek 1, pri videčih pa povprečni dosežek 0,2 kaže, da so otroci za ohranjanje reference le redko uporabljali dobesedno ponavljanje.

Avtorica A. Kermauner (2010, str. 14) navaja, da se zaradi indirektnih izkušenj z nedostopnimi pojavi in predmeti pri slepih/slabovidnih pojavlja protislovje med relativno velikim besednim zakladom in nezadostnim številom predstav. V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali bodo slepi/slabovidni otroci zaradi tega v povprečju dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči v istem kontekstu. Slep/slabovidni otroci, vključeni v našo raziskavo, so ob nadaljevanju izhodiščne izjave v povprečju dosegali boljše rezultate kot videči otroci tako na področju besednjaka in slovnične strukture kot z vidika kohezivnosti in koherentnosti, zato postavljeno hipotezo, da bodo slepi/slabovidni otroci v tretjem kontekstu, **nadaljevanje** zgodbe ob izhodiščni izjavi, v povprečju dosegali slabšo raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob isti izhodiščni izjavi, zavrnemo.

7.3.6 UČINEK SKUPNEGA BRANJA NA RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA OTROK

R8: Ali bodo otroci, ki so pogosteje deležni skupnega branja s starši, zgodbe pripovedovali na višji razvojni ravni?

H8: Otroci, ki so pogosteje deležni skupnega branja s starši, bodo zgodbe pripovedovali na višji razvojni ravni.

V raziskavi smo na podlagi primerjave podatkov, ki smo jih pridobili s pomočjo vprašalnika o družinskem okolju in povprečnih dosežkov otrok pri pripovedovanju, želeli preveriti, ali otroci, ki s starši pogosteje berejo, pri pripovedovanju dosegajo tudi boljše rezultate oz. pripovedujejo na višji razvojni ravni.

Vse vprašalnike so izpolnile mame otrok. V skupini slepih/slabovidnih so mame na vprašanje "Kako pogosto mu (otroku) berete?" najpogosteje odgovorile 3-krat na teden. Dve mami sta odgovorili, da otroku najpogosteje bereta 1-krat na dan, tri mame pa so odgovorile, da to počnejo 3-krat na teden. Tudi v skupini videčih otrok so mame na isto vprašanje odgovarjale enako, tj. 3-krat na teden. Dve mami sta odgovorili, da z otrokom bereta 1-krat na dan, tri mame pa so odgovorile, da to počnejo 3-krat na teden.

Vidimo, da se skupini glede pogostosti skupnega branja ne razlikujeta, vendar je na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili z analizo zgodb, razvojna raven pripovedovanja zgodbe pri slepih/slabovidnih otrocih pomembno višja od tiste, ki so jo dosegli videči otroci. V skupini slepih/slabovidnih otrok sta petletni deklici, katerih mami sta odgovorili, da skupno berejo 1-krat na dan, v vseh treh kontekstih dosegali pomembno višje rezultate kot petletni deček, katerega mama je odgovorila, da skupaj bereta 3-krat na teden. V skupini videčih otrok pa smo opazili manjše odstopanje glede vpliva pogostnosti skupnega branja na razvojno raven pripovedovanja otroka, in sicer pri dveh otrocih, katerih mami sta odgovorili, da je pogostnost njihovega skupnega branja 1-krat na dan, vendar sta otroka (stara pet in pet in pol) v vseh treh kontekstih pripovedovala na nižji razvojni ravni kot deklici (stari pet in pol in šest), katerih mami sta odgovorili, da skupno bereta 3-krat na teden.

Raziskovalci, kot so Sénéchal in LeFevre (2002 v Fekonja 2005, str. 53) ter Silvén, Ahtola in Niemi (2003 v Fekonja 2005, str. 53), ugotavljajo, da skupno branje staršev in otrok v obdobju zgodnjega otroštva pomembno prispeva k razvoju otrokove govorne kompetentnosti, saj spodbuja otrokovo usvajanje jezika in razvoj njegovega besednjaka (Fekonja 2005, str. 53). Starši s pogostim glasnim branjem otroške literature in načinom branja vplivajo na razvoj otrokovega pripovedovanja zgodbe, med skupnim branjem otrok tudi spoznava jezik in bistvene elemente, ki so značilni za zgodbo, pogosto pa tudi sam pripoveduje ob knjigi (Crain-Thoreson in Dale 1992 v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 55). V naši raziskavi se skupini glede pogostosti skupnega branja nista razlikovali, vendar je bila na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili z analizo zgodb, razvojna raven pripovedovanja zgodbe pri slepih/slabovidnih otrocih pomembno višja od tiste, ki so jo dosegli videči otroci. Smo pa opazili pozitivno povezanost skupnega branja s stopnjo otrokove pripovedovalne zmožnosti v dveh primerih iz skupine slepih/slabovidnih otrok.

Hipotezo, da bodo otroci, ki so pogosteje deležni skupnega branja s starši, zgodbe pripovedovali na višji razvojni ravni, tako lahko le deloma potrdimo.

H9: Ali bodo otroci, ki jim starši dnevno berejo dlje časa, pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate?

H9: Otroci, ki jim starši dnevno berejo dlje časa, bodo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate.

V skupini slepih/slabovidnih so mame na vprašanje "Kako dolgo v povprečju traja eno skupno branje?" odgovarjale, da njihovo skupno branje traja manj kot uro na dan. Ena mama je odgovorila, da z otrokom bereta eno uro, ostale štiri mame pa so odgovorile, da skupaj berejo manj kot uro na dan. V skupini videčih otrok so mame odgovarjale enako, kar pomeni, da tudi njihovo skupno branje v povprečju traja manj kot eno uro na dan. Ena mama je odgovorila, da eno skupno branje traja eno uro, ostale štiri pa so odgovorile, da to počnejo manj kot eno uro.

Vidimo, da se skupini tudi glede časa branja ne razlikujeta, vendar je na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili z analizo zgodb, razvojna raven pripovedovanja zgodbe pri slepih/slabovidnih otrocih pomembno višja od tiste, ki so jo dosegli videči otroci. Pri primerjanju rezultatov pripovedovanja s povprečnim časom skupnega branja za vsakega posameznega otroka nismo opazili bistvenih razlik, le deklica, katere mama je edina odgovorila, da hčerki v povprečju bere 1 uro, je v vseh treh kontekstih dosegla visoko razvojno raven pripovedovanja. V skupini videčih otrok prav tako nismo opazili pomembnih razlik, razen pri dečku (starem tri in pol), katerega mama je edina odgovorila, da mu v povprečju bere 1 uro, je glede na svojo starost dosegel razmeroma visoko razvojno raven pripovedovanja zgodbe. Hipotezo, da bodo otroci, ki jim starši dnevno berejo dlje časa, pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate, le deloma potrdimo, saj se je pozitivna povezanost časa skupnega branja in razvojne ravni pripovedovanja pojavila le v enem primeru iz vsake skupine.

7.3.7 UČINEK POGOSTEGA OBISKOVANJA KNJIŽNICE NA RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA PRI OTROCIH

R10: Ali bodo otroci, ki s starši pogosteje obiskujejo knjižnico, pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate?

H10: Otroci, ki s starši pogosteje obiskujejo knjižnico, bodo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate.

V skupini slepih/slabovidnih so mame na vprašanje "Kako pogosto z otrokom obiskujete knjižnico?" odgovarjale različno. Ena mama je odgovorila, da knjižnico z otrokom obiskuje 1-krat na teden, tri mame to počnejo 1-krat na 14 dni, ena mama pa z otrokom ne obiskuje knjižnice. V skupini videčih otrok so vse mame odgovorile, da knjižnico z otrokom obiskujejo 1-krat na 14 dni.

Za obe skupini anketiranih mam bi lahko zapisali, da najpogosteje obiskujejo knjižnico 1-krat na 14 dni, o učinku pogostega obiskovanja knjižnice na razvojno raven pripovedovanja pri otroku tako ne moremo trditi ničesar. Pri preverjanju rezultatov vsakega otroka posebej pa smo seveda opazili razlike. Slepi/slabovidni otroci, katerih mame so odgovorile, da knjižnico z njimi obiskujejo od 1-krat na teden do 1-krat na 14 dni, so pripovedovali bolj koherentne in kohezivne zgodbe kot deček, katerega mama je odgovorila, da knjižnice ne obiskujeta. Pri preverjanju posameznih rezultatov v skupini videčih otrok nismo opazili večjih razlik.

Po ugotovitvah avtoric L. Marjanovič Umek, A. Podlesek in U. Fekonja (2012) je tudi obiskovanje knjižnice eden pomembnih vidikov družinskega okolja, ki je pomemben za razvoj otrokovega govora (Marjanovič Umek idr. 2012, str. 15). V naši raziskavi med skupinama slepih/slabovidnih in videčih otrok nismo ugotovili pomembne povezave med pogostnim obiskovanjem knjižnice in razvojno ravniyo pripovedovanja zgodbe, zato hipotezo, da bodo otroci, ki s starši pogosteje obiskujejo knjižnico, pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate, zavrnamo in o učinku pogostega obiskovanja knjižnice na razvojno raven pripovedovanja pri otroku ne moremo trditi ničesar.

7.3.8 UČINEK MAMINE IZOBRAZBE NA RAZVOJNO RAVEN PRIPOVEDOVANJA PRI OTROCIH

R11. Ali bodo otroci mam z višjo izobrazbo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate?

H11: Otroci mam z višjo izobrazbo bodo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate.

Ena mama slepega/slabovidnega otroka je dosegla 2. stopnjo izobrazbe, ena 4. stopnjo, ena 5. stopnjo, dve mami pa sta dosegli 7. stopnjo izobrazbe. Med mamami videčih otrok je ena mama dosegla 4. stopnjo, ena 6. stopnjo, tri mame pa so dosegle 7. stopnjo izobrazbe.

Kljub temu, da ima med mamami videčih otrok več mam višje stopnje izobrazbe kot med mamami slepih/slabovidnih otrok, so otroci slednjih pri pripovedovanju dosegli višjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci. Pri preverjanju povezave med rezultati vsakega posameznega otroka s stopnjo mamine izobrazbe smo opazili pomembno povezanost, npr. v skupini slepih/slabovidnih je petletna deklica, katere mama je dosegla 7. stopnjo izobrazbe v vseh treh kontekstih pripovedovala na pomembno višji ravni, kot petletni deček, katerega mama je dosegla 5. stopnjo izobrazbe. Deklica, katere mama je dosegla 4. stopnjo izobrazbe pa je v vseh kontekstih pripovedovala skoraj enako dobro kot deklica, katere mama je dosegla 7. stopnjo izobrazbe. Tudi v skupini videčih otrok smo ugotovili, da so tri deklice (stare šest in pet in pol let), katerih mame so dosegle 7. stopnjo izobrazbe, v vseh treh kontekstih pripovedovale bolj koherentne in kohezivne zgodbe kot deček (star pet let), katerega mama je dosegla 4. stopnjo izobrazbe.

Ugotovitve več raziskav (npr. Apostolos in Napoleon 2001; Bornstein in Hynes 1998; Fenson idr. 1994; Marjanovič Umek in Fekonja 2006 v Marjanovič Umek idr. 2008) potrjujejo, da otroci mam z visoko izobrazbo pripovedujejo zgodbe na višjih razvojnih ravneh kot otroci mam z nizko stopnjo izobrazbe. Tudi v naši raziskavi smo ugotovili, da se je pri nekaterih otrocih stopnja mamine izobrazbe pomembno visoko povezovala z dosežki pri njihovem pripovedovanju zgodbe, zato hipotezo, da bodo otroci mam z višjo izobrazbo pri pripovedovanju dosegali pomembno višje rezultate, lahko deloma potrdimo.

8 SKLEP

V teoretičnem delu diplomskega dela smo najprej opredelili slepe in slabovidne otroke, opisali značilnosti njihovega razvoja in na podlagi raziskav tujih avtorjev (npr. Clark 1977, Dunlea 1989, Fraiberg 1977, Mills 1993, Webster in Roe 1998 v Webster in Roe 1998) na kratko predstavili značilnosti njihovega govornega razvoja. V empiričnem delu naloge smo ugotovili, da imajo slepi/slabovidni ob pripovedovanju v vseh kontekstih pomembno širši besednjak od videčih otrok, nismo pa opazili nobenih tematskih razlik v razvrščenosti besed, kot sta v svojih raziskavah ugotovila Webster in Roe (1998, str. 65, 90–91).

V naslednjem poglavju smo predstavili razvoj zmožnosti pripovedovanja zgodbe pri otroku in opisali dejavnike, ki vplivajo na otrokov govorni razvoj, med katerimi več raziskovalcev (npr. Eriksson idr. 2011; Fenson idr. 2004; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja Peklaj in Bajc 2007 v Marjanovič Umek idr. 2011) najpogosteje izpostavlja spol in družinsko okolje. Spol naj bi na razvojno raven pripovedovanja po raziskavah nekaterih tujih avtorjev (npr. Apostolos in Napolen 2001; Bornstein in Haynes 1998 v Marjanovič Umek idr. 2011) vplival le v določenem razvojnem obdobju, medtem ko slovenske avtorice (Marjanovič Umek idr. 2004; Marjanovič Umek idr. 2007; Marjanovič Umek idr. 2008), ki so preučevale učinek spola na govor otrok v obdobju zgodnjega otroštva, v splošni govorni kompetentnosti, ocenjeni s *Preizkusom zgodnjega govornega razvoja*, med deklicami in dečki, starimi od tri do šest let, niso opazile učinka na pripovedovanje otrok. Izobrazba staršev, skupno branje staršev in otrok, otrokova izpostavljenost otroški literaturi, obiskovanje knjižnice ipd. pa po mnenju večine raziskovalcev (npr. Apostolos in Napoleon 2001; Hoff 2003; Papalia, Wendkos in Olds 2003 v Fekonja idr. 2005, str. 54) veljajo za pomembne dejavnike v otrokovem družinskem okolju, ki vplivajo na njegovo razvojno raven pripovedovanja, kar smo v raziskavi pri nekaterih posameznikih ugotovili tudi sami.

V nadaljevanju poglavja smo povzeli ugotovitve tujih in slovenskih avtorjev (npr. Marjanovič Umek idr. 2004, Guttman in Frederiksen 1985, Shapiro in Hudson 1991 v Marjanovič Umek idr. 2011, str. 8), ki so raziskovali pripovedovanje otrok v različnih pogojih. Ugotovili so, da se zgodbe, ki jih otroci pripovedujejo po tretjem, četrtem letu, ne razlikujejo zgolj glede na starost

otrok, temveč njihovo razvojno raven sodoločajo tudi pogoji, v katerih jih pripovedujejo. V zadnjem poglavju smo predstavili ocenjevanje otrokovega govora, pripomočke in njihov razvoj na Slovenskem od nestandardiziranih preizkusov do standardiziranega pripomočka, na koncu pa opredelili merila za ocenjevanje otrokove zgodbe, pri čemer smo se osredotočili na dve ključni merili, in sicer koherentnost in kohezivnost, na podlagi katerih smo ocenjevali tudi zgodbe otrok, vključenih v raziskavo. V nadaljevanju smo navedli še kazalnike oziroma merila za ocenjevanje otroške zgodbe iz standardiziranega pripomočka *PPZ: Rokavička* (Marjanovič idr. 2011), ki smo jih prav tako uporabili za ugotavljanje razvojne ravni pripovedovanja otrok v svoji raziskavi.

V empiričnem delu naloge smo ocenili zgodbe, ki so jih pripovedovali otroci v treh kontekstih, tj. ob slikanici/tipanki brez besedila, ob obnavljanju ob slikanici z besedilom ter ob nadaljevanju izhodiščne izjave. Zgodbe smo najprej ocenili s pomočjo nekaterih meril, že uporabljenih v pripomočku *Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička*, in sicer število besed, število različnih besed, število povedi, število zloženih povedi, število zloženih povedi z zapletenimi pomenskimi odnosi, povprečno dolžino povedi, število dogodkov ter število besed za opisovanje čustvenih in mentalnih stanj, nato pa še s pomočjo izdelanih meril za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe (Kranjc idr. 2003).

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali se zmožnost pripovedovanja glede na kontekst pri slepem/slabovidnem otroku razlikuje od tiste pri videčem otroku in ali prihaja do razlik med skupinama slepih/slabovidnih in videčih otrok. Ugotovili smo, da so slepi/slabovidni otroci najbolj koherentne in kohezivne zgodbe pripovedovali v prvem kontekstu, tj. ob slikanici brez besedila, česar nismo predvidevali glede na izsledke raziskav slovenskih avtoric. Te so v eni izmed raziskav (Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2004), v kateri so različno stari otroci pripovedovali zgodbe v različnih pogojih, ugotovile, da so otroci prve starostne skupine (stari v povprečju štiri in pol) najbolj koherentne in kohezivne zgodbe pripovedovali ob slikanici brez besedila, otroci druge starostne skupine (stari v povprečju šest in pol) pa so pri ocenjevanju koherentnosti in kohezivnosti dosegali najboljše rezultate, ko so imeli ob pripovedovanju na voljo slikanico z besedilom, ki ga je testatorka prej prebrala (prav tam, str. 53). V naši empirični raziskavi smo ugotovili, da so bile zgodbe slepih/slabovidnih v prvem kontekstu v povprečju boljše tudi na področju besednjaka, kar se sklada z ugotovitvami tujih raziskovalcev (npr. Mills 1993, Webster in McConnell 1987, Dunlea 1989 v Webster in Roe 1998), ki kažejo, da večjih

razlik v številu uporabljenih besed v primerjavi z videčimi vrstniki ni, temveč se razlike pojavljajo bolj v kakovosti njihove uporabe (npr. tematska razvrščenost besed), česar pa v njihovih zgodbah nismo opazili.

Slepi/slabovidni otroci so ob pripovedovanju v tretjem kontekstu, nadaljevanju zgodbe z izhodiščno izjavo, glede na merila za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti zgodbe v povprečju dosegli nižjo raven pripovedovanja kot v prvih dveh kontekstih, kar smo tudi predvidevali glede na ugotovitve tujih avtorjev, kot sta Guttman in Frederiksen (1985 v Kranjc idr. 2003, str. 53), ter slovenskih avtoric L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja (Marjanovič Umek idr. 2004 v Marjanovič Umek idr. 2010, str. 38), ki so v raziskavah ugotovili, da videči predšolski otroci dosegajo najvišjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe ob vidni spodbudi, najslabšo pa ob nadaljevanju izhodiščne izjave.

Vseeno pa z vidika koherentnosti med pripovedovanjem v vseh treh kontekstih v skupini slepih/slabovidnih otrok nismo opazili večjih razlik. Ugotovili smo, da so najbolj koherentne zgodbe pripovedovali ravno v drugem in tretjem kontekstu, najmanj koherentne pa v prvem kontekstu, kar bi lahko utemeljevali tudi s kakovostjo tipanke, izdelane po predlogi ljudske pravljice. Ob ocenjevanju zgodb s pomočjo meril iz *Pripomočka* je bilo najbolj zanimivo to, da niti eden otrok ni prepoznal nobenega od dogodkov, navedenih v *Pripomočku*, kar si prav tako lahko razlagamo s kakovostjo in načinom izdelave tipanke, ki je po besedah A. Kermauner (2010) namenoma osiromašena zato, da je nedvoumno prepoznavna.

V skupini videčih otrok smo ob obnavljanju zgodbe ob slikanici z besedilom ugotovili, da so v tem kontekstu dosegali najboljše rezultate oz. pripovedovali na višji razvojni ravni kot v ostalih dveh kontekstih, kar smo tudi predpostavljali glede na izsledke raziskav slovenskih avtoric S. Kranjc, L. Marjanovič Umek in U. Fekonja. Te so v skupini videčih, približno šest in pol let starih otrok ugotovile, da so najbolj koherentne in kohezivne zgodbe pripovedovali ob slikanici s prej prebranim besedilom, saj naj bi si ti, za razliko od mlajših otrok, v večji meri zapomnili besedilo, ki ga je prebrala testatorka, in nato zgodbo razmeroma natančno obnovili (Marjanovič Umek idr. 2004, str. 61).

Med slepimi/slabovidnimi in videčimi predšolskimi otroki smo ob pripovedovanju v prvem kontekstu opazili pomembne razlike. Predvidevali smo, da bodo slepi/slabovidni otroci pri

obnavljanju zgodbe ob tipanki v povprečju dosegali slabšo razvojno raven pripovedovanja zgodbe kot videči otroci ob navadni slikanici, a se je izkazalo ravno nasprotno. Slep/slabovidni so dosegali boljše rezultate tako z vidika koherentnosti in kohezivnosti kot tudi na področju besednjaka in slovnične strukture zgodbe, kar se ne sklada z izsledki tujih avtorjev o največjih razlikah v razvoju med slepimi in slabovidnimi otroki in videčimi vrstniki na področju jezikovnega in pojmovnega razvoja. Slep/slabovidni naj bi imeli manj kakovosten besednjak, po raziskavah o pomembnosti zgodnjih jezikovnih vzorcev pa naj bi se pri teh otrocih pojavljale tematske razlike v razvrščenosti besed, usvajanju in razširjenosti besednjaka (Webster in Roe 1998, str. 65, 90–91), česar v svoji raziskavi v tej skupini otrok nismo opazili. Podobno smo ugotovili tudi pri primerjavi skupin ob pripovedovanju zgodbe ob slikanici/tipanki z besedilom. Slep/slabovidni otroci so pripovedovali bolj koherentne in kohezivne zgodbe, pa tudi besednjak in slovnična struktura njihovih zgodb sta bila boljša kot pri videčih otrocih.

Pri pripovedovanju ob nadaljevanju izhodiščne izjave sta se skupini razlikovali predvsem na področju besednjaka in slovnične strukture zgodbe, pri čemer so slep/slabovidni ponovno dosegli boljše rezultate, pa tudi pripovedovali so bolj koherentne in kohezivne zgodbe, kot smo predvidevali.

Za razvoj pripovedovanja zgodbe pa so pomembni tudi nekateri dejavniki v otrokovem družinskem okolju, zato smo preverili še učinek kakovosti družinskega okolja (sociodemografske značilnosti otrokove družine) na zmožnost pripovedovanja otrok. Zanimalo nas je, ali se pogostnost in čas skupnega branja, pogosto obiskovanje knjižnice in mamina izobrazba kažejo v razvojni ravni pripovedovanja otroka, pri čemer smo predpostavljali, da bodo vsi omenjeni dejavniki pozitivno pomembno vplivali na razvojno raven pripovedovanja otrok. Skupini se glede pogostnosti in časa skupnega branja nista razlikovali, vendar je bila na podlagi rezultatov, ki smo jih dobili z analizo zgodb, razvojna raven pripovedovanja zgodbe pri slepih/slabovidnih otrocih pomembno višja od tiste, ki so jo dosegli videči otroci. Tudi pri učinku pogostega obiskovanja knjižnice in mamine izobrazbe na otrokovo pripovedovanje smo prišli do podobnih ugotovitev. Skupini se glede vpliva dejavnikov družinskega okolja na razvojno raven pripovedovanja nista razlikovali, smo pa opazili manjše razlike med primerjanjem rezultatov za vsakega posameznega otroka, pri čemer se je v nekaj primerih iz vsake skupine pokazala pozitivna povezanost razvojne ravni otrokovega pripovedovanja z dejavniki družinskega okolja.

V zbranem gradivu smo ugotovili, da slepi/slabovidni otroci na splošno pripovedujejo na višji razvojni ravni kot njihovi videči vrstniki, vendar se zavedamo, da rezultatov ne moremo posploševati, saj je bilo zaradi majhnih vzorcev otrok in njihovih staršev zbranega gradiva malo.

Razvoj govora slepih in slabovidnih otrok je v slovenskem prostoru slabo raziskan, o njihovi zmožnosti pripovedovanja pa je napisanega zelo malo, če ne upoštevamo izdelkov študentk inkluzivne pedagogike in predšolske vzgoje na pedagoških fakultetah v Ljubljani in Kopru, skoraj nič. Problematiko bi lahko bolje raziskali tako, da bi v raziskavo zajeli večji vzorec otrok, saj bi tako lahko uporabili ustrezne statistične postopke, na podlagi katerih bi lahko posploševali rezultate oz. sklepali o lastnostih populacije. Ob večjem vzorcu otrok bi bilo smiselno raziskati tudi pripovedovanje slepih/slabovidnih otrok v različnih starostnih obdobjih in s tem ugotoviti, kako se s starostjo spreminja njihova razvojna raven pripovedovanja.

VIRI IN LITERATURA

Baloh, B. (2013). *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Baloh, B. (2015). Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju. *Revija za elementarno izobraževanje*, št. 4. Dostopno na: http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2015_letnik8%20stev4/REI%208%204%20cl%201.pdf (pridobljeno 6. 3. 2016).

Bara, F. (2013). *Exploratory procedures employed by visually impaired children during joint book reading*. Dostopno na: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01146894/document> (pridobljeno 13. 4. 2016).

Donaldson, J. (2010). *Mamica, kje si?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Engel, S. (1995). *The stories children tell: making sense of the narratives of childhood*. New York: W. H. Freeman and Company.

E. Papalia, D., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet : otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Fekonja, U. (2004). *Razvoj otrokovega govora v različnih socialnih kontekstih*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Fekonja, U. (2005). Kontekstualni dejavniki otrokovega govornega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 56, posebna izd., str. 46–67.

Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. (2009). Socialni konteksti in ocenjevanje govorne kompetentnosti malčkov in malčic. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 3, str. 18–39.

Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge: Harvard University Press.

Kermauner, A. (2010). *Fenomenologija samogenerirane slepote*. Doktorska disertacija, Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kermauner, A. (2014). Tipne slikanice za slepe kot univerzalni pripomoček razvijanja bralne pismenosti. V: N. Bucik, V. Rot Gabrovec, S. Zwitter (ur.). *Tudi mi beremo, Zbornik Bralnega društva Slovenije ob 10. strokovnem posvetovanju v Ljubljani*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 34–38. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Tudi-mi-beremo-ZbornikBDS.pdf> (pridobljeno 11. 3. 2016).

Koprivnikar, K. (2006). Okvare vida in zgodnji razvoj otrok. V: D. Grum, B. Kobal. (ur.). *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje slepih in slabovidnih*. Ljubljana: DEMS, str. 115–128.

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

Kranjc, S. (2006). *Poglavja iz skladnje otroškega govora*. Domžale: Izolit.

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

Kranjc, S., Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu: razvojne spremembe med 3. in 4. letom otrokove starosti. *Slavistična revija*, 54, posebna št., str. 351–365.

Kranjc, S., Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. in Bajc, K. (2007). Ocenjevanje otroškega govora v slovenskem prostoru. *Slavistična revija*, 55, št. 1–2, str. 327–338. Dostopno na: http://www.srl.si/sql_pdf/SRL_2007_1-2_23.pdf (pridobljeno 9. 3. 2016).

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> (pridobljeno 9. 3. 2016).

Mamica, kje si? (prirejeno besedilo za tipno slikanico – Aleksandra Verbošt in Jasna Senekovič). (2015). Pedagoška fakulteta Maribor.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L. (2011). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Marjanovič Umek, L. (2013). Predstavitev psihodiagnostičnih pripomočkov za ocenjevanje govorne kompetentnosti malčkov, otrok in mladostnikov. *Šolsko svetovalno delo*, 17, št. 1–2, str. 5–8.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, 11, št. 1, str. 43–64.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Lešnik Musek, P. in Kranjc, S. (2002). Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja*, 11, št. 1, str. 51–64.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

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

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Podlesek, A. (2010). Razvoj pripovedovanja zgodbe v zgodnjem otroštvu. *Psihološka obzorja*, 19, št. 4, str. 35–53.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G., Komidar, L. (2011). *Pripovedovanje zgodbe*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Marjanovič Umek, L., Podlesek in A., Fekonja, U. (2008). Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 5, str. 52–73.

Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. (2003). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf (pridobljeno 9. 3. 2016).

O'Neill, D. K., Pearce, M. J. in Pick, J. L. (2004). *Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability.* Dostopno na: https://uwaterloo.ca/centre-for-child-studies/sites/ca.centre-for-child-studies/files/uploads/files/storytelling_and_math.pdf (pridobljeno 11. 3. 2016).

Pinterič, A., Deutch, T. in dr. Franc Cankar (ur.). (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov.* Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/inkluzivno-izobrazevanje-slepih-slabovidnih-otrok.pdf> (pridobljeno 9. 3. 2016).

Rokavička: ukrajinska ljudska pravljica. (2015). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rokavička (prirejeno besedilo za tipno slikanico – Milada Skuber in Mihaela Škof). (2015). Pedagoška fakulteta Maribor.

Sevšek, T. (2016). *Pripovedovanje zgodbe 6–9 let starih otrok s specifičnimi govorno-jezikovnimi motnjami.* Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Stipanić, J. (2014). Navodila za slepe in slabovidne učence z motnjami v duševnem razvoju v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/posebni_program/Nav_slepi_motnje_dusevni_razvoj.pdf (pridobljeno 9. 3. 2016).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. (22. 7. 2011) Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=104630> (pridobljeno 8. 5. 2016).

Webster, A., Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: social interaction, language and learning*. London: Routledge.

PRILOGA

Zapis zgodb, ki so jih otroci pripovedovali v treh kontekstih, ob slikanici/tipanki brez besedila, ob obnavljanju ob slikanici z besedilom in ob nadaljevanju izhodiščne izjave.

1. Pripovedovanje slepih/slabovidnih v prvem kontekstu – ob tipanki brez besedila

SI: No, nekoč je bla zima in pol je padu sneg in potem je šou en fantek ven na sprehod pa je sreču kužka. Kužek je rekel: »Dober dan, fantek!« Fantek mu je pa nazaj odzdravu in pol sta šla skupi na sprehod. In potem sta srečala eno mucko in sta ji rekla: »Dober dan, mucka!« In potem ona jima je odzdravla. In potem so šli skupi ... In potem so srečal žabo. In potem so že spet rekl... In potem je blo tok mrzlo, da si je fantek moral dat gor eno rokavico. In pol so šli v ribnik k žabi. Mislm, men se to zdi mal smešn. Pol so se šli kopat in takrat je bla ful mrzla voda in so se moral pol obleč, zato, da bi se mal ogrel. In pol so šli plavat. No, potem so pa te vsi šli mal ven, da bi se posušil. In potem so se še mal posladkal. In potem je šla tam mim ena branjevka in v taki beli majčki je bla pa je prodajala jabolka in potem je vsakmu dala eno jabolko ... In potem sta pršla pa še dve gospe z rokavicami in ko sta šli na sprehod s tistim kužkom in pol sta ga končno vidle. »Končno si prišel,« sta rekli in sta mogli it domov. Potem je bil tist kuža čisto sam, je ostal tam s fantkom in ga je moral on vodt proti svojmu domu. In potem je fantek pršou mal na obisk h kužku. In potem sta se igrala. Potem sta onadva vidla tm nasprot še enega velikega mačkona k je šou v svoj brlog. In potem so vsi živeli do konca, so vsi živeli srečno do konca svojih dni, konec.

S2: Bila je noč, oblak. Vsi so, vse gozdne živali so že spale in ko se je naredil dan, je zakikirikal petelin. Kajti imeli so ga mornarji, ki so pluli po morju. In potem so videli, kako se jim na njihovo ladjo približuje gromozanski bel oblak. In ravno na njihovo ladjo je padel. Vsi so bili mokri zaradi oblaka, potem prišou je medved in je rekel: »Kaj pa delate, mornarji?« Rekli so: »Ravno ta oblak je padel na našo ladjo in zdej smo vsi mokri. Hočmo ga spraviti nazaj na nebo.« Maček je hodil po obali. Srečal je medveda in rekel: »Kaj pa je, mali mucek?« Al ne, »Kaj pa je, po kaj si pa prišel, medved? Bi lahko šou k mornarjom pomagati nazaj oblak, ki je padel na njihovo ladjo, potegniti nazaj?« Ob mlaki je skakala žaba, kajti mucek prej ni hotel, ni, je imel preveč opravkov, da bi šel pomagati. Medved je srečal žabo. »Regica, bi lahko prosim pomagala mornarjem nazaj oblak, ki je padel na njihovo ladjo zjutraj, dvigniti nazaj na nebo?« »Oprosti,

nimam časa.« Kot, kot hitro je le mogel, je tekel k zajčkovi votlini, rekel, slišal je zajčka, ki se je šou poiskati hrano. Ravnokar je stekel iz votline in je medved prispel do njega. »Zajček, bi lahko prišel pomagati mornarjem hitro dvigniti oblak, ki je zjutraj padel jim na ladjo?« »Kam?« »Na nebo.« »Ne,« zajec je rekel: »Ne, nimam časa, preveč sem zaposlen s svojo hrano, zelo sem lačen.« Potem medved je šel k dinozavru. Rekel je: »Bi lahko prosim zdej ti, ti pomagal mornarjem hišo, al ne, oblak dvigniti iz njihove ladje?« »Neumnost, oblaki ne padajo na tla.« »No, to se je pa zdejele zgodilo, bolje, da prideš pomagati, ko si že tako močan, da dvigneš, da lahko dvigneš oblak nazaj na nebo.« »Bom.« »No, prav, pa pojdiva. Še kakšno drugo žival morava poiskati.« Prišla sta do konja, konj je rekel: »Kam pa jo vidva mahata?« »Po prijatelje, da mornarjem poskusijo dvigniti iz njihove ladje oblak, ki je padel zjutraj na njihovo ladjo.« »Si že kašnega našel?« »Ja, sem, ja. Dinozavra.« »Kje pa je?« »Ravno, skriva se za mano,« je rekel. In volk je rekel: »No, prav.« »Še po kakšno gozdno žival pojdimo.« Prišli so do ježa. »Ježek, bi lahko nam pomagal dvigniti oblak iz, iz ladje od mornarjev, ravno padla je na njihovo ladjo zjutrej?« Tak uboglen majhen ježek: »Ne morem, po hrano si moram iti.« In je šou. Srečali so medveda. »Medved, bi lahko iz ladje mornarjove nesu ... bi lahko pomagou iz mornarjeve ladje dvigniti oblak, moraš pomagati, zjutrej jim je padel.« Medved je rekel: »Mam zelo veliko časa, seveda.« Tudi medved se je pridružil.

S3: Sneg je biu in potem je biu snežak. Sneg je biu. In potem snežak gre do ... In potem je šou snežak do žabe. Potem je šou naprej s to žabo. In je snežak spet nekam šou. In ma sam še to snežak in potem konec.

S4: To je bedanc. O, to so pa hlače. Zajček. Al pa žaba. Take očke ima, ko ena sova. Kaj pa če je to zmaj? Zajč... A tu je oranžnu? A je lisica? Lisica ma štir noge.

S5: Žabo sem najdo. Ne vem, kdo je to, dedek Mraz? Rokavička. Samo da je srečal tud zajčka. Ne, povem ti samo, da je srečal zajčka. Ni na začetku. Pa sta že bla z vidro. Pa so skup delali snežaka. Pa so rekli, ko so ga dokončali, da bi tudi on rabil prijatelja, pa so nardili še malega. Nič ni več.

2. Pripovedovanje slepih/slabovidnih v drugem kontekstu – obnavljanje ob tipanki z besedilom

S1: *To je ena opica. Pa je zgubla mamu. Pol jo je vidu en metuljček. In je ... In sta našla slona, pa je rekla opica, da to ni njena mami, pol je pa, sta šla še naprej, pa sta našla ... Pol je bil, pol je bil ... Je bla kača, pol po kači je bil netopir ... Kaj je to že? Sta našla netopirja, pol pa je rekla, da ni to njena mami pa sta šla naprej pa sta našla ... Pa sta našla papigo, pol sta našla že spet slona, pa je opica rekla, da to ni njena mami, pol sta našla, uf, kaj sta že pol zagledala ... Kaj sta pol zagledala, joj ... Pol sta našla še ... Sta našla ... Pol sta našla njenga očija, pa je reku: »Tuki nisva sama, tuki je tud tvoja mama.«*

S2: *Mala opica reče: »Kje je moja mamica?« Metuljček ji reče: »Ne skrbi, vem, kje je.« »Velika je!« »Potem pa vem, kje je, pojdi za mano!« »Ne, ta nima dolg... Moja mama nima tako dolgega rilca al nosa, tudi ni tako velika.« »Potem pa vem, kje je.« »Ah, ne, to je pa ... to je kača. Ona se ne plazi in ma več nog,« je rekla mala opica in metuljček je pa rekel: »Potem pa vem, kje, pridi z mano.« »Ah, ne, to je pajek, nima tako veliko nog, tud ni tako mejhna, ne plete si mrež.« »Potem pa vem, kje je.« »In skače.« »Potem pa vem, kje je.« »Ah, ne, to je žaba. Moja ni zelena kot kšna trava, moja mama ni zelena kot kšna trava.« »Potem pa vem, kje je,« je rekel metuljček in jo peljou. »Ah, ne, to je netopir, moja mama ne spi podnevi in ponoči spi z mano in živi v drevesih, kot kšna vrana.« »Ah, ne, to je še en slon, ti nimaš prou, ne verjamem ti.« »Potem pa vem, kje je.« »Spet kača, to je kača. Nimaš prou, ne, sploh veš, kje je?« »Ne bodi zaskrbljena,« je rekel metulj in jo peljou. »Ah, ne, to je moj očka.« »Ne, zraven je tudi tvoja mama, mala opica.«*

S3: *In je zgubila mamu in ne vemo, kam je šla in pol je šou pa kr metulčk zno. In potem sta našla najprej slona, papigo, koga še ... Netopirja. Najprej sta našla očija, po sta našla pa še mamu.*

S4: *Opica, še ista. Še ena opica. Metulj. Kdo je pa to? Opica. Kača, opico je zavila. Opica.*

S5: *Opica je izgubila mamu. Po poti je srečala metuljčka. »Metuljček, izgubila sem mamu.« »Te pa kr za menoj.« »To ni moja mama, to je slon!« »Moja mama ni črna, tako kot slon, je ena, ki se zvija okoli vej.« »Je ena, ki se zvija okoli vej? Kr za menoj.« »Moja mama ni tako zelena in ne plazi se, ima več nog.« »A, noge iščema?« »To ni moja mama, to je pajek! Sej moja mama ni črna, je rjava, rjav kožušček ima ... Moja mama rada poskakuje. Moja mama ima rjav kožušček in ni zelena kakor trava.« »Aha, rjav kožušček ima, kr z menoj.« »To ni moja mama, to je netopir.*

Moja mama je podobna meni.« »Zakaj mi nisi povedal, kr za menoj, tam zadi se skriva.« »To je spet slon, metuljček.« Zdaj je »moja mama je podobna meni«, ne? »Moja mama je podobna meni.« »Zakaj mi tega nisi povedal? Moji otroci so podobni meni.« »Metuljček, to ni moja mama, to je moj oči.« »Tukaj nisma sama, dragica, tu je še z nama mama.«

3. Pripovedovanje slepih/slabovidnih v tretjem kontekstu – nadaljevanje izhodiščne izjave

V koči v bližini gozda je živel majhen deček/živela majhna deklica, ki je imel/imela čudežni nahrbtnik

S1: In pol je ta deklica mela v tem nahrbtniku hrano pa pijačo in pol je jedla pa pila, pol se je pa usedla v ta nahrbtnik in jo je ponesu visooooo v nebo. In potem je pršla do lune in do zvezd in še višje in potem je tm, ko je pršla gor, je tm parkirala ta nahrbtnik in potem je šla po potki samo naravnost gor po hribu. In potem je vidla eno tako mejhno, mejhno hiško, pa je odprla vratca pa je not vidla ful kruha in ga je si spravla v nahrbtnik in je šla naprej po potki gor po hribu. In potem je srečala enga moža, ki je prodaju knjige. In potem je dal njej eno tako knjigo, k je za tipat in potem je ona to vse pretipala, k je bla slepa, pa je potem njemu prebrala in je šla naprej in naprej in naprej po tej poti. In končno je zagledala eno starko k je sedela na stolu pa šivala. Pol je ta starka njo vzela za njeno pomočnico, da ji gre nabirat hrano in pijačo, ampak v resnici pa ona ni šla nabirat, ampak ji je samo iz svojega čarobnega nahrbtnika dajala na svojo šivalno mizo, da bi malo prigriznila med tem šivanjem. In potem je šla pa še naprej po tej poti. In potem je šla tok doug, da je zagledala en pisan avto, k je mogla ga preskočit. In potem je prišla na tak poligon in ga je preplezala gor in je potem tm šla s čarobnim nahrbtnikom po piramidi. Nekam v eno čarobno, pravljjično deželo iiiiin konec.

S2: Imela je čarobno palčico, ki si je izpolnila vse želje, kar si jih je želela. Enkrat si je prepovedani urok na svojega očeta zvalila, to je bil klovn. Njena mama je šla, nekam, na sestanek. Potem ni vedela, kaj je naredila mala, mala čarovnica. Ko je prišla domov, se je čudila, zakaj je to naredila. Po nepotrebnem se je jezila na nanjo, kajti sploh ni vedela, a je ... Kajti pozabila je, a ji je prepovedala urok ali ne. Ma... Vzela je čarobno palčko, hotela svojega očeta v očeta spremeniti, a ni ga morala. Vzela je čarobni nahrbtnik, tudi na ti deloval. A mama je imela

poseben napoj, da izključi ta urok iz njene palčice in spremeni očeta v očeta. Popil je klovn ta napoj in vse je blo v redu.

S3: In po se je pa zgubila. Pol se je jokala in k se je pa jokala, kdo je pa pomagou? Slon. In potem je pa pršla nazaj do svoje mame.

S4: Da je biu dojenčk neummn.

S5: Škatlo s čudežnimi stvarmi pa dežnik, ko se kr sam odpre.

4. Pripovedovanje videčih otrok v prvem kontekstu – ob slikanici brez besedila

V1: Ko je dedek zgubil rokavičko, potem pa je šla miška notri. Pa je prišla žabica. Pa še zajec, pa lisička, še volk. Pa še merjasec. Potem pa še medved. Pol pa je prišo vo... kužek od dedka pa je vse živali spodil iz rokavičke. Potem pa jo je dedek vzel pa si jo je dal na roko.

V2: To je volk, tak ko ... Kdo je to, Božiček? Kdo pa je to? Vesolec. Pa gospod mišec. Žaba, sta živela ... Kdo je to? To je slamnata hiša, ki jo podre volk. Ej, sam kaj je to? Vesolec. To ni bil volk, to je bla lisica! Glej, kak je oblečena. Pa srečala vesolca, v njem je bil gospod mišeč. Samo, kdo je to? Bik! Ja. Pa bik je srečal gospoda mišeča, bik in mišeč sta se pogovarjala. To je pa krava. Krava je padla. Zajec je spal na medvedu, vse živali so pobegnile zaradi volka. So se skrile. Konec!

V3: To so drevesa, to pa je ... Ne vem, kak se totmu že reče. To pa je gospa, to pa volk, to pa so vse drevesa, to pa je ... Ne vem. To pa je miš, to je pa miš pa žaba, zajec, toto tudi ne vem. To sn že prej vido, lisica, to pa je volk, to pa je neki medved se skril noter. To pa je zajec in to pa je dedek Mraz. In zgodbe je konec.

V4: Živel je dedek. Miška je po poti srečala rokavičko. Potem jo je mama šla iskat. Pa je ni našla. Potem pa še je srečala lisjaka in je požru miško. Potem je mimo še prišla svinja. In sta skupaj postala prijatelja. In potem je še on hotel v rokavičko. In potem so vsi lepo spali. Potem je prišel dedek in so se vse živali razbežale. Dedek pa je vzel rokavičko.

V5: Žabica in miška. Žabica je šla na obisk k miški. In je zajček vidu dedino rakovico. In pol je lisička našla. Pol je volk našo. Pol je miška našla. Tu pa je kukala ven miška. Tu so ... Tukaj so

spali. Tu pa je medo ležal. Pol je tukej miška ležala, tukej je medvedek ležal, tu pa je pujssek ležal. Tota dva pujska, tukej miška, tukej žabica, to je volk, to je zajček, tukaj pa je dedek, to pa živali so našle rokavičke. Živali so našle rokavičko dediju.

5. Pripovedovanje videčih otrok v drugem kontekstu – obnavljanje ob slikanici z besedilom

V1: Opica je izgubila mamico pa je prišo metulj pa mu je reku: »Ne joči, otrok,« da jo bota hitro našla pa je rekla opica, da je njegova mama velika. Potem pa je rekla, da že ve, pa je opica rekla, da: »Ne, ne, ne, to je slon!« Pol pa sta prišla do kače pa je reku, da ma več nog ... njegova mama. Potem pa je mislila, da je to pajek, pa ga je pripeljala do pajka pa je reku, da njegova mama nima am... ne je muh, ampak banane pa nima tolko kosmatih nog. Potem pa je mislila, da je papiga, pa je reku: »Ne ... da njegova mama skače po drevesih. Potem pa je rekla: »Skače?« Pa ga je odpeljala do žabe. Potem pa je reku: »Ne, ne, ne, ne, ne, ne, to je žaba.« Pa je reku, da ko ga objame em... mehka pa topla, potem pa da ima rjav kožušček pa je reku: »Ne, ne, ne, to je netopir.« Pa je reku, da je podoben njemu ... Pa je reku: »Ne, ne, ne, to je spet slon.« Pa je reku, da so podobni njemu. Pol pa ga je pripeljala do svojih otročičkov pa je pokazala, da niso podobni njej. Potem pa ga je odpeljala, potem pa je reko: »Ne, ne, ne, to je moj ati.« Pol pa je ati reko: »Pridi, nisva sama.« Pol pa je vido mamo pa je prišel k mamici.

V2: »Kje je mama?« »Ne vem.« George je videl metulja, George je rekel: »Si ti videl mamo?« »Mislim da.« »Ne, ne, to je slon.« »Ne, to je kača.« »Ne, ne, to je netopir, ne bodi tak slep.« »Ne, ne, to so živali.« »To je spet slon.« »Glej, otroci ne izgledajo tako podobni kot jaz.« »Ne, ne, to je moj očka.« Potem, ni mame! Potem je našel mamo in očka.

V3: To pa je opica. To, opica spet. Spet metulj pa slon pa opica. Zdej pa kača pa spet metulj pa spet opica. Pa spet metulj pa opica. Pa spet metulj, muha, muha, muha, muha pa pajek, mreža. Papiga, metulj in opica, žaba. In še ... In to pa je metulj pa opica pa netopir, to pa je opica pa metulj pa papagaj pa netopir pa kača pa slon. To pa so gosjenica, gosjenica, gosjenica, gosjenica, gosjenica, gosjenica, gosjenica ... veliko jih je. To pa je opica, opica pa metulj. Pa opica, opica, opica.

V4: »Metulj, jaz iščem mamo in je ne najdem.« »Ne, to ni moja mama, moja mama nima rilca.«
»Ne, to ni moja mama, moja mama ne krade jajc in nena se zvija.« »Ne, ne, to ni moja mama, to je vendar pajek.« »Ne, to je papiga, ki leti, moja mama ne reglja tako kot žaba.« »Ne, to ni, to ni moja mama, to je vendar netopir.« »Ne, to je slon ... moja mama ima noge.« »Ne, to je moj očka.« Mama.

V5: Pol sta našla kačo.

S: Kaj pa je bilo potem?

V5: Sta našla pajka. Pol sta našla žabo. Sta našla netopirja in to (pokaže na kobilico). Kobilica skače. Pol sta našla še enega slona. To pa so od metuljčka mladički. Potem je metuljček reko, da to ni mama, je to ata.

S: Kaj pa potem?

V5: Je našo svojo mamico.

6. Pripovedovanje videčih otrok v tretjem kontekstu – nadaljevanje izhodiščne izjave

V koči v bližini gozda je živel majhen deček/živela majhna deklica, ki je imel/imela čudežni nahrbtnik ...

V1: Enkrat je odšla v gozd pa je srečala živali. Pa je šla do svoje babice, potem pa je šla nazaj v hišico skoz gozd, pa je v gozdu srečala volka. Potem pa ...

V2: Ko je živela v hiši in je imela okna in gledala skozi to okno in sedela k mizi je pila vročo čokolado. Potem je šla k svojemu prijatli pa so zaigrali ištrument.

V3: Taki modri s takimi pikicami. Ne vem, kak pa se dalje začne.

S: Nekaj si izmisli.

V3: Še vedno. Ne vem, kak se že gre naprej. V nahrbtniku je krema za sončenje, mogoče bi bil kaki telefon ali pa kaka televizija, kaki posnetek, če si želim snemati na telefonu. Več pa ne vem.

V4: Šla je v gozd nabirat jagode. Dala jih je v svoj čudežni nahrbtnik. Potem je šla k babici, nato še pa k mami. In so skupaj pojedli jagode in se lepo imeli. Potem so bili pripravljene in so se šli igrati. Šli so se igrati na teraso v gozd, tam so se tudi zbrale živali. In še v gozdu si je našla male prijatelje. Nato so se igrali do večera, ko se je stemnilo pa je šla v kočo, spat.

V5: En deček, čudežni nahrbtnik.

S: Ja, kaj pa potem?

V5: Ne vem.

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Svetlana Prađeno izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom **Zmožnost pripovedovanja v različnih kontekstih pri slepih in slabovidnih predšolskih otrocih** moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko ter Oddelka za slovenistiko.

Maribor, september 2016

Podpis: _____