

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

DIPLOMSKO DELO

Pripovedovanje umetnostnih in neumetnostnih besedil
pri pet- do šestletnikih

Mojca Tomažič

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

Mojca Tomažič

Pripovedovanje umetnostnih in neumetnostnih besedil
pri pet- do šestletnikih

Diplomsko delo

Mentorica red. prof. dr. Simona Kranjc

Ljubljana, april 2015

Zahvala

Če se ozrem nazaj na vso prehojeno pot do trenutka, ko je to delo nastalo, je moje srce polno hvaležnosti. Kljub temu da je beseda *hvala* že velikokrat uporabljena in včasih mimobežna, želim na tem mestu iskreno izraziti svoj *hvala*.

Najprej bi se rada zahvalila mentorici, red. prof. dr. *Simoni Kranjc*, za strokovno pomoč, svetovanje in spremljanje ter pogovore, da sem lahko in še bom preko Vaših izkušenj teorijo prenašala v vsakdanje življenje. Hvala za ves čas in trud, ki ste ga vložili v nastajanje mojega diplomskega dela.

Hvala *vrtnu*, vzgojiteljema skupine *Barbari in Gašperju*, *staršem* otrok za njihova dovoljenja in navsezadnje *otrokom*, da sem imela možnost opraviti raziskavo.

Hvaležna sem svojemu možu *Benjaminu* za vso ljubečo podporo in spodbude pri pisanju in raziskovanju. S teboj, Benjamin, je vse dobivalo večji in lepši smisel. Hvala tudi *družini*, ki ste mi omogočili kakovostno šolanje in študij ter me spremljali na študijski poti vse do zaključka. Hvala, ker ste mi omogočili, da imam možnost opravljati poklic, ki ga imam tako zelo rada. Hvala vsem *prijateljem*, ki ste me v tem času še posebej bodrili in opogumljali, se v trenutkih veselja veselili z menoj in mi v trenutkih stiske stali ob strani.

Še posebej hvala prijateljici *Katji Kobal*, dipl. ang., za prevod povzetka v angleščino.

Povzetek

V diplomskem delu se ukvarjamo s pripovedovanjem umetnostnih in neumetnostnih besedil pri otrocih, starih od pet do šest let. Predvidevali smo, da so otroci sicer pogosteje izpostavljeni umetnostnim kot neumetnostnim besedilom, vendar pogosteje spontano pripovedujejo neumetnostna kot umetnostna besedila. Predpostavili smo, da otroci, ki niso prvorojenci in imajo njihovi starši višjo stopnjo izobrazbe, pripovedujejo zgodbe bolj koherentno in kohezivno. Pričakovali smo, da bomo v pripovedih umetnostnih besedil našli več opisov za čustvena in mentalna stanja. V raziskavi smo bili pozorni na razlike v kohezivnosti in koherentnosti med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili.

Na podlagi raziskave smo ugotovili, da starši pogosteje berejo otrokom umetnostna kot neumetnostna besedila, pri katerih smo med umetnostna besedila uvrstili pesmi, pravljice, slikanice, med neumetnostna pa poučne knjige, otroške revije in leksikone. Otroci pogosteje pripovedujejo spontano o njihovih doživetjih, novih spoznanjih ipd., kar štejemo med neumetnostna besedila. Če otrokom odrasla oseba prebere besedilo, pa otroci pogosteje pripovedujejo spontano zgodbe, torej umetnostna besedila. Ugotovili smo, da prvorojenci pripovedujejo zgodbe koherentno na višji ravni, kohezivno pa delno na višji ravni, saj je bila večina pripovedi brez tematskih preskokov, vendar referenco ohranjajo z dobesednim ponavljanjem, torej kohezivno delno na nižji ravni. Otroci staršev z višjo izobrazbo so pripovedovali zgodbe koherentno na višjih ravneh, kohezivno pa delno na višji ravni, saj je bila večina pripovedi brez tematskih preskokov, pri ohranjanju reference pa se razlika glede na izobrazbo staršev ni pokazala. V pripovedih umetnostnih besedil smo našli več besed za opis čustvenih in mentalnih stanj, vendar smo opazili, da se je velik delež teh besed nahajal tudi v neumetnostnih besedilih. Tekom raziskave večjih razlik v koherentnosti in kohezivnosti pripovedi med umetnostnimi in neumetnostnimi besedil nismo opazili. Menimo, da so drugi dejavniki bolj ključni za razlikovanje med tema dvema vrstama besedil.

Ključne besede: pripovedovanje zgodb, umetnostno besedilo, neumetnostno besedilo, pet- do šestletniki, vloga staršev, kohezija, koherenca

Abstract

In this diploma thesis we research how five- to six-year-old children narrate literary and non-literary texts. We presumed that while they are more frequently exposed to literary texts, children would more often spontaneously tell non-literary texts. We presumed that those children who are not first-borns and whose parents had achieved higher level of education would narrate stories more coherently and cohesively. We expected that the narrations of literary texts would include more descriptions of emotional states and states of mind. In our research, we observed the differences in cohesion and coherence of literary vs. non-literary texts.

Our research shows that parents read to their children literary texts (poems, stories and picture-books) more frequently than non-literary texts (children's educational books, children's magazines and lexicons). Children more frequently spontaneously tell about their experiences and things they have learnt, which we classify as non-literary texts. If a grown-up reads children a text, the latter will more often spontaneously tell stories, that is, literary texts. We found that first-borns' narrations display a higher level of coherence and a partly higher level of cohesion. Most of the narrations contained no thematic jumps, but the children kept reference by exact repetition, which signals a partly lower level of cohesion. Children whose parents have higher level of education narrated stories more coherently and with a partly higher level of cohesion. Most of the narrations had no thematic jumps and parental education level did not seem to influence the way children kept reference. Though the narrations of literary texts contained more words describing emotional states and states of mind, non-literary texts contained a large proportion of these words as well. The research showed no difference in coherence and cohesion between narrations of literary and non-literary texts. We concluded that other factors are responsible for the differences in narration of these two types of texts.

Key words: storytelling, literary text, non literary text, five and six-year-olds, the role of parents, cohesion, coherence

Kazalo

1.	UVOD	1
2.	TEORETIČNI DEL.....	3
2.1.1	Značilnosti jezikovne zmožnosti otrok, starih od pet do šest let	3
2.1.2	Teorije o spoznavnem razvoju	4
2.1.3	Teorije o govornem razvoju	9
2.2	Pripovedovanje	16
2.2.1	Raziskave pripovedovanja zgodb.....	17
2.2.2	Besedilo	19
2.2.3	Dejavniki, ki vplivajo na pripovedovanje otrok.....	24
2.3	Merila za ocenjevanje zgodbe	34
3.	RAZISKOVALNI DEL	37
3.1	Raziskava.....	37
3.1.1	Opredelitev raziskovalnega problema	37
3.1.2	Cilj raziskave.....	37
3.1.3	Raziskovalna vprašanja	38
3.1.4	Raziskovalna metoda.....	39
3.1.5	Opis vzorca.....	39
3.1.6	Načini zbiranja podatkov	40
3.1.7	Postopki obdelave podatkov.....	41
3.2	Rezultati in interpretacija.....	42
3.2.1	Analiza pripovedi glede na kazalnike zgodbe otroka.....	42
3.2.2	Kohezija in koherenca	58
3.2.3	Analiza anketnega vprašalnika.....	66
3.2.4	Preverjanje hipotez	78
	PRVOROJENCI.....	83

IZOBRAZBA STARŠEV	86
4. ZAKLJUČEK.....	98
5. VIRI IN LITERATURA	105
6. PRILOGE	107
Priloga 1: Umetnostno besedilo (Mala rdeča kokoš)	109
Priloga 2: Proppove karte za pripovedovanje umetnostnega besedila	113
Priloga 3: Slika za neumetnostno besedilo (Pravilno umivanje zob).....	116
Priloga 4: Anketni vprašalnik za starše	117

Kazalo preglednic

Preglednica 1: Pregled razvoja otroškega govora	15
Preglednica 2: Izobrazba staršev glede na 1. stopnjo koherentnosti	88
Preglednica 3: Izobrazba staršev glede na 2. stopnjo koherentnosti	89
Preglednica 4: Izobrazba staršev glede na 3. stopnjo koherentnosti	90
Preglednica 5: Izobrazba staršev glede na 4. stopnjo koherentnosti	91
Preglednica 6: Izobrazba staršev glede na 5. stopnjo koherentnosti	92
Preglednica 7: Izobrazba staršev glede na linearno razporeditev s tematskimi preskoki	94
Preglednica 8: Izobrazba staršev glede na linearno razporeditev brez tematskih preskokov ..	95
Preglednica 9: Izobrazba staršev glede na sredstva za ohranjanje reference (dobesedno ponavljanje).....	96
Preglednica 10: Preglednica 9: Izobrazba staršev glede na sredstva za ohranjanje reference (ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami)	97

Kazalo grafov

Graf 1: Sodelujoči otroci	39
Graf 2: Število besed: umetnostno besedilo z obnavljanjem	43
Graf 3: Število besed: umetnostno besedilo ob sliki	44
Graf 4: Število besed: neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka	45
Graf 5: Število besed: neumetnostno besedilo ob sliki	46
Graf 6: Povprečna dolžina povedi	47

Graf 7: Število prirednih povedi: umetnostno besedilo z obnavljanjem	48
Graf 8: Število prirednih povedi: umetnostno besedilo ob sliki.....	49
Graf 9: Število prirednih povedi: neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka	49
Graf 10: Število prirednih povedi: neumetnostno besedilo ob sliki	50
Graf 11: Število prirednih povedi.....	51
Graf 12: Število podrednih povedi: umetnostno besedilo z obnavljanjem	51
Graf 13: Število podrednih povedi: umetnostno besedilo ob sliki	52
Graf 14: Število podrednih povedi: neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka	52
Graf 15: Število podrednih povedi: neumetnostno besedilo ob sliki	53
Graf 16: Število podrednih povedi	54
Graf 17: Delež enostavnih povedi	55
Graf 18: Raba prirednih veznikov	56
Graf 19: Raba podrednih veznikov	57
Graf 20: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: tematska razporeditev	59
Graf 21: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: sredstva, s katerimi se ohranja referenco	60
Graf 22: Koherentnost pripovedovanja zgodb	61
Graf 23: 1. Zgodba brez strukture	62
Graf 24: 2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij	63
Graf 25: 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov	63
Graf 26: 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov	64
Graf 27: 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov	65
Graf 28: Otrok po vrsti v družini.....	66
Graf 29: Vrsta gradiva za branje v družini	66
Graf 30: Pogostost branja poučnih knjig.....	67
Graf 31: Pogostost branja pesmi	68
Graf 32: Pogostost branja otroških revij	68
Graf 33: Prekinjanje med branjem	69
Graf 34: Pogovor o prebranem.....	70
Graf 35: Pogostost pogovora o prebranem.....	70
Graf 36: Pripovedovanje o prebranem	71
Graf 37: Spontano pripovedovanje	72
Graf 38: Spodbuda za pripovedovanje	72
Graf 39: Stik z otroško literaturo v domačem okolju.....	73
Graf 40: Vloga matere in očeta pri branju.....	74

Graf 41: Jezik pogovora z očetom.....	74
Graf 42: Jezik pogovora z materjo	75
Graf 43: Očetova stopnja izobrazbe	76
Graf 44: Materina stopnja izobrazbe	76
Graf 45: Delež besed za opis mentalnih in čustvenih stanj	79
Graf 46: Otrok po vrsti v družini.....	82
Graf 47: Koherenca: prvorojenci.....	83
Graf 48: Koherenca: otroci, ki niso prvorojenci	83
Graf 49: Kohezija: prvorojenci.....	84
Graf 50: Kohezija: otroci, ki niso prvorojenci	85
Graf 51: Materina stopnja izobrazbe	86
Graf 52: Očetova stopnja izobrazbe	86
Graf 53: 1. Zgodba brez strukture	88
Graf 54: 2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij	88
Graf 55: 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov	89
Graf 56: 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov	90
Graf 57: 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov	91
Graf 58: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: tematska razporeditev	93
Graf 59: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: sredstva, s katerimi se ohranja referenco	95

1. UVOD

Da se otrok razvija celostno, moramo biti pozorni na več področij, in sicer na spoznavni razvoj, razvoj govora, gibalni razvoj, čustveni razvoj ter socialni in moralni razvoj. Vse te razvojne značilnosti otroka se med seboj prepletajo in vplivajo druga na drugo, vendar se bomo v diplomskem delu osredotočili na značilnosti, ki vplivajo na pripovedovanje otrok. V teoretičnem delu diplomskega dela bomo predstavili značilnosti jezikovne zmožnosti otrok, povzete po že znanih teorijah o spoznavnem in govornem razvoju znotraj starostnega okvira od pet do šest let. To razvojno obdobje otroka imenujemo zgodnje otroštvo. Predstavili bomo osnovne pojme, kot so pripovedovanje v odnosu do dialoga in pogovora, umetnostno in neumetnostno besedilo ter kohezijo in koherenco kot ključna kriterija besedilnosti. Izpostavili bomo že znane raziskave vplivov različnih dejavnikov na otrokovo pripovedovanje zgodb, med katerimi se bomo še posebej osredotočili na vlogo staršev. Navedli bomo tudi merila za ocenjevanje zgodbe, s katerimi bomo ocenjevali pripovedi otrok, pridobljenih v raziskavi, ki jo bomo predstavili v raziskovalnem delu diplomskega dela. Skušali bomo odgovoriti na vprašanje, ali otroci v tej starosti pripovedujejo bolj koherentna in kohezivna umetnostna ali neumetnostna besedila. Preverili bomo število besed za opis čustvenih in mentalnih stanj glede na posamezno vrsto besedila. Ukvarjali se bomo z otrokovo vsakodnevno izpostavljenostjo v družinskem okolju posamezni vrsti besedila in katero vrsto pogosteje pripovedujejo glede na oceno staršev. Izpostavili bomo tudi vpliv izobrazbe staršev in kateri po vrsti je otrok v družini na koherentnost in kohezivnost pripovedovanja otrok.

»Če želite, da bi bili vaši otroci inteligentni, jim berite pravljice.

Če želite, da bi bili še bolj inteligentni, jim preberite še več pravljic.«

Albert Einstein

2. TEORETIČNI DEL

2.1.1 Značilnosti jezikovne zmožnosti otrok, starih od pet do šest let

Jezikovna zmožnost otroka je delno prirojena, kar otrok kaže z odzivom na slušne in vidne dražljaje s čebljanjem ter različnimi glasovi, in delno priučena, kar otrok pridobiva preko razvoja in okolja.

»Danes vemo, da se otroci rodijo s skoraj popolnoma funkcionalnim slušnim sistemom, vizualni sistem je bolj razvit, kot se je mislilo, na svet pa pridejo tudi z zmožnostjo interakcije s fizičnim in socialnim svetom, kar predstavlja dobro osnovo za nalogo, ki je pred njimi, torej naučiti se jezika. Otrok se v procesu učenja jezika ne uči le sintaktičnih in semantičnih pravil, naučiti se mora tudi pravil, kdaj, kje in kako govoriti, torej strategij govora. Na tem mestu se psiholingvistika stika s pragmatiko in sociolingvistiko. Sintaktičnih in semantičnih pravil ter strategije govora se uči skupaj, ta proces pa poteka skozi besedila.« (Kranjc 1999: 17)

Otrokov govor se torej razvija skladno z razvojem mišljenja. Kako se medsebojno povezujeta, kažejo raziskave kognitivistov in konstruktivistov, ki so prišli do naslednjih ugotovitev. Vigotski (1977) je določil »tri razvojne stopnje v razvoju pojmov, in sicer stopnje sinktetov, kompleksov in pojmov« in trdi, da mišljenje omogoča razumeti eno besedo v več situacijah različno, lahko tudi beseda »v sebi združuje nasproten pomen«. Ivić (1978) meni, »da obstaja med mišljenjem in govorom krožna povezava« v smislu, da sta lahko en drugemu pogoj. V. Walkerdine in Sinha (1978) »sta na osnovi rezultatov raziskav povezavo mišljenje – govor razložila kot notranji trikotnik, v katerem se povezujejo govor, mišljenje in socialne vsebine, ki so v dinamičnem odnosu.« L. Siegel (1978) je povezavo med govorom in mišljenjem opredelila kot kritično in »ugotovila, da se pojmi razvijajo prej kot ustrezni govorni izrazi zanje.« Po mnenju avtoric L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2004) se »[n]a predoperativni fazi govor in mišljenje [...] zelo hitro razvijata; med njima pa je, ob vplivu še vrste drugih dejavnikov, vzpostavljen odnos.« Ta odnos oz. povezava »ni stalna in ne imuna na vpliv vrste drugih dejavnikov, kot npr. zgodnja komunikacija v družini, jezikovni program v vrtcu.« (Marjanovič Umek in Fekonja 2004: 326—328) V diplomskem delu bomo predstavili tako spoznavni kot govorni razvoj pri pet- do šestletnikih ter druge dejavnike, na katere sta opozorili L. Marjanovič Umek in U. Fekonja.

2.1.2 Teorije o spoznavnem razvoju

Po **Piagetovi teoriji spoznavnega razvoja**, ki je ena temeljnih in najpogosteje predstavljenih teorij pri kognitivnem razvoju (Marjanovič Umek: 2004, 43) je otrok na predoperativni stopnji mišljenja (str. 291).

Na tej stopnji mišljenja uporablja otrok simbolno mišljenje, kar »pomeni sposobnost rabe npr. mentalnih slik, besed, gibov, likovnih izrazov kot simbolov za označevanje nečesa drugega.« (prav tam) Pri otroku

»se kaže v odloženem posnemanju, simbolni igri, [...] likovnem izražanju, pri katerem imajo narisani simboli določen pomen [...], in v rabi govora. Po Piagetovem mnenju (1959) [...] je raba govora rezultat razvoja simbolnih funkcij, saj mora imeti otrok splošne spoznavne zmožnosti prej, kot lahko uporabi besede, ki reprezentirajo predmete, dogodke, odnose. Sposobnost rabe simbolov posamezniku omogoča bolj fleksibilno mišljenje, razmišljanje o preteklih in prihodnjih dogodkih in s tem preseganje relativno omejenih zaznavno-gibalnih izkušenj.« (prav tam)

Značilnosti predoperativne stopnje mišljenja so: egocentrizem, nezmožnost razlikovanja med subjektivnim in objektivnim, centriranje in ireverzibilnost mišljenja, osredotočanje na stanje in ne spremembo, ohranjanje količine in pojem števila. Pri vsaki značilnosti bomo predstavili tudi primer, ki ga navaja Piaget. **Egocentrizem**, ki »pomeni, da otrok ni zmožen razlikovati svoje perspektive (svoje dejavnosti, svojega zaznavanja, mišljenja, doživljanja) od perspektiv drugih.« (prav tam) Vendar pa vseeno zmore empatijo, kar pomeni, da se otrok zaveda in razume »notranj[a] stanj[a] drugih oseb: mišljenja, čustev, zaznavanja, namena«, kar so dokazali, ko so morali otroci ugotavljati počutje otroka na sliki. (str. 293) Primer otrokovega egocentrizma:

»Odrasla oseba: *Ali imaš kakšnega brata ali sestro?*

Otrok: *Ja, brata.*

Odrasla oseba: *Kako mu je ime?*

Otrok: *Til.*

Odrasla oseba: *Ali ima Til brata?*

Otrok: *Ne.*« (prav tam)

Otrok na tej stopnji še **ne razlikuje med subjektivnim in objektivnim**. Njegovo razumevanje sveta zaznamujeta dve značilnosti, in sicer **animizem**, ki pomeni, da »otrok značilnosti živega pripisuje neživim stvarem in predmetom«, npr. *da gre noč ponoči spat*, (prav tam) in **artificializem**, ki pomeni, da »otrok razlaga, kot da so različni naravni pojavi rezultat človekove dejavnosti (verjame, da naravne dogodke povzroča človek)«, npr. na

vprašanje, *Zakaj čoln plava na vodi, majhen kamen pa se potopi?*, je šestletnik odgovoril: *Čoln je bolj pameten kot kamen.* (prav tam) Da otrok razmišlja **centrirano**, pomeni, da je sposoben »hkrati razmišljati le o enem vidiku problema«, npr. Piagetov preizkus, ko je dal 20 lesenih kroglic, od tega 18 rjavih in dve beli, pri čemer so mu otroci odgovorili, da je več rjavih kot lesenih kroglic. Otroci se niso mogli hkrati osredotočiti na vrsto in na barvo kroglice. (str. 294) **Ireverzibilnost** mišljenja pa pomeni, da otroku »onemogoča razumeti, da miselne operacije potekajo v dve ali več smeri.« (prav tam) Pri **miselnem ohranjanju količine**, kar pomeni, da je otrok sposoben razumeti, »da dve enaki količini nečesa [...] ostaneta enaki, če nobeni od njiju ničesar ne dodamo ali odvzamemo«. (str. 295), se otrok v tej starosti ne more osredotočiti na spremembo, ampak se osredotoča na stanje. Če napolnimo dva kozarca z enako količino vode, vendar je en kozarec ožji in višji, bo otrok odgovoril, da je v višjem in ožjem kozarcu več vode. Kasnejši raziskovalci so s poskusi, ki so jih priredili otrokovi igri in poenostavili navodila, ugotovili, da štiri- do petletnik že zmore razumeti ohranitev količine. (str. 301—302)

Za spoznavni razvoj otroka je ključnega pomena razvoj pojmov. »**Pojem** je opredelitev značilnosti predmetov in pojavov na osnovi skupnih in abstraktnih načel oz. nekakšna skupna predstava o predmetih oz. pojavih.« (str. 297) Z ozirom na otrokovo pripovedovanje, ki smo ga raziskovali in predstavili v tretjem poglavju diplomskega dela, smo se osredotočili na razvoj pojmov ter pojem prostora in časa.

»**Razvoj pojmov** je v veliki meri odvisen od razvoja miselnih in govornih struktur oz. od načina otrokove reprezentacije. [...] Bruner, Olver in Greenfield (1966) ter Inhelder in Piaget (1964) so na osnovi navedenih in vrsto drugih podobnih rezultatov sklepali, da predšolski otroci praviloma oblikujejo tematske pojme (predmete med seboj povezujejo oz. jih urejajo v skupine glede na dejavnosti¹) in šele kasneje, to je v obdobju srednjega otroštva oblikujejo tudi taksonomske pojme (gre za hierarhične odnose, kar pomeni, da oblikujejo pojme, kot so živali, pohištvo).« (str. 297—298)

Kasnejše raziskave so pokazale, da otroci v zgodnjem otroštvu lahko razvrščajo pojme po taksonomskih kriterijih. »Raba taksonomskih kriterijev je za mlajše otroke lažja, če slišijo, da imajo posamezni predmeti, ki sodijo v isto skupino, enake značilnosti, čeprav si na zunaj niso zelo podobni (npr. panter in muca dobita oznako muca). [...] [V]plivajo tudi motivacijski in čustveni dejavniki otroka, npr. bolj zanimivo se jim zdi skupaj dati igrački psa in obroč kot npr. igrački psa in medveda«. (str. 298)

¹ Otroci so dali skupaj »mačko in stol (ker mačka rada sedi na stolu).« (Marjanovič Umek et al. 2004, 298)

»Skladno s **teorijami verjetnosti** otroci oblikujejo pojme glede na značilnosti, ki se najpogosteje pojavljajo skupaj z določenimi pojmi, čeprav to ne velja za vse značilnosti²« (Siegler, 1991, v: prav tam). Rosch, Mervis, Gray, Johnson in Boyes-Bream (1976, v: Marjanovič Umek: 2004, 298—299) so verjetnost pojmov razdelili na tri stopnje: »zelo splošno oz. nadredno (npr. pohištvo, hrana), splošno oz. osnovno (npr. miza, zelenjava) in specifično oz. podredno (npr. otroška miza, solata).« (str. 299) Otrok naj bi v skladu s teorijo verjetnosti najprej usvojil pojme na splošni stopnji. Tako bi lahko pri razvoju otroka pripisovali velik pomen osnovni stopnji, vendar so nadaljnje raziskave pokazale pomemben pomen tudi drugim stopnjam. Prehod v nadredno stopnjo se zgodi, ko otrok prepozna »povezavo med obliko (zunanostjo) predmeta in funkcijo« (str. 300), do česar lahko pride že pri malčku ali v zgodnjem otroštvu.

Marjanovič Umek (2004: 300) navaja tudi **implicitne teorije** razvoja pojmov pri predšolskih otrocih, ki pojem »razlagajo [...] s pomočjo razumevanja odnosov med predmeti in dogodki (Carey, 1985; Siegler, 1991)«. (prav tam) Glede na to so lahko pojmi konkretni ali abstraktni, npr. ljubezen, mir. »S. Carey (1985) ugotavlja, da otroci do četrtega oz. petega leta starosti uporabljajo dve splošni, temeljni teoriji o svetu« (prav tam), od katerih prva govori o gibajočih se predmetih, ki vključujejo ljudi, živali in naravne pojave, druga pa o negibajočih se predmetih, ki vključujejo rastline in nežive predmete. Iz tega lahko sklepamo, da so pri pet- do šestletnikih pojmi že razviti kot konkretni in kot abstraktni.

Da otrok lahko pripoveduje o kraju in prostoru, kjer se nahaja, prostor na sliki, ko jo opisuje, mora priti tudi do razvoja **pojma prostora**. Otrok sprva zaznava prostor egocentrično, torej prostor okrog svojega lastnega telesa, na predoperativni stopnji mišljenja pa se orientira v prostoru s pomočjo predmetov, ki se tam nahajajo (npr. levo od mize, desno od okna). »Sledi še razvojno višja stopnja (alocentrična orientacija), to je orientacija s pomočjo zemljevida, ki je vezana na celovito razumevanje prostora in abstraktno mišljenje (Siegler, 1988).« (str. 303) Dokazali so, da se otrok, star od štiri do sedem let, lahko na tej ravni mišljenja s pomočjo preprostih zemljevidov lažje orientira v prostoru. (prav tam)

V raziskovalnem delu diplomske naloge smo predpostavljali otrokovo zmožnost razmišljanja o preteklosti. Raziskave kažejo, da si otrok »v zgodnjem otroštvu [...] **pojem časa**, ki je bolj abstrakten od pojma prostora, oblikuje na osnovi časovnega zaporedja in trajanja posameznih

² Večja verjetnost je, da si otrok predstavlja pod predmet, ki leti, ptiča, ker večina ptičev leti, večina predmetov pa ne, čeprav v obeh primerih najdemo izjeme, npr. kokoši in letala. »Tako sta npr. kos in vrabec tipična predstavnika svoje skupine, kar pa ne velja npr. za noja in pingvina.« (prav tam)

dogodkov.« (prav tam) Fraisse (1982, v: prav tam) je ugotovil, da petletniki lahko časovno razvrstijo dogodke in razlikujejo tudi trajanje, če je interval dolg od tri do trideset sekund. Nadaljnji raziskovalci so pri predšolskih otrocih raziskali, da dogodke, ki so se zgodili v preteklosti več kot dva meseca nazaj, ne morejo postaviti v pravilno časovno zaporedje. Ugotavljajo tudi, da prej razumejo krajše časovne intervale, dele dneve in preteklost (včeraj) kot daljše časovne intervale, dneve v tednu in prihodnost (jutri). Prihodnost razumejo ne glede na časovni interval enako, torej ni važno, ali se bo nek dogodek zgodil čez en teden ali čez pol leta. »Že šestletni otroci pa zmorejo realno oceniti oddaljenost dogodkov, ki se bodo zgodili v prihodnosti.« (prav tam)

Predvidevali smo, da pet- do šestletni otrok zmore **razlikovati med realnim in domišljijским svetom**, kar predpostavljajo raziskave teorije uma. »**Teorija uma** so misli in prepričanja, ki se nanašajo na miselni svet. Gre za posameznikovo zavedanje in razumevanje lastnih mentalnih stanj in mentalnih stanj drugih ljudi.« (str. 304) Začetnik teorije uma je Piaget (1929), ki je z raziskovanjem ugotovil, da »otroci do šestega leta starosti ne morejo razlikovati med mišljenjem oz. sanjami in realnimi fizičnimi entitetami.« (prav tam) To je poimenoval realizem. Piagetu so sledili še drugi raziskovalci in ugotovili, da otrok od šestindvajsetega oz. osemindvajsetega meseca že lahko razlikuje med domišljijским in realnim. Do odstopanja v primerjavi s Piagetom je prišlo zaradi vprašanj, ki so jih zastavili otrokom, saj je Piaget zastavil bolj abstraktna vprašanja, medtem ko so jih drugi prilagodili, da so bila otrokom bolj domača. Otroci so Piagetu odgovarjali ustno, drugim pa s pomočjo predmetov. Štiriletniki so že zmožni razlikovati med zunanostjo oz. videzom in realnostjo. Od četrtega leta naprej ima otrok »oblikovan koncept reprezentacij« (str. 305). Welman (1990) to imenuje »razumevanje prepričanja kot interpretacije in reprezentacije« (prav tam), Perner pa »reprezentacijska teorija uma« (prav tam). Otrok ve, kdaj je nekaj skrito in da nekdo to išče. V tej starosti so že sposobni razumeti namen in »vzročno povezavo med namenom in dejavnostjo.« (prav tam) Ker pet- do šestletniki torej že lahko razlikujejo med resničnim in domišljijским, smo pri raziskavi lahko preverjali razliko med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili.

Posredno smo v raziskovalni del diplomskega dela vključili tudi otrokov **spomin**. Predvidevali smo, da je pri otrocih spomin toliko razvit, da lahko obnovijo zgodbo za nami, ko smo jim jo pripovedovali, in da povedo pripoved o izletu, ki so ga doživeli. Iz predstavljenih raziskav (str. 308) je razvidno, da s starostjo obseg zapomnitve narašča, prav tako obseg kratkoročnega spomina in spominske strategije. Spominske strategije »so tehnike,

ki jih posameznik uporablja, da bi si določene stvari lažje zapomnil.« (str. 307) Otroci se jih v zgodnjem otroštvu ne zavedajo, jih pa uporabljajo. Zaradi obsega kratkoročnega spomina ne morejo istočasno razmišljati o informacijah in spominskih strategijah. Najpomembnejša strategija je ponavljanje, ki pa hkrati pomaga tudi pri razvoju strategije pojmovne organizacije. Pojemovna organizacija je pomembna, ker pri ponavljanju omogoča združevanje pojmov v določene pojmovne skupine, česar pet- do šestletniki ne naredijo sami. V tej starosti ponavljajo ne samo tako kot malčki, ki ponavljajo tisto, kar vidijo, temveč tudi tisto, česar ne vidijo. Pomembna vaja v urjenju spomina nevidnega je preprost pogovor z materami³ o dogodkih, ki so se jim zgodili. Spodbujale naj bi tako, da bi nenehno postavljale vprašanja. (str. 308—309) Ne le domače okolje, temveč tudi druga okolja z različnimi dejavnostmi urijo otrokov spomin.

»Otroci se lahko uspešno učijo rabe spominskih strategij tudi posredno iz okolja, v katerem so informacije različno organizirane in strukturirane, npr. dejavnosti v vrtcu ali šoli, ki otroke usmerjajo k obnavljanju slikovnih predlog, iskanju razlik in podobnosti med predstavljenimi slikami in podobno, pri katerih otroci ne dobijo navodila oz. namiga, kako bi si stvari lažje zapomnili. [...] Otroci se v zgodnjem otroštvu zavedajo svojega spomina. Tako se npr. obnašajo drugače, če dobijo nalogo, naj si nekaj pogledajo, kot če si morajo to isto zapomniti (Baker-Ward, Ornstein in Holden, 1984); prav tako otroci, stari od 5 do 6 let, razumejo, da si znane stvari lažje zapomnijo kot neznane, da je prepoznavanje enostavnejše kot priklic (Speer in Flavell, 1979), da časovni zamik pomeni pozabljanje podrobnosti (Lyon in Flavell, 1993). Otroci v tem starostnem obdobju nerealno ocenjujejo svoje spomske sposobnosti.« (str. 309)

Da otroci lahko dobro pripovedujejo, morajo pozorno poslušati in pozorno pripovedovati. »**Pozornost** je proces, s pomočjo katerega posameznik aktivno selekcioniira informacije iz okolja.« (str. 310) Mlajši otroci težje ohranjajo pozornost kot starejši, kar pomeni, da je pozornost mlajših »manj usmerjena in nadzorovana ter krajša« (prav tam). Starejši otroci zmorejo tudi sistematično (načrtno) pozornost, ko primerjajo dva relativno celovitih dražljajev. Primer take primerjave bi bile naloge, kjer primerjajo dve podobni sliki in na njih iščejo medsebojne razlike. (prav tam) Pri raziskovalnem delu diplomskega dela smo predvidevali, da otroci zmorejo biti pozorni ves čas poteka raziskave ter slediti navodilom in ob tem pripovedovati.

³ Večina raziskav je narejena pri materah, zato so v ugotovitvah izpostavili matere.

2.1.3 Teorije o govornem razvoju

Otroški govor ima drugačen jezikovni sistem od odraslega govora. (Marjanovič Umek in Fekonja, 2009: 60) Kadar govorimo o razvoju govora, upoštevamo tako slovnično kot pragmatično funkcijo. K slovnični funkciji prištevamo **obliko** in **vsebino** govora, k pragmatični pa **rabo** govora. Te tri komponente izpostavljata Bloom in Lahey (1978, v: prav tam) »**Oblika govora** je ena od komponent govora, ki vključuje npr. oblike besed, strukture stavkov, izgovor glasov, izgled zapisanih jezikovnih stavkov.« (2004: 315) To zadeva fonologijo, fonetiko, besedotvorje, skladnjo ter besediloslovno skladnjo na ravni besedila. (2009: 60) »**Vsebina govora** je druga komponenta govora in zadeva pomen besed in stavkov. Vsebina govora je povezana z razumevanjem besed in odnosov med besedami.« (2004: 315) Vsebina se dogaja na ravni semantike oz. pomenoslovja. (2009: 60) »**Raba govora** je proces, v katerem govor rabimo z različnimi nameni oz. cilji, pri tem pa upoštevamo govorni položaj« (2004: 315), torej kje in komu kaj sporočamo. Govorni položaji »se med seboj razlikujejo glede na formalnost in neformalnost oz. javnost in zasebnost.« (2009: 60)

Če povzamemo, govorimo v zgodnjem otroštvu o pomenski, skladenjski in besedoslovni ravni. Marjanovič Umek (1990, v: Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 315) poudari, da se govor začne na teh ravneh razvijati po drugem letu starosti.

Otrok razvija svoj govor že od svojega rojstva. Jezikovno zmožnost bi lahko tekom razvoja otroka razdelili na dve fazi. »Predjezikovna« (Kroflič et al. 2001, 79) faza je takrat, »ko otrok še ne obvlada uporabe verbalnih sredstev [in] se konča kmalu po vstopu v vrtec.« (prav tam) Otrok nato z usvajanjem besed, slovničnih pravil in tvorjenjem besedil preide v jezikovno fazo. (prav tam) Tako otrok razvija svojo slovnično in sporazumevalno zmožnost.

2.1.3.1 Raziskave slovnične funkcije govornega razvoja

Različni pristopi pri preučevanju jezikovne kompetence dajejo poudarek na različnih področjih.

Strukturalisti razlagajo jezikovno kompetentnost kot spoznavni podsistem, funkcionalisti [...] v govornih oblikah in funkcijah govora vidijo možnosti reprezentacije miselnih procesov. [...] [P]siholingvisti menijo, da otrok analizira jezik na osnovi abstraktne slovnične strukture, kognitivisti poudarjajo pomen analize govora na osnovi pomena, torej je v ospredju semantika. [...] Predstavniki konstruktivističnega pristopa [...] menijo, da otrok ne odkrije slovnic, temveč jo postopoma konstruira (str. 320—321).

»Novejši pristop, ki pri usvajanju slovnice vključuje strategije, je **funkcijski pristop**⁴ in znotraj njega **model tekmovanja**⁵.« Ta pristop daje »velik poudarek funkcionalni rabi jezika oz. pragmatiki.« Vključuje pa tudi **socialno okolje** (E. Bates in MacWhinney, 1982, v: Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 320), saj otrok močno čuti potrebo po komunikaciji zlasti med sovrstniki, tako da zaradi te potrebe posredno usvajajo slovnico. Zato na tem mestu izpostavimo sposobnost **metakomunikacije**, ki »predstavlja osnovo interakcije med otroki ter je v evoluciji komunikacije pred razvojem jezika (Bateson, 1972).« (str. 325) Ta interakcija »se nanaša na komunikacijo o komunikaciji [...] (Göncü in Kesell, 1984).« (str. 326) V predšolskem času se razvija proces metalingvističnega zavedanja, ki »je sposobnost reflektiranja jezika kot komunikacijskega orodja in sebe kot uporabnika jezika.« (str. 325) Tako lahko otrok analizira jezikovno znanje »v strukturirane kategorije« (prav tam) in nadzira miselne operacije oz. usmerja pozornost, »ki omogoča selekcijo in procesiranje specifičnih jezikovnih informacij (Bialystok in Ryan, 1985, v: prav tam)«. Na področju metakomunikacije so raziskovali (npr. Bukatko in Daehler, 2001; Vigotski, 1962; v: Marjanovič Umek in Fekonja 2004, 325—326) tudi razlikovanje med besedo in njenim pomenom. »Štiriletni otrok še pogosto verjame, da je beseda vlak dolga, ker je dolg referent, na katerega se beseda nanaša.« (str. 325) Otroku ravno branje pomaga pri razlikovanju in razumevanju besed. Omenjena raziskovalca Bukatko in Daehler sta mnenja, da predšolski otrok pri šestih oz. sedmih letih med besedo in njenim pomenom že lahko razlikuje. Metalingvistične sposobnosti razvija otrok preko igre in humorja, ki je značilen za obdobje od tri do pet let. »Najpogosteje pa se otrokove metalingvistične sposobnosti v predšolskem obdobju izražajo in razvijajo prejo skupinske simbolne igre.« (str. 326) Pri igri se morajo otroci dogovoriti za pravila, določiti vloge, situacijo. Ko se igrajo, lahko pravila med igro začnejo spreminjati in tako prilagajajo igro. »Metakomunikacija v igri torej predstavlja dejanja regulacije otrok, ki ohranjajo in usmerjajo igro ter služijo pogajanju v okviru igre.« (prav tam) Komunikacija med otroki je po raziskavi Giffina (1984, v: prav tam) eksplicitnejša pri petletnikih kot triletnikih, kar pomeni, da so starejši otroci večkrat realne osebe kot v vlogi, ki so si jo določili za igro. Kot realne osebe si dajejo direktna navodila, kako naj naslednji korak igre poteka. Torej ima igra manj govora vloge kot realne osebe. Halliday (1973, v: Marjanovič Umek in Fekonja 2004, 320—321) kot predstavnik **funkcionalistov** je na podlagi vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti jezika (poslušanje, govorjenje, branje,

⁴ »Funkcijski pristop poudarja uporabo jezika in kontekst, v katerem se uporablja.« (Marjanovič Umek in Fekonja 2004, 320)

⁵ »Model tekmovanja je model usvajanja slovnice, ki poudarja tekmovanje med različnimi semantičnimi in pragmatičnimi funkcijami jezika.« (prav tam)

pisanje) in govornega položaja raziskoval, »katere cilje [otrok] lahko doseže z govorjenjem, poslušanjem, branjem in pisanjem« (str. 320). Ugotovil je, da bolj ko otrok obvlada slovnico, več funkcij jezika obvlada. »Mlajši otroci z omejenim poznavanjem slovnice jezika so primorani izražati posamezne funkcije jezika ločeno. Z vedno večjim obvladanjem sistema slovnice jezika pa je otrok sposoben z eno izjavo izraziti številne funkcije jezika.« (str. 321).

Kognitivist Chomsky (1965, 1973; Crystal, 1976, v: Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 319) ugotavlja, da ima otrok že prirojen mehanizem za učenje jezika iz okolja. »Usvajanje jezika torej zahteva razvoj **sredstev za usvajanje jezika** [...], ki, kadarkoli otrok sliši pravilni ali nepravilni jezik v svojem okolju, razvije **transformacijska pravila**, ki prevajajo (preslikavajo) površinsko strukturo v globinsko⁶, ki jo otrok lahko razvije.« (prav tam)

Slobin (1947, 1982, v: prav tam) je analiziral več kot štirideset jezikov in ugotovil, da obstajajo **spoznavne strategije** oziroma načela operacij, ki kažejo, »kako se otrok uči pravil praktično vseh jezikov. Slobin opisuje razvoj jezika kot tvorjenje vrste delujočih načel oz. strategij, ki pa obstajajo še pred otrokovo izkušnjo z jezikom (Foster, 1990). Med najpomembnejšimi strategijami, ki jih je opisal, so:

- usmerjanje pozornosti na zaporedje besed,
- izogibanje morfološkim oblikam (npr. predponam),
- usmerjanje pozornosti na zaključke besed.« (prav tam)

Bowerman (1975, v: Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 321) in Nelson (1985, v: prav tam) sta raziskala, da »otroci zelo zgodaj, morda že prirojeno, razumejo pojme, kot so agens (tisti, ki nekaj dela), dejavnost (nekaj, kar se dogaja z osebo ali predmetom), patiens (tisti, na katerem se nekaj izvaja) in nato razvijajo pravila, ki se nanašajo na te pojme, in jih uporabljajo v lastnem govoru.« Glede na Piagetovo teorijo pa nekateri kognitivist (Bruner, 1983, v: prav tam) s svojimi raziskavami potrjujejo, »da otrok usvaja jezikovne strukture (oblike), ki jih lahko integrira v že usvojene kognitivne pojme [...] in s tem zanikajo možnosti, da bi se otrok učil abstraktna jezikovna pravila.«

Konstruktivisti (npr. Liven, Pine in Baldwin, 1997; Tomasello, 1998, v: prav tam) so izpostavili »dve glavni načeli konstruktivizma pri razvoju jezika«, in sicer da »otrokovi

⁶ »**Površinska struktura** se nanaša na način združevanja besed in izrazov v govorjenem jeziku, ki se lahko od enega do drugega jezika močno razlikuje. Površinski strukturi dajo fonološka pravila tudi ustrezno fonetsko interpretacijo. **Globinska struktura jezika** [...] se nanaša na prirojeno znanje, ki ga imajo ljudje o značilnostih jezika. V vseh jezikih je zelo podobna. Globinska struktura vstopa v semantično komponento in dobiva semantično interpretacijo, in sicer s transformacijskimi pravili preslikava v odgovarjajočo površinsko strukturo.« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 319)

stavki, izrazi ne pomenijo odsotnosti abstraktnih kategorij in pravil, temveč reflektirajo znanje o specifičnih slovničnih strukturah« in da se otroci »ne učijo najprej, kako kombinirati besedne skupine, npr. samostalnike, glagole. Njihovo začetno učenje temelji na celostnih skladenjskih vzorcih ali konstrukcijah«.

V zgodnjem otroštvu se **besedni zaklad** otroka najhitreje širi, stopnjuje pa se tudi razvoj skladnje. **Skladnja** otroka formalno še vedno ni tako izdelana kot skladnja odraslega, saj ne uporablja pravil za spreganje in sklanjanje, temveč pravilno govori tiste besede, besedne zveze in stavke, ki jih sprejema v svojem jezikovnem okolju. (str. 317)

Če povzamemo, je otroku jezikovna zmožnost že prirojena. Razvija jo s pomočjo okolja, ko usvaja besedišče in različne slovnične strukture ter jih vnaša v svoj govor, ob tem pa se uči tudi pravil.

2.1.3.2 Raziskave pragmatične funkcije govornega razvoja

»Pragmatičnost je praktična sposobnost rabe govora v komunikaciji, in sicer v različnih socialnih kontekstih.« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 321) Torej je tu poudarjena **komunikacijska kompetentnost** ali **sporazumevalna zmožnost otrok**⁷. Otrok se nauči, da glede na dano situacijo uporabi »različne odgovore, ki vključujejo npr. zavrnitev, sprejemanje, naklonjenost, poseben ton glasu, bolj ali manj formalno strukturo govora, izbiro specifičnih besed.« (prav tam)

Karmiloff in Karmiloff – Smith (2001, v: prav tam) ugotavljata, da »je otrok vključen v **dialog** in **pogovor** mnogo prej, kot razvije slovnico svojega jezika«. Razvoj dialoga in pogovora poteka »vse do petega, šestega leta« (str. 322). Pri treh, štirih letih postaja otrok »občutljiv za obliko (npr. vprašalni stavki), pomen in funkcijo stavkov, ki mu omogočajo nadaljevanje pogovora.« (prav tam) Pomembno je tudi, da otrok razume »mišljenje, počutje, namere drugih ljudi« (prav tam) in je sposoben opisati njihovo vedenje, počutje v različnih situacijah. To otrok razvija preko pogovora o čustvih in počutju (Rice, 1992, v: prav tam). French in Boynton (1984, v: prav tam)

»ugotavljata, da predšolski otroci v igri, tako simbolični kot realistični, uporabljajo najbolj celovito konverzacijo. L. Marjanovič Umek, P. Lešnik Musek in S. Kranjc (2001) pa ugotavljajo, da od štiri do šest let stari otroci v simbolni igri krepijo formalni govor, uporabljajo jezikovne registre, ustrezne otrokovi vlogi v igri, pogosto uporabljajo socialno pretvorbo in metakomunikacijske izjave.«

⁷ »Se nanaša na celoten komunikacijski sistem, in sicer tako na verbalni kot neverbalni.« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 322)

Avtorici L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2004: 322) izpostavita še eno možnost komunikacije, in sicer **socialno referenčno komunikacijo**. To je »komunikacija v situaciji, ki od govorca zahteva, da poslušalcu opiše predmet ali oceni učinkovitost sporočila.« (prav tam) Raziskave kažejo, da predšolski otrok, ki govori o nečem, česar njegov sogovornik ne vidi, težko razloži tako, da bo sogovornik razumel, ker v tem primeru »otrok mora razumeti, da lahko poslušalci z različnimi kognitivnimi sposobnostmi, npr. otroci in odrasli, posredovano informacijo interpretirajo različno, govorec mora biti sposoben oceniti, da poslušalec morda informacije ne razume, zato jo mora glede na to primerno spremeniti.« (prav tam) To seveda je možno, vendar je za otroka to zahtevna naloga.

2.1.3.3 Značilnosti otroškega govora v različnih obdobjih

Povzetek in pregled **razvoja otroškega govora** od novorojenčka do vključno zgodnjega otroštva predstavljamo v naslednji preglednici.

Razvojno obdobje/starost otroka	Značilnosti govora	
Novorojenček		
0 mesecev	Značilen je predjezikovni ali čustveni govor, ki vključuje gruljenje in rabo različnih glasov. Jok je za novorojenčka edino sredstvo sporazumevanja. Obstajajo trije osnovni vzorci joka, s katerimi novorojenček izraža lakoto, jezo ali bolečino.	
Dojenček		
1 mesec	Dojenček govori različne samoglasnike.	
3 meseci	Dojenček ponavlja različne glasove (npr. ga-ga) in gruli kot odgovor na govor odraslega. Pojavi se govorni obrat.	
5 mesecev	Dojenček beblja – govori glasove, ki nimajo določenega pomena; prepozna določene zveze glasov (npr. svoje ime), razlikuje med sestavljenimi glasovi ter proizvaja različne glasove tudi, kadar je sam (jezikovne igre).	
6—10 mesecev	Dojenčkovo bebljanje postane bolj raznoliko. Dojenčki različnih kultur govorijo enake glasove in tudi gluhi dojenčki bebljajo. Dojenček pogosto ponavlja posamezne zloge (npr. ba, ba, bi, bi, bu, bu), se pogovarja z igračami ter si zapomni določene zveze glasov (npr. besede iz znanih pravljič).	
	Besednjak	Struktura
10 mesecev	Dojenček beblja le glasove iz maternega jezika. Gluhi dojenčki prenehajo bebljati. Dojenček prepozna in se odziva na nekatere besede (npr. imena	

	družinskih članov, poimenovanje rutinskih dejavnosti in znanih predmetov). Dojenček namerno posnema glasove odraslih, pri tem pa ne razume njihovega pomena.	
Malček		
12—18 mesecev	Malček vedno natančneje posnema izgovarjavo glasov odraslih in izgovarja glasove, podobne besedam. Še vedno je prisotno bebljanje. Malček začanja razumeti, da imajo stvari imena; govori prvo besedo. Prve besede najpogosteje označujejo znane predmete (npr. mama, avto), preproste prošnje (npr. gor, daj, ven) ter rutinske dejavnosti (npr. jem).	Malček izgovarja holofraze – samostojne besede, ki jim razširi pomen (npr. beseda umazan lahko pomeni moje roke so umazane). Malček že izpolni preproste ukaze (npr. »Pokaži mi svoj nos!«).
1;6—2 leti	Malček pogosto poimenuje različne predmete. Število glagolov v malčkovem besednjaku se povečuje na račun samostalnikov. Z besedami izraža osnovna čustva, npr. jezo, strah in veselje. Pojavljajo se eholalije – ponavljanje besed.	Malček združi dve besedi ter z njima izrazi misel. Malček postopno oblikuje enostavne stavke, v katere v pravilnem vrstnem redu vključi le nekaj osnovnih polnopomenskih besed – telegrafski govor (npr. »Mama dvigni.«).
2—2;6 let	Malčkov besednjak obsega približno 400 besed, med katerimi so vse pogosteje tudi funkcijske besede (vezniki, predlogi in členki). Malček z besedami izraža svoj ponos, ljubezen.	Malček oblikuje stavke iz treh ali štirih besed, ki so povezane v pravilnem vrstnem redu. Funkcijske besede (npr. je, in, na) so v stavkih še zelo redke (npr. »Dedek šel v trgovino.«). Malček hitro usvaja slovnična pravila, v stavke postopno vključuje predloge, pravilno oblikuje dvojino in množino in glagole postavlja v preteklik.
2;6—3;6 let	Malčkov/otrokov besednjak obsega približno 1000 besed, ki vključujejo tudi zaimke, prislove in pridevnike.	Malček/otrok usvaja nova slovnična pravila (npr. pasivno obliko glagolov, sestavljene glagolske čase). V malčkovem/otrokovem govoru prevladujejo enostavne povedi, ki postajajo daljše in zapletenejše, še vedno pa je prisotno izpuščanje nekaterih besed. Govor je vedno bolj celovit in tekoč. Malček/otrok pogosto nepravilno

		posplošuje slovnična pravila (npr. glagole sprega po 1. glagolski vrsti, »brisan«, namesto »brišem« ipd.). Malček/otrok postopno oblikuje tudi podredne in priredne povedi.
	Besednjak	Struktura
Zgodnje otroštvo		
3;6—5 let	Otrokov besednjak stalno narašča, značilne pa so tudi velike kakovostne spremembe besednjaka. Otroci razumejo in uporabljajo veliko število različnih besed (od 2000 do 10000). Med otroki so velike individualne razlike, saj je le malo besed skupnih besednjakom različnih otrok.	V otrokovem govoru so pogoste večstavčne povedi, sestavljene iz podredij in priredij; časovno priredje vključuje tudi časovna prislova prej in potem. Do 5. leta otrok razume in rabi večino slovničnih pravil, ki pa jih še vedno pogosto nepravilno posplošuje. V tem obdobju poteka tudi razvoj nekaterih metajezikovnih zmožnosti (npr. prepoznavanje besed v stavku, zlogov v besedah, popravljanje lastnih slovničnih napak).
Po 5. letu	Otrokov besednjak narašča nekoliko počasneje kot v prejšnjih obdobjih. Razvija se sposobnost pragmatične in slogovne rabe jezika.	Otrok oblikuje povedi, ki postajajo vse bolj zapletene, ne pa tudi daljše. Otrok je govor, ki je podoben govoru odraslih, sposoben na različne prilagajati poslušalcu (npr. z mlajšim sorojencem govori na drugačen način kot z odraslim).

Preglednica 1⁸: Pregled razvoja otroškega govora

V diplomskem delu se bomo osredotočili na značilnosti otrok po petem letu starosti, saj smo raziskavo izvedli v skupini predšolskih otrok, starih pet do šest let.

⁸ »Povezeto po Browne, 1996; Crain in Lillo-Martin, 1999; Marjanovič Umek, 1990; Nelson, 1996; Papalia, Olds in Feldman, 2001; Smith in Cowie, 1993.« (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2011: 109—111)

2.2 Pripovedovanje

»**Pripovedovanje** je ena od pragmatičnih govornih spretnosti, ki je v celoti vezana na razumevanje in izražanje dekontekstualizirane vsebine, ki jo otrok sam sporoča s samim govorom.« (Fein, 1995; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001, v: Marjanovič Umek et al., 2006: 30) Kakovostno zgodbo omogoča proces dekontekstualizacije, pri čemer »otrok izoblikuje svoje predstave, sklepe, logične povezave, in to tako, da ga poslušalec razume.« (prav tam)

Pripovedovanje je izrednega pomena, saj se otrok s tem nauči poslušati odrasle in sovrstnike, usvaja knjižni jezik in razvija svoje sposobnosti. Pripovedovanje lahko poteka zavestno in načrtovano s strani odraslega, lahko pa gre za spontano dejanje, zato je pomembno, da smo pozorni na otroka in njegov razvoj govora. Dobro je, da izkoristimo dane priložnosti, da otroka spodbudimo k pripovedovanju. Uporabimo ga lahko tudi kot učno metodo razlaganja, med katere prav tako štejemo opisovanje, obrazložitev in pojasnitev, in je pri delu z otroki uporabna takrat, kadar je naš namen, da otrok utrdi že znano vsebino. Pri metodi pripovedovanja gre za »razlaganje objektivne stvarnosti ali subjektivnih doživetij. Vsebina je lahko resnična, izmišljena, pripovedujemo lahko o svojih doživetjih, obnavljamo zgodbe, pravljice.« (Retuznik Bozovičar et al., 2011: 88—91) S tem pomagamo otroku, da se govorno sprosti in postaja samozavestnejši.

Za L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2004: 323) je **otrokovo pripovedovanje zgodbe** »vezano na ustrezno število stavkov, ki jih mora otrok organizirati in povezati v zaporedje tako, da ustvari jezikovno celoto za poslušalca.« Izpostavita dva temeljna kriterija izmed sedem kriterijev besedilnosti, in sicer koherenco in kohezijo. Glede na razvojne značilnosti otroka je otrok že pri štirih letih sposoben konvencionalno pripovedovati zgodbo. Nekatere raziskave kažejo, da lahko tudi že prej.

Če želimo pri otrocih raziskovati pripovedovanje, moramo biti pozorni na **razliko med dialogom, pogovorom in pripovedovanjem**, saj bi se lahko pri raziskavi z otrokom prehitro spustili v pogovor ali dialog.

»**Dialog** je ena od oblik konverzacije, v kateri sodelujeta najmanj dve osebi in nastane z dialožnim stikom. **Pogovor** je vsakdanji diskurz vsaj dveh oseb, pri katerem je treba upoštevati določena sociolingvistična in pragmatična načela.« (Marjanovič Umek in Fekonja 2004, 321)

»Dialog kot ena od oblik govorjenega diskurza se praviloma oblikuje s pomočjo posebnih razredov jezikovnih znakov, ki so pomembni za vzdrževanje medsebojnih stikov, kot npr. potrjevanje in zanikanje, vprašanje in odgovor, nejezikovnih znaki (Kranjc, 1999). Pomembno je, da otroci, ko se pogovarjajo med seboj ali z odraslimi, izoblikujejo strategije, s katerimi naredijo pogovor koherenten (povezan) in konsistenten, kar dosežejo npr. z ustreznim menjavanjem vlog, uvajanjem in razvijanjem tem, z ustreznim rabo govora v različnih govornih položajih (Kranjc, 1999).« (str. 322)

»Pripovedovanje se od dialoga in konverzacije razlikuje v več elementih. Vsako pripovedovanje zgodbe mora biti strukturirano in vsebovati mora problem (Fein 1995); pri konverzaciji oz. dialogu pa gre praviloma za izmenjavo zgolj nekaj kratkih stavkov.« (Kranjc et al., 2003: 51) Pri dialogu gre za trenutno situacijo, izrazi so podkrepljeni s kretnjami, mimiko, gestiko in kontekstom iz okolja, t. j. tisto, kar lahko pokažemo, pri pripovedovanju »pa mora biti vse sporočeno z jezikom samim«. (Kranjc et al., 2003: 51—52)

2.2.1 Raziskave pripovedovanja zgodb

»Zgodbo določata dva osnovna kriterija, in sicer njena vsebina oz. koherentnost ter oblika oz. kohezivnost.« (Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001; Wray in Medwell 2002, v: Marjanovič Umek et al., 2006: 31) Zgodba naj ne bi puščala odprta vprašanja »*In kaj potem?*« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 323) Pri pripovedovanju zgodb je obvezna »dekontekstualizacija mišljenja in govora« (Marjanovič Umek et al., 2006: 30). Od otroka namreč

»zahteva oblikovanje kohezivne vsebine, upoštevanje slovničnih pravil jezika, rabo številnih pridevnikov (Pellegrini in Galda 1998), časovnih in vzročnih veznikov [...], s katerimi otroci zagotovijo povezanost besedila ter logično razmerje znotraj posameznih vsebin (Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001, Marjanovič Umek in Fekonja 2004b). Potrebno je tudi povezovanje konkretnega z abstraktnim [...], logičn[a] zgradb[a], v kateri so razumljivo predstavljeni dogodki, misli, čustva junakov, njihovi socialni odnosi in tudi ustrezne časovno-vzročne povezave (Marjanovič Umek in Fekonja 2004b).« (Marjanovič Umek et al. 2006, 30—31)

»Za pripovedovanje zgodbe je pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave tako, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi (poslušalec, soigralec) razume.« (Kranjc et al., 2003: 52)

»Mendler (1984, v: Fein 1995) razlikuje zgodbo, v kateri otrok opisuje neki dogodek (event schema), in pravo zgodbo (story schema). Pri prvi gre zgolj za nizanje posameznih zaporednih dogodkov, npr. sem prišel v vrtec, pa sem srečal Jakata in sva jedla zajtrk ...; pri pravi zgodbi pa otrok na ravni mentalnih struktur išče, ustvarja in povezuje različne možnosti, kako bi se zgodba lahko začela in smiselno nadaljevala. Gledano z razvojnopsihološkega vidika otroci prej pripovedujejo zgodbe, v katerih nizajo

in opisujejo dogodke (event schema), saj je mišljenje malčka še v veliki meri povezano z vizualizacijo in neposredno izkušnjo, miselne in govorne transformacije pa so redke. Mlajši otroci se zaradi razvoja jezikovne zmožnosti poslužujejo zgodbe 'event schema', kasneje pa razvijajo 'story schema'.« (prav tam)

S. Engel (2000, v: prav tam) ugotavlja različnost **pripovednega stila**, ko otroci pripovedujejo vsakodnevne dogodke ali domišljjsko zgodbo. **S. Kranjc** (prav tam) je po raziskavah nekaterih raziskovalcev zapisala njihove ugotovitve razvoja pripovedovanja zgodbe **na podlagi starosti otroka**. Otroci od rojstva do tretjega leta starosti enostavno opisujejo predmete, osebe in nizajo dogodke, od tretjega do četrtega leta razvijajo shemo za konvencionalno pripovedovanje zgodbe, od četrtega leta naprej pa zgodbo že oblikujejo kot celoto z nekim ciljem oz. namenom, ki določa rdečo nit. Pomembno vlogo igrajo tudi **čustva**, saj otroci »vključujejo veliko afektivnih tem, med katerimi so pogoste negativne teme, pomembna so čustva in misli junakov (Fein 1995; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Lešnik Musek 2002, v: prav tam).« Starejši predšolski otroci se zavedajo, da »**pripovedovalec** zgodbe ni del zgodbe, [...] da lahko sami nadzorujejo dogodke in like, ki nastopajo v zgodbi, in vedo tudi, kaj zgodbo naredi zgodbo (Fein 1995, v: prav tam). **S. Engel** (2000, v: prav tam) je na podlagi starosti ugotovil **razlike v dolžini, strukturi in stilu** med dve- in petletnikom, osemletniki pa so že sposobni pripovedovanja na podlagi vprašanj in navodil. Če otrok **pripoveduje ob slikah**, »so za njegovo pripovedovanje zelo spodbudne slike, na katerih se dogaja kaj nepričakovanega, nepredvidljivega, morečega, čustveno 'nabitega' (Guttman in Frederiksen, 1985).« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 323)

Med cilji razvoja jezikovne zmožnosti v *Kurikulumu za vrtce* (2012) je tudi otrokovo komuniciranje z odraslimi in z otroki v vrtčevski skupini. Pomembno je, da je otrok priča vsakodnevnim situacijam in posluša svoji starosti primerne zgodbe ter doživeto in slišano pripoveduje z obnavljanjem ter si izmišlja nove vsebine in vpeljuje nove teme.

2.2.2 Besedilo

Besedilo znotraj jezikoslovja je težko definirati, saj ima poleg jezika še vsebino. Težko je določiti točno določena pravila oziroma meje, znotraj katerih besedilo obstaja. Lahko bi bil nek splošen kriterij »razumljivost«. Če besedilo razumemo, je težko reči, da to ni besedilo, četudi lahko vsebuje veliko jezikovnih napak. Pomembno je, da prepoznamo tvorčev namen in nam besedilo služi kot sredstvo za sporazumevanje.

2.2.2.1 Kriteriji besedilnosti

Velika raziskovalca besediloslovja 20. stoletja sta de Beaugrande in Dressler. Besedilo sta skušala definirati, tej definiciji pa sledimo še danes. »Besedilo definiramo kot **komunikacijsko pojavitev** [...], ki izpolnjuje sedem kriterijev besedilnosti. Če ocenimo, da kateremukoli izmed teh kriterijev ni bilo zadoščeno, potem velja, da besedilo ni komunikativno. Torej so nekomunikativna besedila obravnavana kot ne-besedila« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 12) Avtorja sta te kriterije zaradi njihove funkcije védenja poimenovala »konstitutivna načela [...] (po Searlu 1969: 33s) komunikacije«. **Konstitutivnim načelom** pa sta dodala še »**urejevalna načela** [...] (spet po Searlu)«, ki imajo funkcijo kontrole komunikacije, ne pa definiranja. Med kriterije besedilnosti oz. **konstitutivna načela** uvrščamo koherenco in kohezijo, ki sta usmerjeni k besedilu, ter namernost, sprejemljivost, informativnost, situacijskost in medbesedilnost, ki so usmerjeni k uporabniku. **Koherenca** urejuje v besedilu relacije, in sicer časovne in vzročne, ki so »rezultat kognitivnih procesov besedilnih uporabnikov.« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 13) Tudi če nanizamo besede, lahko uporabnik besedilo sam ustvari ali pa s priklicem v spomin. **Kohezija** določa slovnično povezanost sestavin besedila, da besedilu lahko razberemo pomen. **Namernost** predstavlja namen tvorca besedila, ki lahko s kohezijo in koherenco besedila sporoči svoje namere (védenje ali cilj), in omogoča sprejemniku tudi ustvariti pričakovanja. **Sprejemljivost** je prejemnikova pripravljenost, da poveže besedilo koherentno in kohezivno, lahko tudi s pomočjo inferiranja. Pripravljenost je odvisna od tipa besedila, socialnega ali kulturnega okolja in zaželenosti ciljev. **Informativnost** predstavlja količino (ne)pričakovanosti oz. (ne)poznanosti predstavljenih sestavin besedila. Višja informativnost omogoči večje razumevanje. Ker je določeno besedilo lahko v različnih situacijah različno razumljivo, je **situacijskost** tisti kriterij, ki pomaga prejemniku razumeti pomen besedila v določeni situaciji. Določeno besedilo je lahko razumljivo le na podlagi poznavanja drugih besedil. To označuje kriterij **medbesedilnosti**. Pripomore tudi k razvoju tipov besedil z

določenimi lastnostmi. (po de Beaugrande in Dressler, 1992: 12—18) Med urejevalna načela pa uvrščamo učinkovitost, efektnost in ustreznost.

»**Učinkovitost** [...] besedila je odvisna od po možnosti majhne stopnje truda in naprežanja udeležencev v komunikaciji pri uporabi besedila. **Efektnost** [...] je odvisna od tega, ali besedilo napravi močan vtis in ustvarja ugodne razmere za doseg cilja. **Ustreznost** [...] besedila izhaja iz usklajenosti med situacijskim kontekstom in načinom, kako so kriteriji besedilnosti dejansko upoštevani.« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 18)

V raziskovalnem delu diplomskega dela bomo pripovedi otrok preverjali s kriterijema koherentnosti in kohezivnosti, zato ju na tem mestu še natančneje predstavljamo. Pri **koherenci** »gre za načine, na katere se komponente **besedilnega sveta** – tj. konstelacija **pojmov** in **relacij** (odnosov), na katerih temelji površinsko besedilo – medsebojno dostopne in relevantne.« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 13) Gre torej za to, da koherenca v besedilu vzpostavlja semantični smisel.

Besedilo 'ima smisel', ker obstaja **kontinuiteta smislov** [...] znotraj védenja, ki ga aktivirajo izrazi besedila (prim. Hörmann, 1976). »Nesmiselno« ali »brez smisla« je besedilo, v katerem sprejemniki besedila takšne kontinuitete ne morejo odkriti, ponavadi zato, ker se konstelacija izraženih pojmov in odnosov na eni strani in poprejšnje védenje sprejemnikov na drugi močno razhajajo. Ta kontinuiteta smislov je po našem mnenju osnova **koherence**, ki predstavlja vzajemen dostop in vzajemno relevantnost **pojmov** in **odnosov** znotraj neke konfiguracije [...]. Konfiguracija, ki služi kot podlaga besedila, je **besedilni svet**, ki se lahko ujema (ali pa tudi ne) s splošno sprejeto in uveljavljeno verzijo »dejanskega sveta« [...], t.j. s tisto verzijo človekove situacije, ki jo ima kakšna družba ali družbena skupina za veljavno. Upoštevati pa moramo, da besedilni svet obsega več kot zgolj smisel izrazov površinske strukture: spoznavni procesi prispevajo določeno količino **vsakdanjega védenja** [...], izhajajočega iz udeležencevih pričakovanj in izkušenj v zvezi z urejenostjo dogodkov in situacij. (de Beaugrande in Dressler, 1992: 65)

Avtorja torej poudarjata, da smisel še ne izhaja iz teksta samega, temveč iz interakcije med védenjem, predstavljenim v besedilu, in shranjenim védenjem o svetu posameznega uporabnika jezika.

Marjanovič Umek in Fekonja (2004: 323) preprosto povzameta koherentnost kot »logično zgradbo, v kateri so razumljivo predstavljeni dogodki, misli, počutja, ustrezne časovno-vzročne povezave.« Postavili sta jo kot temelj zgodbe skupaj s kohezivnostjo in kot tisti kriterij, ki ga je pri otrokovem pripovedovanju zgodbe potrebno zadostiti.

Pri **koheziji** »gre za način, kako so sestavine površinskega besedila, se pravi besede, kot jih dejansko slišimo ali vidimo, znotraj niza med seboj povezane.« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 12) Kohezivnost opazuje odnose sestavin besedila glede na slovnico, torej »temelji na

slovničnih odvisnostih[, ki so] pomembne za razbiranje pomenov in jezikovnih rab. (prav tam) »[N]anaša [se] na jezikovna izrazila, s pomočjo katerih so posamezni deli zgodbe povezani, npr. vzročni in časovni vezniki.« (Marjanovič Umek et al., 2006: 31) Pri koheziji gre torej za smiselno zgradbo besedila. »[S]**tabilnost besedila** kot sistema [se] vzpostavlja s pomočjo [...] **kontinuitete pojavitev**. [...] [R]azlične pojavitve v besedilu in v situaciji, v kateri je uporabljeno, [so] v medsebojnem odnosu. Najočitnejše se to kaže v jezikovnem sistemu **skladnje**, ki vsiljuje svoje organizacijske vzorce **površinskemu besedilu**.« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 41) To funkcijo skladnje zaobjema pojem kohezija.

Sredstva za vzpostavljanje kohezije so:

- **ponovna pojavitev** (ponovitev elementov in vzorcev),
- **delna ponovna pojavitev** (ponovitev že uporabljenih elementov, vendar pretvorjenih v druge besedne vrste (npr. prišel je / njegov prihod),
- **paralelizem** (strukture se ponovijo, vendar napolnjene z novimi vzorci),
- **parafraza** (vsebina se ponovi z novimi izrazi),
- **zaobljike** (zamenjava pomenonosnih elementov s kratkimi, pomensko praznimi besedami),
- **elipsa** (ponovitev strukture in vsebine, z izpuščenimi površinskimi elementi),
- **glagolski vid, glagolski čas** (signalizacija odnosov med dogodki in situacijami v besedilnem svetu),
- **junkcija** (signaliziranje odnosov med dogodki in situacijami),
- **členitev po aktualnosti** (nove informacije vs. stare),
- **intonacija** (v govorjenih besedilih).

(po de Beaugrande in Dressler, 1992: 45—64)

Marjanovič Umek in Fekonja (2004: 323) sta kohezivnost razložili kot »povezanost, ki se kaže tako, da otroci uporabljajo različna slovnična sredstva, npr. časovne in vzročne veznike, kot so *in potem medtem ko*, deiksise (pokaže na tukaj in sedaj, npr. *ta pes*), s katerimi otroci zagotavljajo povezanost besedila, logično razmerje znotraj posameznih vsebin (Karmiloff in Karmiloff – Smith, 2001).«

Če povzamemo, pri koheziji preučujemo skladenjske elemente, pri koherenci pa poleg skladenjskih elementov še splošno védenje o svetu. Besedilo je lahko skladenjsko urejeno, vendar njegova vsebina ni koherentna – besedilo lahko nima smisla, zato ni nujno, da besedilo zadošča obema kriterijema, tako koheziji kot koherenci.

2.2.2.2 Besedilne vrste

J. Toporišič (2000: 716) deli besedilne vrste na »štiri besedilne funkcijske zvrsti: praktičnosporazumevalno, publicistično, strokovno in umetnostno. Glede na umetnostno zvrst druge tri tvorijo neumetnostno nadzvrst.« Pri raziskavi bomo delili besedila na umetnostna in neumetnostna, zato bomo ti dve vrsti natančneje opredelili.

Umetnostno in neumetnostno besedilo ločujemo glede na njuno **funkcijo in bralne strategije**. Funkcija neumetnostnega besedila je za rabo pragmatičnih namenov, medtem ko je funkcija umetnostnega tudi doživljanje umetniškosti. »Umetniškost pa je na vseh stopnjah povezanost treh funkcij besedila: spoznavne (besedilo nam s posebno govorico 'razlaga' realnost), etične (besedilo vrednoti pojave in ponuja bralcu priložnost etičnega opredeljevanja) ter estetske (besedilo vzbuja občutje lepega).« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al., 2001: 93) Pri branju neumetnostnega besedila so pomembne stvarne informacije, pri umetnostnem pa so strategije poslušanja⁹ usmerjene v čas pred, med in po poslušanju.

Umetnostno besedilo »govori o domišljijem svetu (podatki niso preverljivi); večinoma nima praktičnega namena (čeprav je lahko tudi koristno za vsakdanjo rabo); prevladuje lepota vloga.« (Jesenovec in Lenardič, 2010: 98) Karla Zajc Berzelak v učbeniku za 4. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol *Govorica jezika* (2010: 71) navede namen umetnostnih besedil, ki je po njenem mnenju »težje določljiv; izhaja iz umetnikove želje po lastni interpretaciji stvarne ali umišljene resničnosti. Temu sta podrejena tako zgradba kot jezik, zato se v umetnostnih besedilih zgradba in jezik ter s tem izrečena vsebina zlijejo v enkratno celoto, ki bralca in njegovo domišljijo nagovori s svojo umetniškostjo.« Umetniškost in moč umetnostnih besedil se kaže v vplivu na prejemnikova doživljanja, razmišljanja in ravnanja. »Umetnostna besedila so lahko lirski, epski ali dramski.« (prav tam) Sporočevalec ni avtor, temveč subjekt, ki posreduje besedilo, in sicer v liriki lirski subjekt, v epiki epski subjekt (pripovedovalec), v dramatiki dramski subjekt.

Neumetnostno besedilo »govori o resničnem svetu (podatki so preverljivi); ima praktičen namen; lepota vloga ni izrazita, prevladujejo druge vloge.« (Jesenovec in Lenardič, 2010: 98) Praktičen namen se kaže v prikazovanju stvarnosti, »ki nas obdaja, vzpostavljamo medsebojne odnose, iščemo informacije, posredujemo norme in pravila, pozivamo, prepričujemo, vrednotimo. Zgradba in jezik [...] sta podrejena namenu in vlogi besedil; oba sta pogosto vpeta v dogovorjene oblike, ki so v nekaterih primerih celo predpisane (npr. pogodbena, odločbena, sklepna).« (Zajc Berzelak et al., 2010: 71)

⁹ Bralne strategije imenujemo pri otrocih, ki še ne berejo samostojno, strategije poslušanja.

Glede na značilnosti umetnostnega in neumetnostnega besedila se obe vrsti besedil, ko ju posredujemo, razlikujeta v načinu pripovedovanja. Otrok to razliko usvaja, ko mu odrasli posreduje posamezno vrsto besedila. Med umetnostnimi besedili najdemo zgodbo, ki vsebuje domišljajske junake, opise dogodkov, ki si sledijo v časovnem in vzročnem zaporedju, vsebuje ritem in pritegne poslušalca. Če bi odrasli otroku jezik zgodbe poenostavljali z vsakdanjo govorico, s katero sporočamo neumetnostna besedila, bi zgodbi prekinili ritem, otrok pa bi usvojil manj besed kot sicer. (po Wray in J. Medwell, 2000, v: Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Pečjak, 2012: 22—23) Pellegrini in Galda (1998, v: prav tam) kot primer stvarnega, torej neumetnostnega, besedila navajata knjige o živalih ali abecedi, kjer »je neka informacija podana v obliki slike in spremljajočega besedila in ni pisano v obliki zgodbe oz. koherentne vsebine«. Ko odrasli otroku posredujejo stvarna besedila, navadno opisujejo slike in jih dodatno pojasnjujejo. S tem otrok pridobiva metajezikovno zmožnost, saj sta Pellegrini in Galda (prav tam) ugotovila, da

»je vrsta besedila povezana z značilnostmi govora mame in otroka med skupnim branjem stvarnega besedila kot ob branju zgodb. Avtorja vidita vzroke za omenjene razlike v tem, da so zgodbe pisane na način, ki pritegnejo poslušalčevo pozornost, in da lahko pogoste mamine razlage med branjem celo odvrnejo otrokovo pozornost od besedila. Nasprotno pa stvarno besedilo ne vsebuje koherentne vsebine, temveč bolj ali manj povezanih slik, ki jih mame pogosteje opisujejo, ali besed, ki jih povezujejo v zgodbo, da bi pritegnile otrokovo pozornost. Stvarna besedila so otroke in njihove mame prav tako pogosteje spodbujala k temu, da so predmete, osebe, živali na slikah, njihove opise in dejavnosti povezovali z lastnimi izkušnjami ali s predmeti iz svojega okolja.« (prav tam)

V raziskovalnem delu bomo ugotavljali razliko v koherentnosti in kohezivnosti pripovedi umetnostnega in neumetnostnega besedila. Ali je besedilo umetnostno ali neumetnostno pa ni edini dejavnik, ki bi lahko vplival na otrokovo pripovedovanje zgodb.

2.2.3 Dejavniki, ki vplivajo na pripovedovanje otrok

Na otrokovo pripovedovanje vpliva veliko različnih dejavnikov. V nadaljevanju je nekaj izmed njih predstavljenih in utemeljenih na podlagi raziskav.

2.2.3.1 Vpliv slik

»**Slike**, ki služijo kot dražljaj za otrokovo pripovedovanje, so lahko različne, npr. realistične ali simbolne, bolj ali manj shematizirane. Različne slikovne podpore (npr. ilustracije v slikanici, vsebinsko povezane ali nepovezane slike) so povezane z razvojnimi ravni zgodbe, ki jih otroci pripovedujejo.« (Marjanovič Umek et al., 2006: 33) A. Miljak (v: prav tam) je ugotovila, da malčki in otroci v zgodnjem otroštvu ob realističnih slikah pripovedujejo zgodbe na višjih ravneh.

»M. Guttman in Frederiksen 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 pogoju, 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 naštevati oz. poimenovali. Kot opisujeta Shapiro in Hudson (1991), so za otroke zelo spodbudne ilustracije oz. slike, na katerih se dogaja nekaj nepričakovanega¹⁰ [...] npr. ilustracija, na kateri se vidi, da so se piškoti pri peki prežgali, in ne le, da se pečejo.« (Kranjc et al., 2003: 53)

2.2.3.2 Vpliv junakov zgodb

Otroci se ob branju oz. poslušanju zgodb pogosto poistovetijo **z junaki zgodb** in se vživijo v njihove situacije. G. Fein (1995, v: Kranjc et al., 2003: 53) je ugotovila, da osebe v zgodbah, ki so predstavljene npr. kot nemočne, kot je to lahko dojenček, ali pa kot hudobne, kot je lahko krokodil, vplivajo na otroke, da pripovedujejo njihove zgodbe ali situacije, v katerih so se znašli, na višjih strukturnih ravneh.

2.2.3.3 Vpliv branja kakovostne otroške literature

Pomembno je, da za otroke preiščljeno izbiramo **kakovostno literaturo**. V vrtcu imajo otroci na voljo literaturo, ki jo sprejemajo po vidnem ali slušnem prenosniku. Sem spadajo zgodbe, pesmi, knjige, slikanice, revije, časopisi, različni priročniki (leksikoni, slovarji), igre in filmi, gledališke predstave itd. Ko izbiramo besedila za obravnavo v vrtcu, je dobro izbirati različne literarne zvrsti in vrste besedil, ki so na razpolago tako v knjigah kot tudi v otroških revijah ter posredovane po različnih prenosnikih. »Toda bistveno je, da živega

¹⁰ Nepričakovano je tisto, kar je za otroka »nepredvideno«, »frustrirajoče« ali »čustveno nabito«. (Kranjc, 2003: 53)

pripovedovanja ne nadomeščamo s poslušanjem posnetkov.« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al., 2001: 99) L. Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja in P. Lešnik Musek (2002; 2003, v: Kranjc et al., 2003: 53) so ugotovile, da branje kakovostne otroške literature vpliva na otrokovo pripovedovanje zgodb. Bolj, ko je branje »namensko, redno in več kot slučajno« (prav tam), boljše je pripovedovanje zgodb, kar pomeni, da so otroci »vnašali več elementov dinamizacije, s katerimi so ustvarjali napetost [...], osebe [...] postavljali v medsebojna razmerja [...], pravljično uporabljali [...] za značilen končni izrek – ... in potem sta živela ... – in strukturno ter pomensko [sestavljali] zapletenejša stavke.« (prav tam) Razliko so preverile med otroki v vrtcu, ki so bili in ki niso bili vključeni v

»program dodatnega branja otroške literature v vrtcu. Tako otroci, ki so bili deležni dodatnega branja otroške literature v vrtcu, kot tisti, ki tega niso bili deležni, so s stališča dokončnosti in pravilnosti stavkov tvorili pomensko nesmiselne [...], pa tudi nedokončane stavke, kar pa ni značilnost zgolj otroških diskurzov, ampak vseh govorjenih diskurzov, ker ti pač odražajo potek spoznavnih procesov (Kranjc 1999).« (prav tam)

2.2.3.4 Vpliv odraslih

Odrasli, ki so v stiku z otrokom, najpogosteje starši in vzgojitelji, lahko pa tudi stari starši, starejši bratje in sestre, drugi sorodniki itd., imajo pomembno vlogo pri otrokovem razvoju govora in s tem tudi pripovedovanja. Če se ozremo v preteklost, ko še ni bilo televizije, računalnika, radia in drugih medijev, je bilo veliko več priložnosti, npr. ob skupnem delu, za pripovedovanje in tako je bilo tudi veliko dobrih pripovedovalcev in pripovedovalk. Dandanes pa moramo temu načrtno namenjati več pozornosti. Otrok se namreč uči pripovedovanja od odraslih, torej je pomembno, kako odrasli pripovedujejo. Proces pripovedovanja otrok razvija preko komunikacije, npr. z govorom o svojem doživljanju, o dogodkih, ki so se zgodili, o dejavnostih, ki jih opravljajo.

»Pripovedovanje oz. glasno branje odraslih [...] nima le književnovzgojnih ciljev, pač pa tudi druge: utrjuje se otrokova vez s starši ter povezava med fizičnim in estetskim ugodjem. Prav prepletenost fizičnega ugodja, občutka varnosti ter estetske informacije v najzgodnejših letih je osnova, iz katere izhajajo pozitivna naklonjenost ter oblike dela z umetnostnim besedilom tudi v kasnejših letih samostojnega branja. (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al, 2001: 93)

L. Marjanovič Umek in U. Fekonja (2009: 73) izpostavita štiri razvojne ravni komunikacije po I. Lisine (1983). V obdobju predšolskega otroka gre z komunikacijo, kjer je izražena težnja po 'teoretskem' sodelovanju z odraslo osebo – gre npr. za razpravljanje o dogodkih, pojavih, odnosih. Kot osnovne značilnosti te oblike komunikacije avtorica navaja zlasti izvensituacijskost, prevlado spoznavnih motivov, raba jezika kot simbolnega sistema [...],

osebnostnih motivov, otrok spozna samega sebe, druge ljudi, odnose med njimi, pravila socialnega vedenja.«

»Raziskovalci (npr. Hoff, 2003; Rice, 1992; Snow, Burns, Griffin, 1998) navajajo za zlasti pomembno, da odrasli razširjajo govor otrok in ga smiselno preoblikujejo, se z otrokom pogovarjajo o tem, kar ga zanima, ga poslušajo dovolj dolgo, da se lahko odzove, mu postavljajo vprašanja, s katerimi vzdržujejo temo pogovora in otroka spodbujajo, da oblikuje različne rešitve problema, in se vključujejo v simbolno igro otrok, v kateri se otrok uči govornih in miselnih obratov.« (Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 16)

S. Kranjc in I. Saksida (v: Kroflič et al., 2001: 84—85) navajata naslednje naloge odraslih.

»Odrasli, ki delajo z otroki morajo:

- pozorno spremljati govorni razvoj otroka;

sposobni morajo biti

- prepoznati otrokov neverbalni stil, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik (gluhi, nemi in gluhonemi otroci uporabljajo drugače izoblikovan sistem neverbalnih sredstev kot tisti, ki slišijo in lahko govorijo);
- pokazati svoj lastni jezik telesa;
- situaciji ustrezno z nejezikovnimi sredstvi vzpostaviti interakcijo z otroki;
- prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji;
- zavedati se različnih kulturnih stilov nejezikovne komunikacije;
- uporabiti pesem in izrazni ples kot sredstvo in način komunikacije;

odrasli naj

- se z otrokom čim večkrat pogovarjajo kot z enakopravnim partnerjem in ga spodbujajo pri usvajanju komunikacije;
- pokažejo, da cenijo verbalno komunikacijo;
- pozorno poslušajo komunikacijo med otroki in poskušajo teme, ki jih je uvedel otrok sam, razširiti in poglobiti;
- se pogovarjajo z otrokom o izkušnjah in ljudeh, s katerimi se srečujejo doma in v vrtcu;
- »izkoristijo« naj vse dejavnosti za pripovedovanje, pogovor;
- nudijo otrokom možnost sodelovanja v dialožni situaciji;
- nudijo otroku možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi, npr. pogajanje, razpravljanje, načrtovanje;
- pri spodbujanju jezikovne zmožnosti uporabljajo čim več različnih pripomočkov, od leposlovnih in strokovnih knjig, revij in drugega slikovnega in avdio gradiva.«

Že obdobje dojenčka vpliva na kasnejši razvoj govora otrok, saj ima otrok, s katerim se odrasla oseba pogovarja, mu razlaga dogajanje okoli njega, pojmuje predmete, hkrati pa mu

pusti prostor, da se tudi sam izraža, seveda na svoj način, kolikor mu njegove zmožnosti, odvisne od njegove starosti, dopuščajo. Govor otroka, ki se razvija v takem okolje, je bolj razvit kot govor otroka, s katerim se starši govorno ne ukvarjajo. To se dogaja pri vsakem stiku otroka z odraslo osebo, tako v vsakodnevnih dejavnostih, predvsem preko (simbolne) igre in rutinskih dejavnosti (npr. umivanje zob, priprava hrane, pospravljanje igrač idr.), ter v času, namenjenem učenju. Med odraslimi v nadaljevanju zato izpostavljamo starše na eni strani, ki so v tesnem stiku z otrokom že od rojstva, in strokovne delavce, ki delajo v instituciji, katero obiskuje otrok, tj. vzgojitelje, ki imajo na voljo čas, namenjen učenju.

Starši so za otroka prvi stik s svetom. Starši so tudi tisti, ki vpeljujejo otroka v življenje celostno, zato je izjemno pomembno, da si vzamejo čas za otroka in z njim raziskujejo svet. Govorne interakcije med otrokom in starši sta Reese in Fivus (1993, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 22) »poimenovala sokonstruktije«, ki so jih Oppenheim, Emde in Wamboldt (1996, v: prav tam) razložili kot sistem, »ki jih oblikujejo in na katere vplivajo tako starši kot otrok«, saj »otrokovi starši v pogovoru z malčkom v veliki meri oblikujejo in vzdržujejo strukturo zgodbe, tako da vanjo vključujejo tudi otrokove izjave, postopno pa otroci sami oblikujejo večji del zgodbe.« (prav tam) Z idealno jezikovno obliko se je ukvarjal Bernstein (1973, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 10), ki je za idealno jezikovno obliko predvidel

»govorn[e] vzorc[e], ki jih je otrok deležen v družinskem okolju in izhajajo predvsem iz socialnoekonomskega statusa družine [...]. Starši srednjega sloja v sporazumevanju z otrokom rabijo razširjeni jezikovni kod, za katerega so značilni slovnično zapleteni stavki, raznoliko besedišče, podredni vezniki, izjave, s katerimi logično ohranjajo in nadaljujejo temo pogovora, izvirnost v rabi jezika, opisovanje abstraktnih idej in raba argumentov. Za starše delavskega sloja pa je nasprotno značilna raba omejenega jezikovnega koda, ki vključuje veliko direktivnih izjav, kratke, slovnično enostavne in pogosto nedokončane povedi, ponavljajočo se rabo preprostih veznikov, klišejsko rabo jezika ter idiomatske in tradicionalne fraze za izražanje čustev. Težave imajo tudi pri ohranjanju teme pogovora, zaradi česar podajajo nerazumljive informacije.« (prav tam)

Izpostavil je tudi dohodek družine, ki po raziskavi M. Rowe (2008, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 19) ugotavljamo, da tako kot višja izobrazba tudi višji dohodki pripomorejo k boljšemu govornemu razvoju otroka, vendar tega vprašanja v anketi staršev pri raziskavi nismo zastavili. Drugi raziskovalci, kot so Američani Haden, Ornstein, Eckerman, Didow (2001, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 18), so razlikovali "med dvema govornima slogoma, ki ju uporabljajo mame v sporazumevanju s svojim otrokom in sta

povezana z njihovo izobrazbo. V nasprotju z mamami, za katere je značilen nizko izdelan govorni slog, mame, za katere je značilen visoko izdelan govorni slog, spodbujajo govor svojega otroka s pogostim zastavljanjem vprašanj ter dodajanjem novih informacij otrokovim izjavam. Pri raziskovanju pripravljenosti šestletnih otrok na vstop v prvi razred devetletke so poleg socialne, čustvene pripravljenosti raziskovali tudi kognitivno pripravljenost, med njimi govorno razumevanje, grafomotorične spretnosti in količinske odnose. Rezultati so pokazali na višjo uspešnost otrok, katerih starši imajo višjo ali visoko **izobrazbo**, najnižje rezultate pa so dosegali otroci staršev, ki imajo nižjo izobrazbo (osnovna ali poklicna šola), s čimer so potrdili že znane raziskave (Toličič in Zorman, 1974; Horvat, 1986; Zupančič in Justin, 1996; Justin in Zupančič, 1998; Ceci-Érpič, 1997; v: Zupančič et al., 1999: 31). Prav tako se kaže razlika v intelektualni storilnosti. Otroci staršev z višjo izobrazbo so intelektualno bolj storilni kot otroci staršev z nižjo izobrazbo.

V raziskavah so raziskovalci ugotavljali komunikacijo med starši in otroki v vsakodnevnih dejavnostih in v prosti igri. Pri komunikaciji »v času **rutinskih dejavnosti**« je govor »bolj sofisticiran, odmaknjen od tipa vprašanje – odgovor.« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2009: 72) Pri komunikaciji v **prosti igri** pa so govor razdelili na »pripovedovanje o predmetih oz. stvareh [...] T. i. govor *tukaj in zdaj*« (prav tam), ki je bolj značilen za govor malih otrok, in na »domišljjski govor [...], odmik od *tukaj in sedaj*« (prav tam), ki ga rabijo za epizode v domišljjski prosti igri.

Tako sociolingvistično kot psiholingvistično usmerjeni avtorji (npr. Bee, Egern, Streissguth, Niman in Leckie, 1982; Bruner, 1983; Cazden, 1983; Smith in Cowie, 1993; Tought, 1978) posebej poudarjajo vlogo odraslih oseb, ki ustvarjajo kontekst za komunikacijo z otrokom. Raba govora v različnih funkcijah pri starših se preslikava na rabo govora v različnih funkcijah pri otrocih. Otroci staršev, ki so v komunikaciji v glavnem uporabljali zapovedi (brez razlage), npr. *Naredi to, ker jaz tako hočem!* so uporabljali predvsem urejevalno funkcijo jezika, starši, ki pa navodila učinkovito razložijo npr. *Igraj se tiho, ker dojenček spi!*, poleg urejevalne uporabljajo še interpretacijsko funkcijo govora. (Marjanovič Umek in Fekonja, 2009: 73)

O vlogi staršev piše tudi zbornik *Predšolska bralna značka* (1999). »Temeljni namen zbornika, ki zajema predvsem praktične izkušnje in priporočila, je, zblížati družinsko branje (t. j. glasno branje staršev otroku) in z delom v vrtcih in splošnoizobraževalnih knjižnicah.« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al, 2001: 92) Književna vzgoja se ne dogaja le v vrtcih, temveč tudi v družinah otrok. Branje domačih je za otroka prvotno in najbolj intimno, medtem ko vrtec nudi glede na preživet čas najbolj idealen prostor za poglobljanje književnosti, saj je vzgojiteljica za to usposobljena, prostor pa primerno opremljen z

literaturo. Dodatno spodbujajo še dejavnosti, kot je npr. bralna značka. V vrtcu in prvem triletju osnovne šole se še posebej poudarja kontinuirano družinsko branje, ki »izpostavi naslednje temeljno načelo predšolske vzgoje, t. j. njeno **vpetost v celotno zasnovo pouka književnosti**.« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al, 2001: 93) Če se staršu zdi pomembno načrtno spodbujati otrokov govor, to pripomore k otrokovemu razvoju govora. Tako ugotavljata B. Debaryshe (1995, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 19—20) ter Weigel idr. (2006, v: prav tam). Slednji razlikujejo

»med dvema skupinama mam. Prvo skupino so poimenovali mame s spodbujevalnimi prepričanji. Te mame menijo, da bo njihova dejavna vloga pri učenju otroka v družinskem okolju vplivala na otrokov boljši uspeh v šoli. Prepričane so, da skupno branje knjig otroku omogoča učenje novih besed, pridobivanje znanja ter sporazumevalnih spretnosti in spodbuja moralni razvoj. Skupno branje z otrokom jim pomeni prijetno dejavnost, prav tako imajo pozitivne spomine na skupno branje s svojimi starši. Drugo skupino mam so avtorji poimenovali mame s konvencionalnimi prepričanji. Te mame pogosteje [...] menijo, da so predšolski otroci premajhni za učenje branja in da mora za otrokovo učenje poskrbeti šola, ne starši. [...] Avtorji prav tako poročajo, da so bile mame s spodbujevalnimi prepričanji v povprečju višje izobražene in so imele boljši šolski uspeh kot mame s konvencionalnimi prepričanji.« (prav tam)

Zanimivo je, da se ti dve skupini mam med seboj niso precej razlikovale »v tem, pri kateri starosti so začele brati otroku, v številu knjig, ki jih imajo doma, in v pogostosti obiskovanja knjižnice z otrokom.« (prav tam) Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lesnik Musek (2003, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 16) so

»razlikovale med dvema vidikoma družinskega okolja, in sicer med materialnimi značilnostmi družinskega okolja na eni strani ter dejavnostmi, ki potekajo v družinskem okolju, na drugi strani. Med materialne značilnosti družinskega okolja so uvrstile število vseh knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki jih ima otrok doma. Med dejavnostmi, ki potekajo v družinskem okolju in so namenjene spodbujanju otrokovega govora, pa so umestile branje otroku, obiskovanje knjižnice ter gledanje otroških televizijskih programov, pri čemer so spraševale po pogostosti navedenih dejavnosti. Avtorice so ugotovile, da se tako materialni pogoji kot tudi dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govor, pomembno pozitivno povezujejo z govorno kompetentnostjo otrok v zgodnjem otroštvu.«

Izpostavljenost otroški literaturi so preverjali pri starših s pomočjo ilustracij »iz otroških knjig in slikanic ter jih prosili, naj povedo naslov in avtorja knjige ter na kratko opišejo njeno vsebino. Ugotovili so, da je tako dobljena ocena otrokove izpostavljenosti otroški literaturi in posredno pogostosti skupnega branja dober napovednik govornega izražanja in razumevanja predšolskih otrok.« (Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 24—25) Izkazalo se je, da otroci tistih staršev, ki so prepoznali več knjig in slikanic, so dosegli višje rezultate pri preverjanju govornega razvoja.

Pri skupnem branju otrok s starši je pomembno, da starši dopustijo, da jih otrok med branjem prekinja, npr. z vprašanji o pomenu besed, če jih ne razume, ali pa starš sam razširja vsebino zgodbe, saj s tem otrok širi besednjak, lažje razume slovnico jezika in spoznava strukturo zgodbe (po L. Berk, 1997, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 16), ter spodbuja tako branje kot tudi pripovedovanju o vsakodnevnom dogajanju, otrokovo govorno izražanje in pojasnjevanje, s tem pa uporabljajo tudi bolj kompleksne povedi. Starši naj bi otroka pri tem tudi popravili, postavljali kompleksnejša vprašanja, ki bi zahtevala odgovor z vzročno-posledičnimi razmerji. To naj bi spodbujali tudi med rutinskimi, vsakodnevnimi dejavnostmi. »Starši, ki v pogovoru z otrokom sledijo njegovim željam in interesom, spodbujajo razvoj otrokovih mentalnih predstav, vezanih na lastne izjave in izjave staršev.« (Hoff in Naigels, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 21) Fekonja Peklaj in Marjanovič Umek (2011, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak: 2011, 21—22) sta z rezultati »pokazali, da se kakovost družinskega okolja pomembno povezuje z otrokovo zmožnostjo pripovedovanja zgodbe ter zapletenostjo spontanega govora.« (prav tam) Raziskavo sta izvajali pri štiriletnih otrocih. Tisti otroci, katerih mame so brale skupaj z otroki, spodbujale pogovor o prebranem, jih peljale na otroške prireditve in v knjižnico, so »pripovedovali koherentnejše zgodbe ob slikanicah« (prav tam) in spontani govor ocenile kot »bolj celovit in zapleten«. (prav tam)

Vzgojitelji pa so tisti, ki lahko še bolj načrtno izzovejo dejavnosti za urjenje jezikovne zmožnosti otrok. Na ta dejavnik se v raziskavi nismo posebej osredotočili. Želimo le poudariti, da vključenost otroka v vrtec pozitivno vpliva na otrokov razvoj govora. Vrtec vsekakor skupaj z družinskim okoljem oblikuje jezikovno zmožnost otroka.

»Raziskovalci v preučevanju učinka vrtca na otrokov razvoj in učenje navadno vključujejo analizo različnih dejavnikov vrtca, kot so starost dojenčka/malčka/otroka ob vstopu v vrtec, vrste programov, kakovost vrtca s strukturnega in procesnega vidika, in analizo dejavnikov družinskega okolja malčkov/otrok, vključenih v vrtec, kot so dejavniki kakovosti družinskega okolja (npr. izobrazba staršev, socialno ekonomski status (SES) družine, dejavnosti v družinskem okolju, ki spodbujajo otrokova razvoj in učenje, starševski slog) (npr. Caughy, DiPietro in Strobino, 1994; Fekonja Peklaj, Marjanovič Umek in Kranjc, 2010; Lamb, 1997; Kamb, Sternberg in Prodromidis, 1992; Marjanovič Umek in Fekonja, 2006; Melhuish, 2001).« (Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 26)

»Vzgojiteljica rabi govor za sporazumevanje, informiranje, pojasnjevanje, opisovanje, dajanje navodil pri vseh dejavnostih z otroki (Browne, 1996, v: prav tam), sočasno pa otroci razvijajo kompetentnost v interakciji z drugimi otroki (npr. med pogovorom in igro) (Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005).« (prav tam) Zanimivo je, da študije kažejo, da so imeli

»[d]ejavniki družinskega okolja [...] večji učinek na govor tistih otrok, ki so bili vključeni v vrtčevske programe srednje veliko časa (med 10 in 32 ur tedensko) [...], vendar pa se višina povezanosti med kakovostjo družinskega okolja in govorno kompetentnostjo teh otrok ni pomembno razlikovala od skupine otrok, ki so večino časa preživeli v maminem varstvu. Avtorici [E. Adi-Japha in P. S. Klein (2009)] menita, da družine otrok, ki so vključeni v vrtec, postopoma postajajo vse bolj osredotočene na otroka in da zaposlene mame pogosto poskušajo nadoknaditi čas, ki ga preživijo v službi, s pogostejšimi socialnimi interakcijami z otrokom v jutranjih in večernih urah«. (str. 28)

Marjanovič Umek in Fekonja (2006, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 29--30) sta ugotovili, »da je predvsem zgodnejši vstop v visokokakovostni vrtec tisti dejavnik, ki znižuje učinek izobrazbe staršev na otrokov govorni razvoj, saj pozitivno vpliva na govorni razvoj otrok, katerih starši imajo nizko stopnjo izobrazbe oz. prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja.« Glede na to, da smo preverjali jezikovno zmožnost pet- do šestletnikov, so pomembne tudi ugotovitve slovenskih avtoric (Fekonja Peklaj idr., 2010; v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 30), ki pravijo, »da ima vključenost otroka v vrtec pri treh letih starosti pozitiven učinek na pripovedovanje zgodbe otrok pri starosti šestih let«. Pomembno je, da točno pri treh letih, ne prej ne potem.

»Pozitiven učinek vrtca [...] avtorice povezujejo z nekaterimi dejavnostmi v vrtcu, npr. glasnim branjem zgodbe, pogovorom o prebrani zgodbi, spodbujanjem otrok k samostojnemu branju in pripovedovanju, skupnim branjem v manjši skupini otrok ter spodbujanje otrok k simbolni igri; zanje tudi drugi avtorji (npr. Anning, 2003; Pellegrini in Galda, 1998; Silvén idr., 2003) ugotavljajo, da se pomembno povezujejo z otrokovo rabo jezika.« (prav tam)

Zakaj ne prej? Ker so različne dejavnosti premalo izkoriščene oz. dodelane. To velja le za tiste, ki prihajajo iz družinsko spodbudnega okolja, če pa prihajajo iz družinsko nespodbudnega okolja, potem pa se priporoča vključiti otroka v vrtec že pred prvim letom (Caughy idr., 1994, v: Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak: 2011, 31). Vključenost v vrtec vsaj tri leta ali več se je pri preizkusu bralne pismenosti pozitivno izkazalo po raziskavi PIRLS 2006, in sicer pri osnovnošolcih v 3. ali 4. razredu, preko raziskave PISA 2009 pa so preverjali petnajstletne dijake in dijakinje, katerih rezultat je potrjeval ugotovitve, da je pripomoglo to, da so bili vključeni v vrtec več kot eno leto. V obeh primerih so bili boljši za toliko točk, da je bil primanjkljaj za eno leto formalnega izobraževanja. (po Marjanovič Umek, Fekonja, Pečjak, 2011: 31--32)

»Komunikacija v vrtcu vselej poteka v okviru načrtovanih jezikovnih dejavnosti in kot govorna interakcija med vzgojiteljico in otroki ter med otroki v raznovrstnih situacijah, ki omogočajo različno rabo jezika. Med pomembne elemente interakcije med otroki ter med otroki in vzgojiteljico sodijo pogostnost pozitivnih interakcij z otroki (nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči);

odzivanja na otrokova vprašanja in prošnje; spodbujanje k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeležnosti; spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej počutja; pozorno in spoštljivo poslušanje; uporaba pozitivnih navodil, usmeritev; spodbujanje ustrezne (upoštevajoč otrokovo starost) neodvisnosti (Kurikulum za vrtce, 1999).« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2009: 73—74)

Marjanovič Umek in Fekonja (2004, 324) poudarjata, da je pomembno, da »vzgojiteljica bere **kakovostno literaturo** otrokom«. Pomemben je tudi način, »kako jim bere in ali omogoča, da tudi oni npr. gledajo ilustracije, pripovedujejo, 'berejo'.« Raziskave »kažejo, da so otroci, stari od 4 do 5 let, ki so jim vzgojiteljice v vrtcu dodatno in sistematično brale otroško literaturo, tako na področju govornega razumevanja kot tudi govornega izražanja, dosegli pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja.« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 325) Pri pripovedovanju zgodbe so »vnašali več elementov dinamizacije, s katerimi so ustvarjali napetost, osebe so postavljali v medsebojna razmerja in pravljico končali z zanjo značilnim končnim stavkom (... in *potem sta živela* ...), več je bilo strukturno in pomensko zapletenih stavkov, npr. časovnih, vzročnih in predmetnih odvisnikov.« Pomembno je, da odrasli načrtno berejo otrokom, ne da gre le za zapolnitev časa. K pripovedovanju močno pripomore tudi književna vzgoja, saj preko knjig razširjamo besedni zaklad, prevzemamo besedne zveze, se seznanimo s sintakso itd. Da bi otroci vzljubili knjige, katerih branje bi nato pripomoglo k razvoju pripovedovanja, je najprej potrebno postaviti knjigo na pravo mesto, da bo vseskozi dosegljiva otrokom. Književna vzgoja na podlagi recepcijske teorije »ponudi otroku priložnost za domišljjsko igro, za vstopanje v svet besedne umetnosti« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al., 2001: 92). Tu je poudarek na bralčevem doživljanju, ne na posredni vlogi književnosti, kot npr. moralna vzgoja. Bralčevo doživljanje je mišljeno tako doživljanje otroka kot tudi doživljanje odrasle osebe, ki kot prva vstopi v stik z delom, saj mora delo skrbno izbrati ter ga najprej sama prebrati in doživeti. Pomembno vlogo igrajo tako besedilo kot nebesedni spremljevalci besedila, npr. fotografije, kar je za otroke, ki še ne znajo brati, zanimivo, privlačno in spodbudno, da lahko knjigo uporabljajo. Kadar govorimo o branju v vrtcu, gre za branje slik, kadar o pisanju, gre za pisanje simbolov, »katerih pomen poznajo samo oni.« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al., 2001: 90) Zato sta v vrtcu v ospredju dve drugi sporazumevalni dejavnosti, in sicer govorjenje in poslušanje.

Če otrok govori vedno v kratkih stavkih brez veznikov in drugih funkcijskih besed, ki povezujejo posamezne dele vsebine v celoto, lahko vzgojiteljica ponovi njegov stavek in pri tem doda besede, ki jih je otrok izpustil. Če otrok ne zna katere od besed, ki bi jo nujno potreboval za tvorbo svojega izreka, potem jo lahko izreče vzgojiteljica, ki ustvari ustrezen kontekst v istem govornem položaju. Otroci morajo imeti čim več priložnosti za sodelovanje v govorjeni komunikaciji, in sicer v naravnih situacijah. (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al., 2001: 91)

Govorjenja se učimo skupaj s **poslušanjem**. Vzgojiteljica se mora truditi, da vsem zagotovi vlogo govorca. Za to mora smiselno organizirati dejavnosti, igre in vsakodnevna opravila od prehranjevanja, počitka, umivanja itd. »Na ravni rabe jezika ne bi smela izzveneti v stalno in za vse enako dajanje navodil.« (prav tam) Ker pa otrok v predšolskem obdobju navadno še ne bere samostojno literature in mu jo odrasli posreduje, je temeljna dejavnost otroka pri tem poslušanje. »Osrednja recepcijska dejavnost je pozorno poslušanje vzgojiteljičinega glasnega branja, ki ga spremlja opazovanje slik. Teoretična izhodišča poudarjajo pomen večkratnega branja, istega: uporabnost besedila za (večkratno) glasno branje naj bi bila celo kriterij izbora knjige.« (Kranjc in Saksida, v: Kroflič et al., 2001: 95)

Pri tem je pomembno, da so odrasli pozorni na razlikovanje med umetnostnim in neumetnostnim besedilom, na kvalitetno in raznoliko izbiro besedila ter na spodbujanje subjektivno in ustvarjalno doživljanje bralca, kot k temu spodbuja tudi recepcijska teorija.

2.3 Merila za ocenjevanje zgodbe

V članku *Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja* (2003) so navedeni kriteriji za ocenjevanje kohezivnosti in koherentnosti zgodb, s pomočjo katerih so bile analizirane že znane raziskave in jih bomo uporabili za ocenjevanje pripovedi v raziskavi.

Kriteriji za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe:

- Tematska razporeditev:
 - linearna razporeditev s tematskimi preskoki;
 - linearna razporeditev brez tematskih preskokov.
- Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco:
 - dobesedno ponavljanje;
 - ponavljanje z zaimki.

V že omenjenem članku *Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja* so raziskovalke Kranjc, Marjanovič Umek in Fekonja ocenjevale kohezivnost pripovedovanja zgodb, pri čemer so prav tako kot pri koherenci ugotovile starostno različnost.

Štiriletni otroci so najpogosteje pripovedovali zgodbe s tematskimi preskoki, v njihovih zgodbah pa je tudi veliko ponavljanja. Zgodbe šest- in osemletnih otrok so pomembno pogostejše kot zgodbe štiriletnih otrok vsebovale linearno tematsko razporeditev brez tematskih preskokov, pri pripovedovanju so otroci pomembno pogostejše rabili zaimke, nadpomenke, podpomenke. Pri prvem delnem rezultatu znotraj kohezivnosti, to je pri tematski razporeditvi, pa so razlike med šest- in osemletnimi otroki zelo majhne in statistično nepomembne, saj, kot kažejo rezultati, že večina šestletnih otrok dosega višjo razvojno raven znotraj tega kriterija, to je linearno razporeditev brez tematskih preskokov, hkrati pa statistično pomembno nižje rezultate pri drugem delnem rezultatu kohezivnosti, to je pri sredstvih za ohranjanje reference. (Kranjc et al., 2003: 59—60)

Kriterije za ocenjevanje koherentnosti zgodbe je postavila N. Stein skupaj s svojimi sodelavci (1997, v: Kranjc et al., 2003: 54; Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 323). Postavili so pet opisnih kategorij, in sicer:

1. zgodba brez strukture;
2. zgodba, v kateri prevladuje opis;
3. zgodba, v kateri gre za enostavno časovno nizanje dogodkov;
4. zgodba z vzročno-posledičnimi dogodki;
5. zgodba, ki je izpeljana iz osnovnega cilja oz. namena.

Že znani »[r]ezultati kažejo, da je večina starejših otrok pripovedovala zgodbo v povezavi s ciljem (peta kategorija) in raznoliko frazeologijo, medtem ko so mlajši, petletni otroci pripovedovali enostavnejše zgodbe, večina z enostavnim časovnim zaporedjem dogodkov (tretja kategorija).« (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004: 324)

N. Stein (1997) je v raziskavi, v katero je vključila otroke, stare pet, osem in deset let, preučevala koherentnost zgodbe pri različno starih otrocih. [...] Avtorica na osnovi v raziskavi dobljenih rezultatov povzema, da je večina starejših otrok v zgodbi sledila prvotnemu cilju in uporabljala raznoliko frazeologijo, najmlajši, to je petletni otroci, pa so pripovedovali enostavne zgodbe, večina s preprostim časovnim nizanjem dogodkov.« (Kranjc et al., 2003: 54)

V članku *Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja* (2003) so avtorice predstavile rezultate raziskave, v kateri so skušale ugotoviti, »kako različno stari otroci [...] pripovedujejo zgodbe ob slikanici oz. kateri so tisti kriteriji (z vidika vsebine zgodbe oz. besedila in z vidika jezikovne strukture zgodbe), po katerih je moč razlikovati različne razvojne ravni povedane zgodbe.« (Kranjc et al. 2003, 54) Z vidika vsebine zgodbe, torej ob ugotavljanju koherence pripovedovanih zgodb otrok, so ugotovile, da so štiriletniki

ob slikanici najpogosteje pripovedovali zgodbe brez strukture in zgodbe z zelo enostavno strukturo – to je bolj ali manj statično opisovanje ilustracij v slikanici. Šestletni otroci so, primerjalno s štiriletnimi otroki, pripovedovali zgodbo na razvojno višji ravni, in sicer so pomembno pogosteje povedali zgodbo s strukturo, ki so jo oblikovali ob časovnem nizanju dogodkov, vendar še vedno precej statično. Zgodbe osemletnih otrok pa so bile večinoma strukturirane z opisi misli in čustev junakov zgodbe, med junaki so vzpostavljali ustrezne odnose in povezave ter v zgodbe tudi že vgradili vzročno-posledične odnose. (Kranjc et al., 2003: 59)

Zgodbe bomo analizirali tudi na podlagi kazalnikov za ocenjevanje zgodbe otroka, ki jih navajamo po raziskavi *Pripovedovanje zgodbe: preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička, preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj* avtorjev L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj, G. Sočan, L. Komidar (2011).

Kazalniki za ocenjevanje zgodbe otroka so:

- število besed,
- število različnih besed,
- povprečna dolžina povedi,
- število priredno zloženih povedi,
- število podredno zloženih povedi,

- delež enostavčnih povedi,
- raba prirednih veznikov,
- raba podrednih veznikov,
- število dogodkov,
- število zamenjav perspektive,
- število besed za opisovanje mentalnih stanj (zaznave, čustvena stanja, želje, hotenja, mišljenje).

Pri analizi bomo izpustili dve merili, in sicer število dogodkov ter število zamenjav perspektive.

3. RAZISKOVALNI DEL

3.1 Raziskava

3.1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Otrok že kot dojenček opazuje in spremlja dogajanje okoli sebe. Zaznava ga z vsemi svojimi čuti. Svoje okolje med vsem zaznavanjem spremlja tudi s poslušanjem, ki je izredno pomembna dejavnost že od samega začetka, saj pripomore tudi k razvoju govora – od blebetanja do prvih besed, stavkov, povedi in celotnih pripovedi. Pet- do šestletniki so zmožni sami pripovedovati lastne pripovedi ali poustvarjati besedila tako ob sliki kot tudi brez slike, kar vadijo in razvijajo tako spontano kot načrtno. Te pripovedi so koherentno na različnih ravneh, in sicer brez strukture, s strukturo, v kateri so zajeti opisi oseb, predmetov ali ilustracij, vsebujejo časovno nizanje dogodkov, misli in čustva junakov ali pa vzročno-posledične odnose. V tej starosti lahko otroci pripovedujejo zgodbo kohezivno s tematskimi preskoki ali brez njih, z dobesednimi ponovitvami ali z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami. Otroci se srečujejo s tako umetnostnimi kot z neumetnostnimi besedili in jih tudi pripovedujejo. Pri dejavnosti poslušanja in pripovedovanja ima velik vpliv na otroke okolje, kjer bi izpostavili družino. Na otroka lahko vpliva dejstvo, kateri otrok po vrsti je v družini, kakšno izobrazbo imajo njegovi starši, koliko so starši sami v stiku z literaturo in koliko ta stik omogočajo otroku. Branje literature otrokom, ki še ne znajo pisati, je odvisno od odraslih, ali pustijo otrokom, da jih prekinja, ali se po prebranem pogovarjajo z otrokom ipd.

3.1.2 Cilj raziskave

V prvem delu raziskave želimo ugotoviti jezikovne značilnosti pripovedi otrok na podlagi kazalnikov za ocenjevanje zgodbe otroka v primerjavi umetnostnega in neumetnostnega besedila ob sliki in brez slike.

V drugem delu raziskave želimo preučiti kohezivnost in koherentnost pripovedi umetnostnih in neumetnostnih besedil ob sliki ali brez slike.

V tretjem delu želimo predstaviti družinsko okolje otrok v skupini, v kateri je potekala raziskava, in ugotoviti, koliko otrok je prvorojencev, kakšna so prepričanja staršev o

otrokovem stiku z literaturo in njihovo spodbujanje otrok pri stiku z literaturo, spodbujanje pripovedovanja, jezik staršev ter njihovo izobrazbo.

V četrtem delu raziskave želimo na podlagi danih rezultatov prvih treh delov raziskave potrditi ali ovreči hipoteze.

3.1.3 Raziskovalna vprašanja

V diplomskem delu želimo odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako otroci pripovedujejo na podlagi umetnostnega besedila z obnavljanjem, umetnostnega besedila ob slikah, neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka, neumetnostnega besedila ob sliki?
- Katera besedila pogosteje pripovedujejo otroci spontano: umetnostna ali neumetnostna?
- Kakšna je prisotnost čustvenih in mentalnih stanj v umetnostnih in kakšna v neumetnostnih besedilih?
- Katerim besedilom so otroci v družinskem okolju pogosteje izpostavljeni: umetnostnim ali neumetnostnim?
- Kako se koherentnost in kohezivnost pripovedi otrok razlikujejo med seboj glede na izobrazbo staršev in dejstvo, kateri otrok po vrsti je v družini?

Na podlagi tega smo postavili naslednje hipoteze.

1. Otroci pogosteje spontano pripovedujejo neumetnostna kot umetnostna besedila.
2. Otroci izražajo več čustvenih in mentalnih opisov pri pripovedovanju umetnostnih kot neumetnostnih besedil.
3. Otroci pridejo v družinskem okolju pogosteje v stik z umetnostnimi besedili (pesmi, pravljice, slikanice) kot z neumetnostnimi besedili (poučne knjige, otroške revije, leksikone).
4. Otroci, ki niso prvorojenci v družini, in imajo njihovi starši višjo izobrazbo, pripovedujejo zgodbe bolj koherentno in kohezivno.

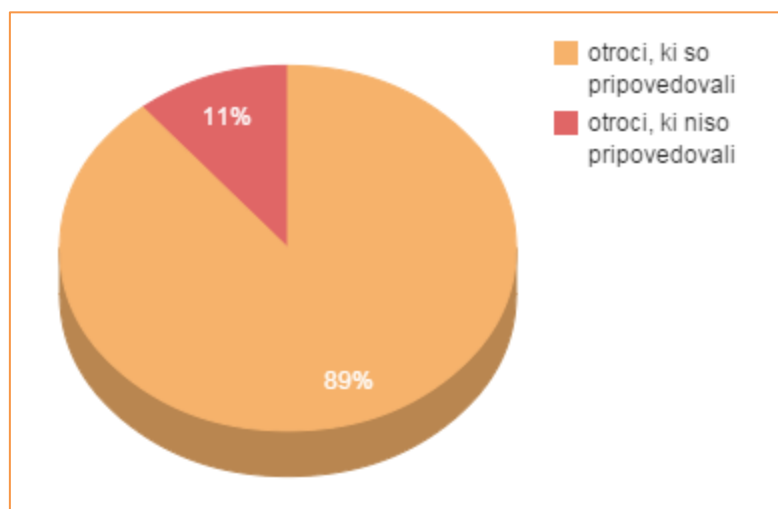
3.1.4 Raziskovalna metoda

Gradivo smo zbrali s snemanjem posameznega otroka. Za snemanje smo uporabili diktafon. Te posnetke smo najprej v celoti zapisali, nato pa izbrali le tiste dele, ki so primerni za analizo. Zapis je delno fonetičen, delno prilagojen pravopisni normi. Da bi lahko te posnetke čim bolj objektivno analizirali in pridobili informacije o družinskem okolju otroka, smo dali njihovim staršem anketne vprašalnike. Dane podatke smo v večini analizirali kvantitativno, delno pa tudi kvalitativno.

Dobljeni rezultati veljajo samo za skupino, v kateri je potekala raziskava, in za njihove posameznike. Rezultatov ne moremo posploševati.

3.1.5 Opis vzorca

V skupini predšolskih otrok v vrtcu je bilo vključenih 23 otrok. Od tega je 19 staršev dalo soglasje, da otroci lahko sodelujejo v raziskavi, in izpolnilo anketni vprašalnik. Dva otroka od 19. v času snemanja pri pripovedovanju nista želela sodelovati, zato bodo rezultati za pripovedovanje predstavljeni na vzorcu 17. otrok. Pri kvantitativni analizi anketnih vprašalnikov smo upoštevali vseh 19 anket.



Graf 1: Sodelujoči otroci

Otroci so bili stari od 5 do 6 let. Vrtec se nahaja v Kranju, torej je v mestnem okolju. Otroci so deležni izobraževalnega programa po Kurikulu za vrtce (1999). Po besedah vzgojiteljice in njenega pomočnika prihajajo starši otrok večinoma iz drugih držav, vendar je iz anket staršev razvidno, da jih večina za medsebojno komunikacijo doma uporablja pretežno slovenski jezik.

V vrtcu poteka komunikacija izključno v slovenskem jeziku. Raziskava je bila izvedena v enem mesecu, da ne bi bilo prevelikih časovnih razlik med snemanjem.

3.1.6 Načini zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali kvantitativno in kvalitativno ter posredno in neposredno. Otroke smo pri pripovedovanju snemali, starši pa so izpolnili anketni vprašalnik.

Po dogovoru z vzgojiteljico smo na prvem roditeljskem sestanku v septembru 2012 predstavili staršem raziskavo, ki bi jo izvedli v skupini. Razdelili smo jim soglasja in anketne vprašalnike, ki so jih doma podpisali in izpolnili, nato pa prinesli v vrtec. Na to smo čakali do decembra 2012, ko smo začeli z raziskavo. V času od roditeljskega sestanka do začetka raziskave smo dvakrat do trikrat na teden dopoldne preživeli v vrtcu z otroki ob igri, dejavnostih, na igrišču, kosilu, spanju ter se tako spoznali s posamezniki in dnevnim redom. Pred raziskavo so nas otroci že poznali. Raziskavo smo končali v enem mesecu, da ne bi prihajalo do prevelikih razlik med otroki.

Raziskava je potekala individualno in se je snemala na diktafon. Najprej smo preverili otrokovo pripovedovanje umetnostnega besedila z obnavljanjem. Zgodbo *Mala rdeča kokoš* smo najprej prebrali, nato pa otroka spodbudili, naj pove to zgodbo. Nato smo preverili pripovedovanje umetnostnega besedila ob sliki. Slike smo razvrstili vsakemu otroku v isti vrstni red. Ko si je otrok slike pogledal, je začel s pripovedovanjem. Sledilo je preverjanje neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka: *Ali se spomniš, ko ste odšli na letališče? Najprej ste se odpeljali z avtobusom in prišli na letališče. Kaj je bilo pa potem?* Otrok je nato prosto pripovedoval o izletu, ki so ga imeli z vrtcem. Zadnji del pa je bilo pripovedovanje neumetnostnega besedila ob sliki, ki prikazuje umivanje zob in obisk pri zobozdravniku. Dodali smo še vprašanje: *Kako si pravilno umivamo zobe?* Če je otrok odnehal s pripovedovanjem, smo ga spodbudili s podvprašanji, vendar ne z vsebino, ampak s ponovitvijo zadnjega povedanega stavka ali pa z vprašanji: *Kaj se je pa potem zgodilo? Kako se nadaljuje? Česa se še spomniš?* Ena deklica je potrebovala več podvprašanj, zato smo analizo njenih pripovedi prilagodili. Dva otroka se kljub podvprašanjem nista želela vključiti v pripovedovanje.

3.1.7 Postopki obdelave podatkov

Gradivo smo pridobili s snemanjem otrok z diktafonom, nato pa smo posnetke prepisali. Pri analizi jezikovnih značilnosti otrok smo prešteli vse besede in različne besede. Pri tem smo si pomagali z dvema programoma <http://www.wordcounter.net/> in <https://www.easycalculation.com/word-count.php>. Prešteli smo vse povedi, izračunali delež enostavnih povedi, prešteli vse priredne in podredne povedi, priredne in podredne veznike ter besede, ki opisujejo mentalna in čustvena stanja. Nato smo te podatke pretvorili v grafe in jih opisali. Ta analiza je potekala kvantitativno.

Anketne vprašalnike staršev smo prav tako obdelali kvantitativno. Prešteli smo odgovore in jih pretvorili v grafični zapis. Te grafe smo opisali.

Kvalitativno pa smo analizirali koherenco in kohezijo v primerjavi z anketnimi vprašalniki staršev, da smo lahko potrdili ali ovrgli hipoteze.

3.2 Rezultati in interpretacija

3.2.1 Analiza pripovedi glede na kazalnike zgodbe otroka

Zgodbe otrok smo analizirali glede na kazalnike za ocenjevanje zgodbe otroka in jih ločili glede na kontekst:

- umetnostno besedilo z obnavljanjem,
- umetnostno besedilo ob slikah,
- neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka,
- neumetnostno besedilo ob sliki.

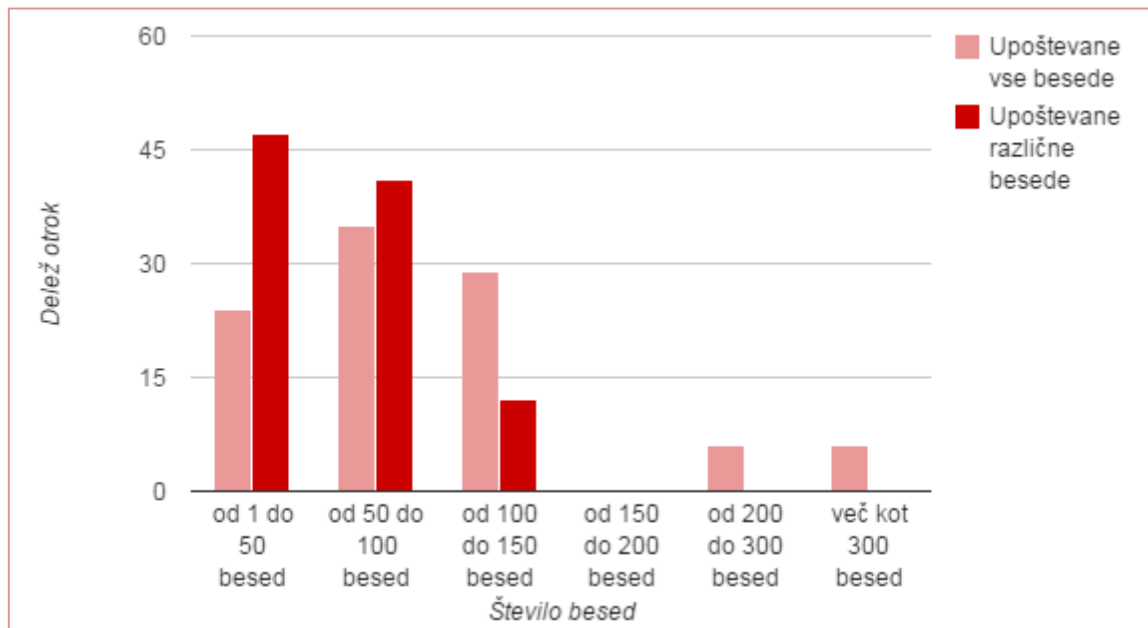
Kazalnike za ocenjevanje zgodbe otroka navajamo po raziskavi *Pripovedovanje zgodbe: preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička, preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj* avtorjev L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj, G. Sočan, L. Komidar (2011).

Kazalniki za ocenjevanje zgodbe otroka so:

- število besed,
- število različnih besed,
- povprečna dolžina povedi,
- število priredno zloženih povedi,
- število podredno zloženih povedi,
- delež enostavčnih povedi,
- raba prirednih veznikov,
- raba podrednih veznikov,
- število dogodkov,
- število zamenjav perspektive,
- število besed za opisovanje mentalnih stanj (zaznave, čustvena stanja, želje, hotenja, mišljenje).

Pri naši raziskavi bomo izpustili dve merili, in sicer število dogodkov ter število zamenjav perspektive.

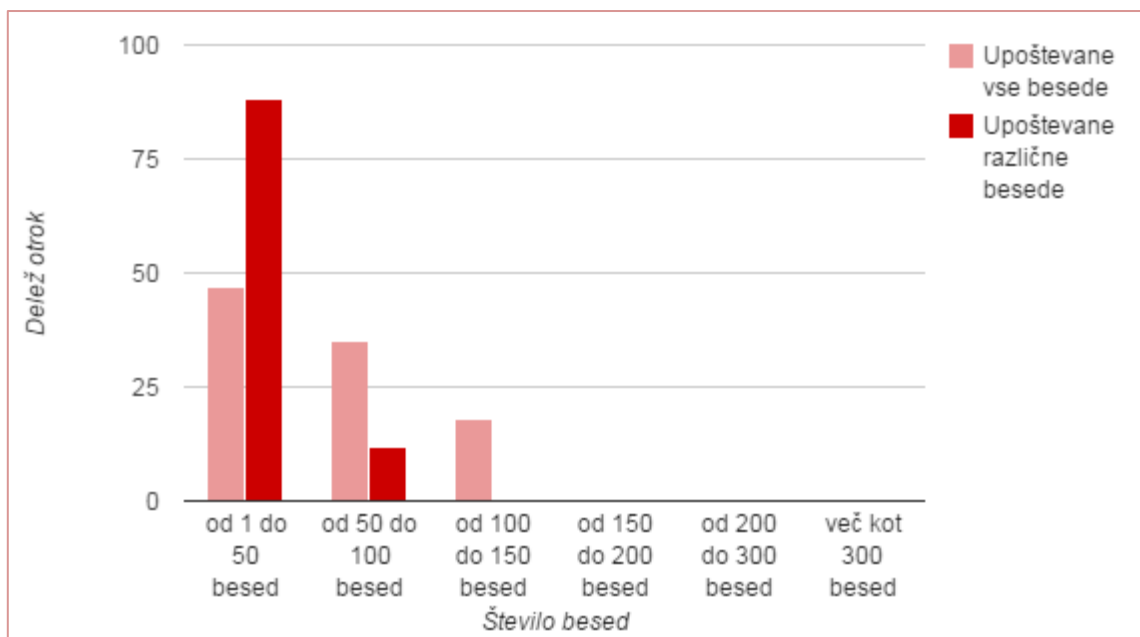
3.2.1.1 Število besed



Graf 2: Število besed: umetnostno besedilo z obnavljanjem

V pripovedih umetnostnega besedila *Mala rdeča kokoš*, ko smo upoštevali vse besede pripovedi, je največ otrok (35 %) uporabilo od 50 do 100 besed. Najmanj otrok (12 %) je uporabilo več kot 200 besed. Najmanjše uporabljeno število vseh besed je bilo 24, največje pa 375.

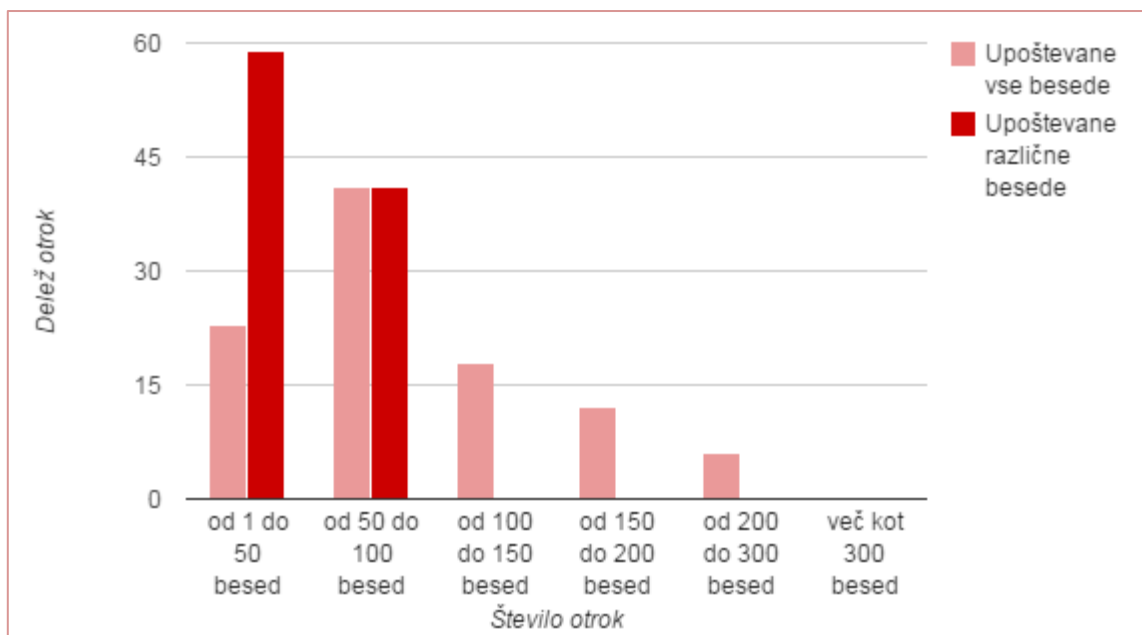
Ko smo upoštevali različne besede, pa je največ otrok (47 %) uporabilo od 1 do 50 besed. Iz slike grafa je razvidno, da delež otrok v posamezni kategoriji nato pada. Najmanj otrok (12 %) je uporabilo od 100 do 150 besed. Več kot 150 različnih besed ni uporabil nihče izmed otrok. Najmanjše število različnih besed v pripovedih je bilo 19, največje pa 145.



Graf 3: Število besed: umetnostno besedilo ob sliki

V pripovedih umetnostnega besedila na podlagi slik, ko smo upoštevali vse besede pripovedi, je največ otrok (47 %) uporabilo od 1 do 50 besed. Iz grafa je razvidno, da se delež otrok z večjim številom besed manjša. Najmanjši delež otrok (18 %) je uporabilo od 100 do 150 besed. Najmanjše uporabljeno število vseh besed je bilo 13, največje pa 130.

Ko smo upoštevali različne besede, smo otroke razvrstili le v dve skupini. Največ otrok (88 %) je uporabilo od 1 do 50 besed, najmanjši delež otrok (12 %) pa od 50 do 100 besed. Najmanjše število različnih besed v pripovedih je bilo 10, največje pa 66.

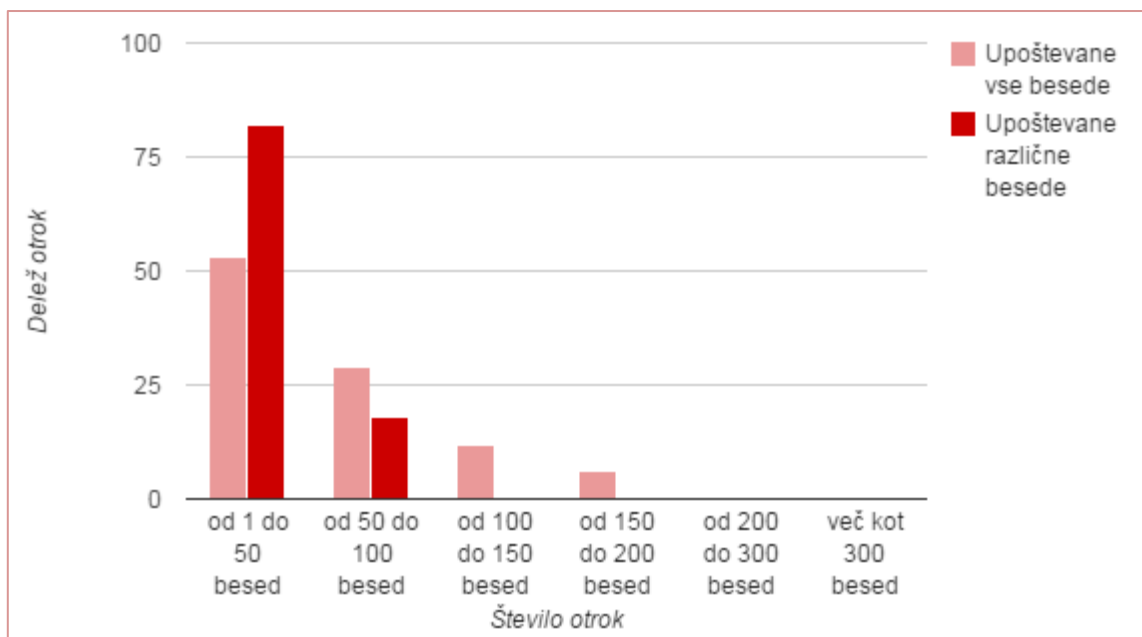


Graf 4: Število besed: neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka

V pripovedih neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka, ko smo upoštevali vse besede pripovedi, je največ otrok (41 %) uporabilo od 50 do 100 besed. Najmanjši delež otrok (6 %) je uporabilo od 200 do 300 besed. Najmanjše uporabljeno število vseh besed je bilo 33, največje pa 220.

Ko smo upoštevali različne besede, smo otroke razvrstili le v dve skupini. Največ otrok (59 %) je uporabilo od 1 do 50 besed, najmanjši delež otrok (41 %) pa od 50 do 100 besed. Najmanjše število različnih besed v pripovedih je bilo 20, največje pa 95.

Zanimivo je, da je enak delež otrok (41 %) uporabil od 50 do 100 tako vseh kot tudi različnih besed.



Graf 5: Število besed: neumetnostno besedilo ob sliki

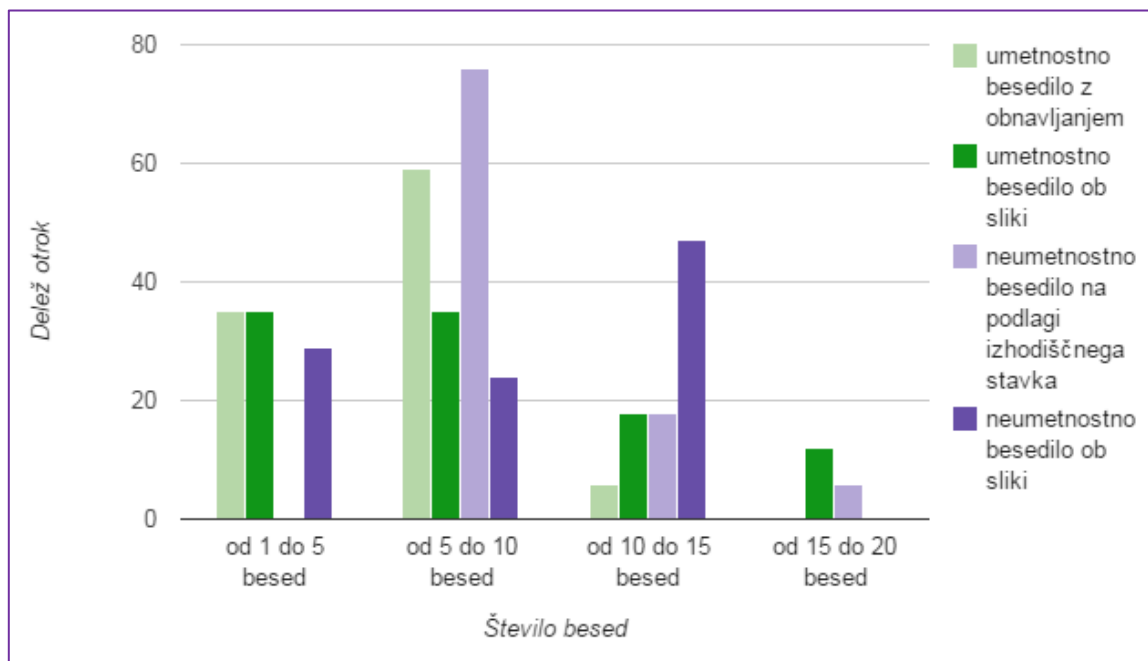
V pripovedih neumetnostnega besedila na podlagi slike, ko smo upoštevali vse besede pripovedi, je največ otrok (53 %) uporabilo od 1 do 50 besed. Delež otrok se z večjim številom besed manjša. Najmanjši delež otrok (6 %) je uporabilo od 150 do 200 besed. Najmanjše uporabljeno število vseh besed je bilo 25, največje pa 187.

Ko smo upoštevali različne besede, smo otroke razvrstili le v dve skupini. Največ otrok (82 %) je uporabilo od 1 do 50 besed, najmanjši delež otrok (18 %) pa od 50 do 100 besed. Najmanjše število različnih besed v pripovedih je bilo 15, največje pa 92.

Rezultati analize števila vseh besed kažejo, da je pri umetnostnem besedilu z obnavljanjem in neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka največ otrok uporabilo od 50 do 100 besed, medtem kot pri umetnostnem in neumetnostnem besedilu ob slikah od 1 do 50 besed. Prav tako se kaže razlika pri največjem številu besed, saj so otroci v pripovedih ob slikah uporabili do 200 besed, medtem ko pri obnavljanju in ob izhodiščnem stavku tudi več kot 300 besed.

Pri analizi različnih besed smo ugotovili, da je pri vseh štirih možnostih pripovedi največ otrok uporabilo od 1 do 50 različnih besed. Od tega so otroci le pri pripovedih umetnostnega besedila z obnavljanjem dosegli do 150 različnih besed, medtem ko pri ostalih pripovedih drugih vrst besedil do 100 različnih besed.

3.2.1.2 Povprečna dolžina povedi



Graf 6: Povprečna dolžina povedi

Pri umetnostnem besedilu z obnavljanjem je največ otrok (59 %) uporabilo povprečno od 5 do 10 besed v povedi, najmanj otrok (6 %) pa od 10 do 15 besed v povedi. Najmanjša povprečna dolžina povedi je 4 besede, največja pa 13 besed.

Pri umetnostnem besedilu ob slikah je največ otrok (35 %) uporabilo povprečno od 1 do 5 in od 5 do 10 besed v povedi, najmanj otrok (12 %) pa od 15 do 20 besed v povedi. Najmanjša povprečna dolžina povedi je 3 besede, največja pa 18 besed.

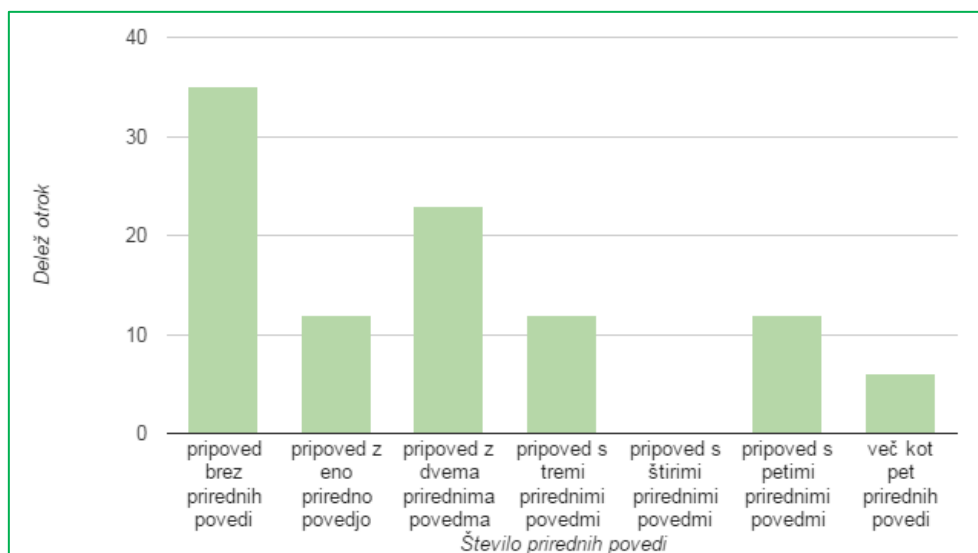
Pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka je največ otrok (76 %) uporabilo povprečno od 5 do 10 besed v povedi, najmanj otrok (6 %) pa od 15 do 20 besed v povedi. Najmanjša povprečna dolžina povedi je 7 besed, največja pa 16 besed.

Pri neumetnostnem besedilu ob sliki je največ otrok (47 %) uporabilo povprečno od 10 do 15 besed v povedi, najmanj otrok (24 %) pa od 5 do 10 besed v povedi. Najmanjša povprečna dolžina povedi je 4 besed, največja pa 15 besed.

Ugotovili smo, da je največ otrok v pripovedih umetnostnega besedila z obnavljanjem, umetnostnega besedila ob slikah, neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka dosegli uporabilo povprečno od 5 do 10 besed v povedi, medtem ko je v pripovedih neumetnostnega besedila ob sliki največ otrok uporabilo povprečno od 5 do 10 besed v

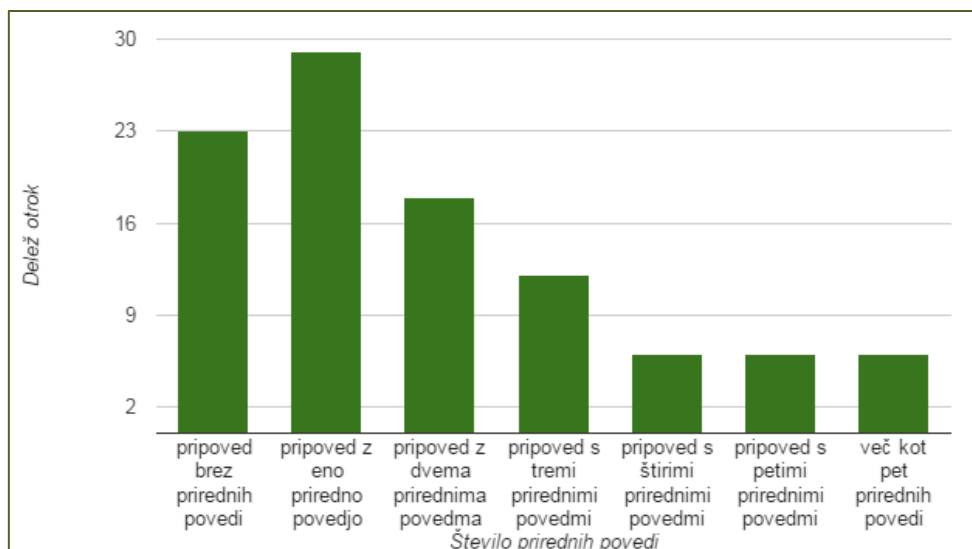
povedi. Zanimivo je, da je le v pripovedih umetnostnega besedila ob sliki mogoče najti najširši razpon povprečne dolžine povedi, torej od 1 do 20 besed.

3.2.1.3 Število prirednih povedi



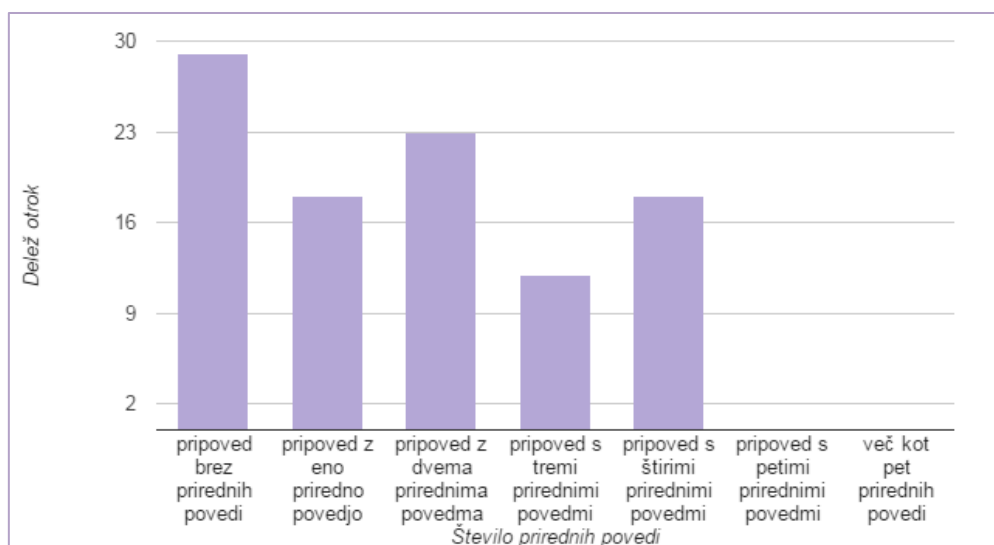
Graf 7: Število prirednih povedi: umetnostno besedilo z obnavljanjem

Pri poustvarjanju umetnostnega besedila z obnavljanjem je največ pripovedi brez prirednih povedi (35 %), najmanj pa pripovedi z več kot petimi prirednimi povedmi (6 %). Nihče ni v svoji pripovedi uporabil štiri priredne povedi. Najmanjše število prirednih povedi je bilo 0, največje pa 11.



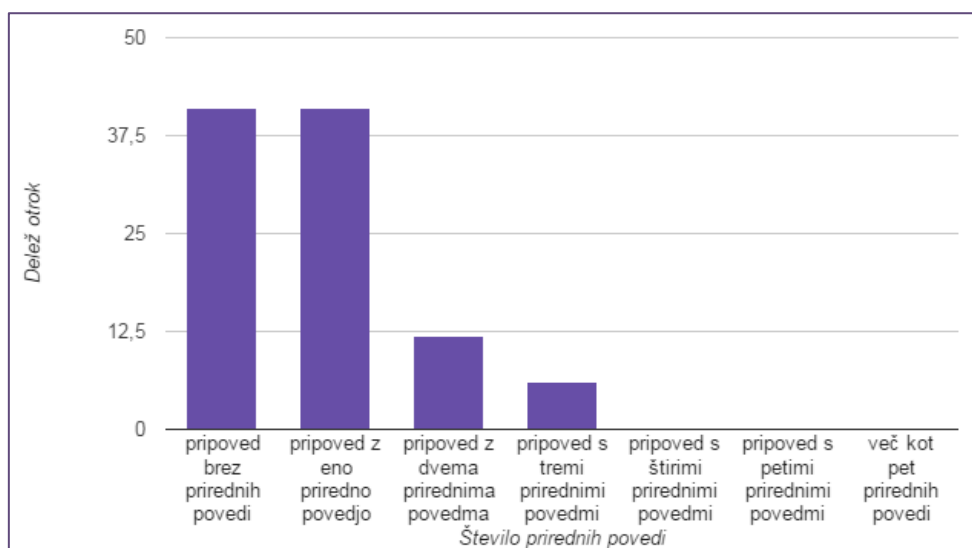
Graf 8: Število prirednih povedi: umetnostno besedilo ob sliki

Pri pripovedovanju umetnostnega besedila ob slikah je največ pripovedi z eno priredno povedjo (29 %), najmanj pa pripovedi s štirimi ali več prirednimi povedmi (6 %). Najmanjše število prirednih povedi je bilo 0, največje pa 8.



Graf 9: Število prirednih povedi: neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka

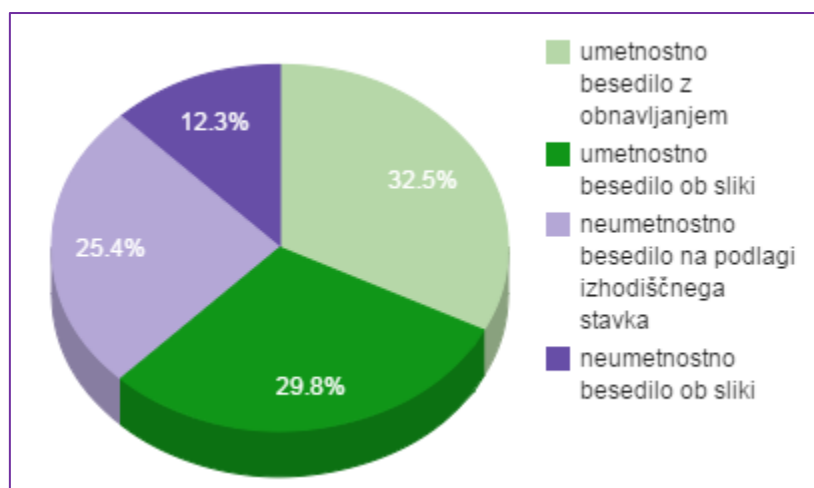
Pri pripovedovanju neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka je največ pripovedi brez prirednih povedi (29 %), najmanj pa pripovedi s tremi prirednimi povedmi (12 %). Pri teh pripovedih ne najdemo zgodb s petimi ali več prirednimi povedmi. Najmanjše število prirednih povedi je bilo 0, največje pa 4.



Graf 10: Število prirednih povedi: neumetnostno besedilo ob sliki

Pri pripovedovanju neumetnostnega besedila ob sliki je največ pripovedi brez prirednih povedi ali z eno priredno povedjo (41 %), najmanj pa pripovedi s tremi prirednimi povedmi (6 %). Pri teh pripovedih ne najdemo zgodb s štirimi ali več prirednimi povedmi. Najmanjše število prirednih povedi je bilo 0, največje pa 5.

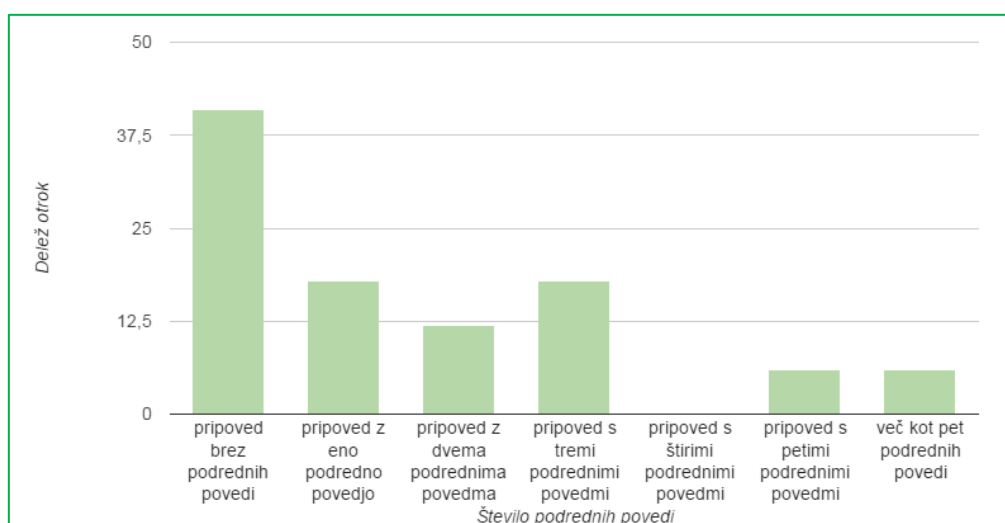
Pri analizi prirednih povedi v pripovedih otrok smo ugotovili, da je največ pripovedi brez prirednih povedi. Izjema so le pripovedi umetnostnega besedila ob sliki. Vidimo razliko med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili, saj se pri umetnostnih besedilih pojavi tudi pet ali več prirednih povedi, medtem ko so pri neumetnostnih največ štiri priredne povedi pri pripovedovanju na podlagi izhodiščnega stavka, pri pripovedovanju ob slikah pa največ tri priredne povedi.



Graf 11: Število prirednih povedi

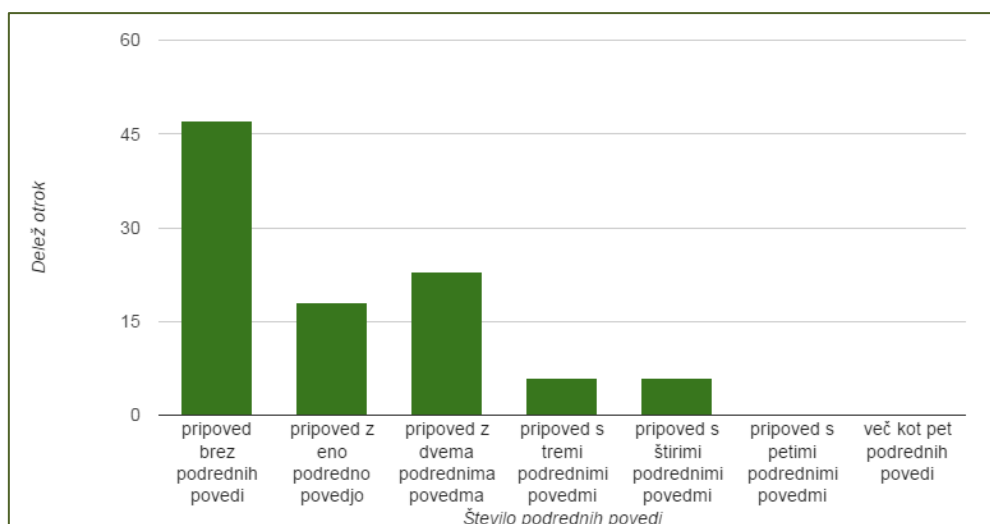
Iz slike je razvidno, da so otroci več prirednih povedi uporabili v umetnostnih besedilih kot v neumetnostnih besedilih, in sicer v pripovedih umetnostnega besedila z obnavljanjem 32,5 %, umetnostnega besedila ob slikah 29,8 %, neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka 25,4 % in neumetnostnega besedila ob sliki 12,3 %. Pripovedi ob slikah v primerjavi s pripovedmi z obnavljanjem ali na podlagi izhodiščnega stavka vsebujejo manj prirednih povedi.

3.2.1.4 Število podrednih povedi



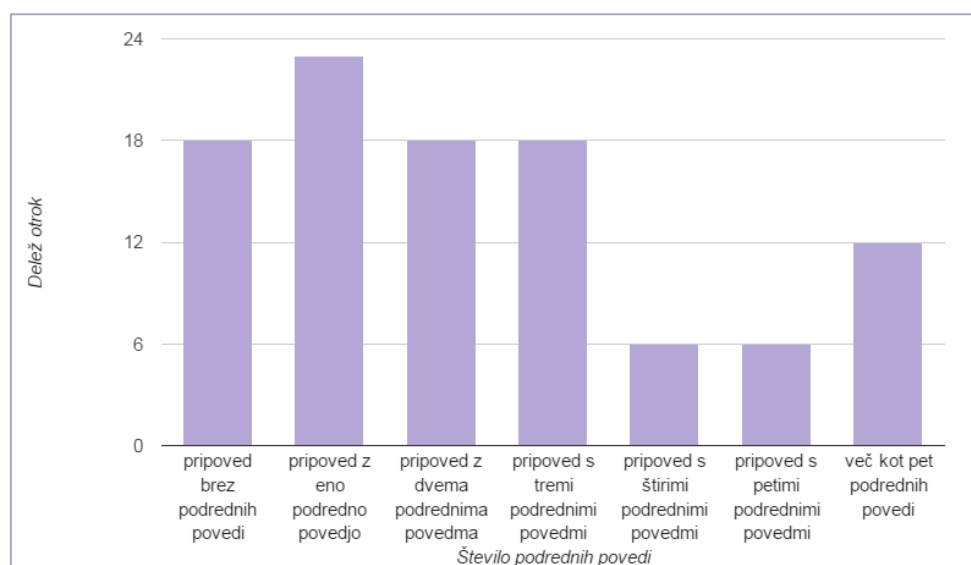
Graf 12: Število podrednih povedi: umetnostno besedilo z obnavljanjem

Pri poustvarjanju umetnostnega besedila z obnavljanjem je največ pripovedi brez podrednih povedi (41 %), najmanj pa pripovedi s pet ali več podrednimi povedmi (6 %). Nihče ni v svoji pripovedi uporabil štiri podredne povedi. Najmanjše število podrednih povedi je bilo 0, največje pa 8.



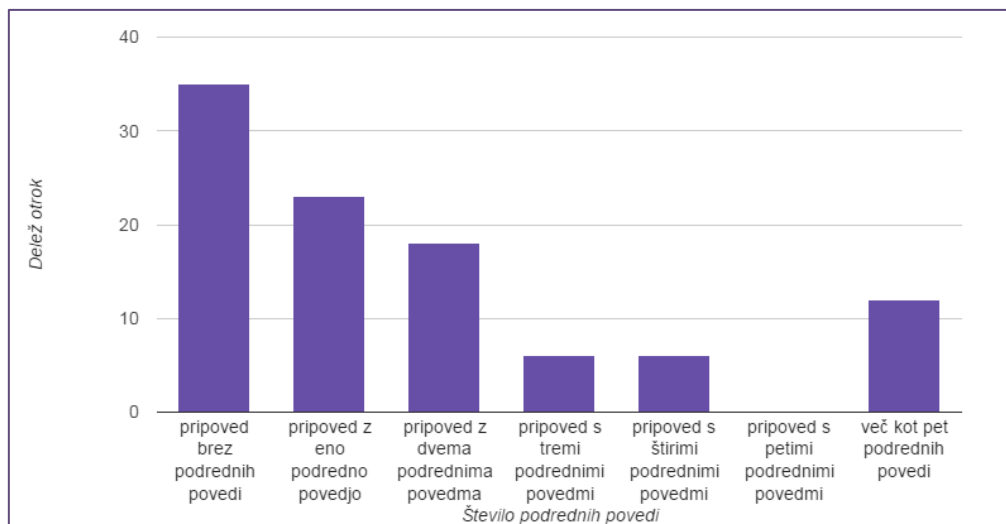
Graf 13: Število podrednih povedi: umetnostno besedilo ob sliki

Pri pripovedovanju umetnostnega besedila ob slikah je največ pripovedi brez podrednih povedi (47 %), najmanj pa pripovedi s tremi in štirimi podrednimi povedmi (6 %). Nihče ni uporabil pet ali več podrednih povedi. Najmanjše število podrednih povedi je bilo 0, največje pa 4.



Graf 14: Število podrednih povedi: neumetnostno besedilo na podlagi izhodiščnega stavka

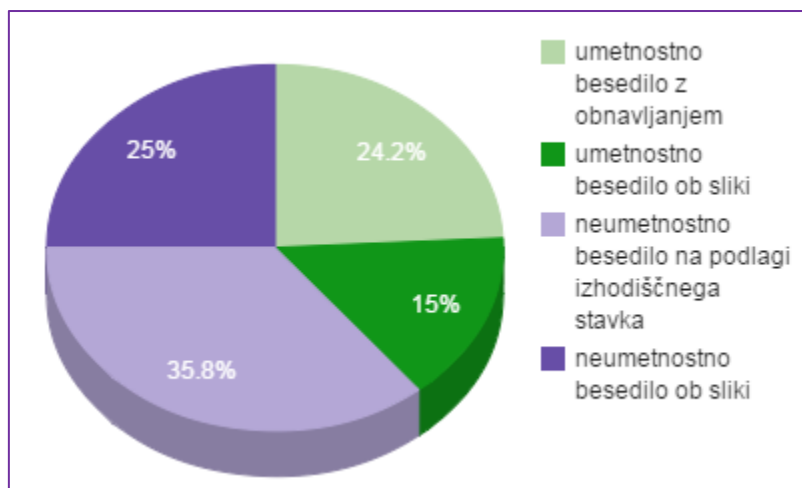
Pri pripovedovanju neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka je največ pripovedi z eno podredno povedjo (23 %), najmanj pa pripovedi s štirimi ali petimi podrednimi povedmi (6 %). Najmanjše število podrednih povedi je bilo 0, največje pa 8.



Graf 15: Število podrednih povedi: neumetnostno besedilo ob sliki

Pri pripovedovanju neumetnostnega besedila ob sliki je največ pripovedi brez podrednih povedi (35 %), najmanj pa pripovedi s tremi ali štirimi podrednimi povedmi (6 %). Pri teh pripovedih ne najdemo zgodb s petimi podrednimi povedmi. Najmanjše število podrednih povedi je bilo 0, največje pa 7.

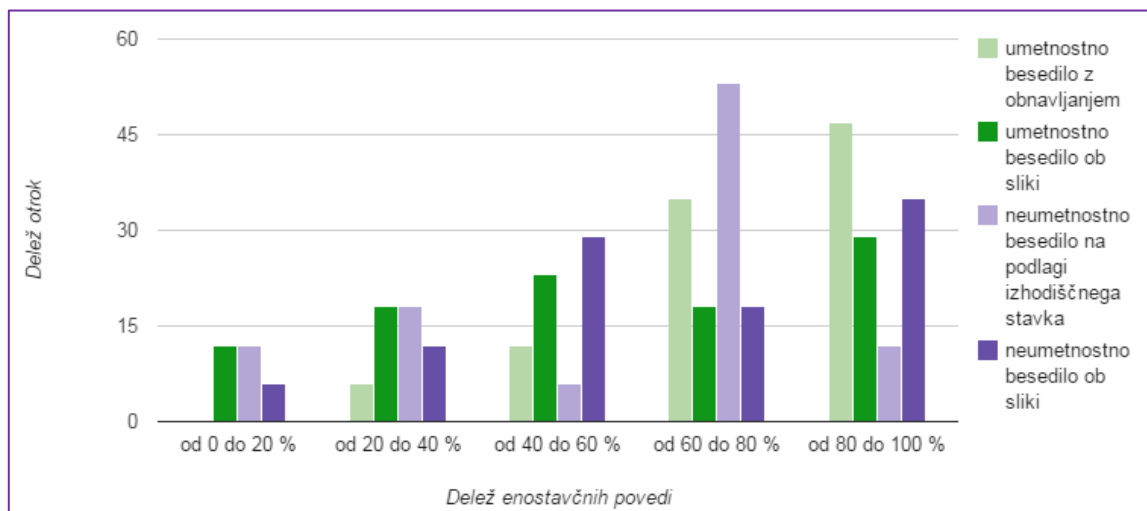
Pri raziskavi podrednih povedi smo ugotovili, da je pri pripovedih neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka največ otrok uporabilo eno podredno poved, medtem ko je pri ostalih vrstah besedila največ otrok pripovedovalo brez podrednih povedi. Najmanj otrok je uporabilo štiri ali več podrednih povedi. Zanimivo je, da je več kot pet podrednih povedi uporabilo največ otrok pri neumetnostnih besedilih.



Graf 16: Število podrednih povedi

Iz grafa je razvidno, da so otroci največ podrednih povedi uporabili v pripovedih neumetnostnega besedila, in sicer na podlagi izhodiščnega stavka 35,8 %, ob sliki pa 25 %. V pripovedih umetnostnega besedila pa so otroci uporabili pri poustvarjanju umetnostnega besedila z obnavljanjem 24,2 %, ob sliki pa 15 %. Zanimivo je, da so otroci uporabili več podrednih povedi v neumetnostnem kot v umetnostnem besedilu, saj so za neumetnostno besedilo bolj značilne enostavne povedi. Iz teh podatkov lahko razberemo, da so pripovedi obeh vrst besedil ob slikah vsebovali manj prirednih povedi kot pri pripovedih z obnavljanjem ali na podlagi izhodiščnega stavka.

3.2.1.5 Delež enostavnih povedi



Graf 17: Delež enostavnih povedi

Pri umetnostnem besedilu z obnavljanjem je največ otrok (47 %) v svojih pripovedih uporabilo od 80 do 100 % enostavnih povedi, najmanj otrok (6 %) pa od 20 do 40 % enostavnih povedi. Nihče ni uporabil manj kot 20 % enostavnih povedi v svoji pripovedi. Najmanjši delež enostavnih povedi je 38 %, največji pa 100 %.

Pri umetnostnem besedilu ob slikah je prav tako največ otrok (29 %) uporabilo od 80 do 100 % enostavnih povedi, najmanj otrok (12 %) pa od 0 do 20 % enostavnih povedi. Najmanjši delež enostavnih povedi je 25 %, največji pa 100 %.

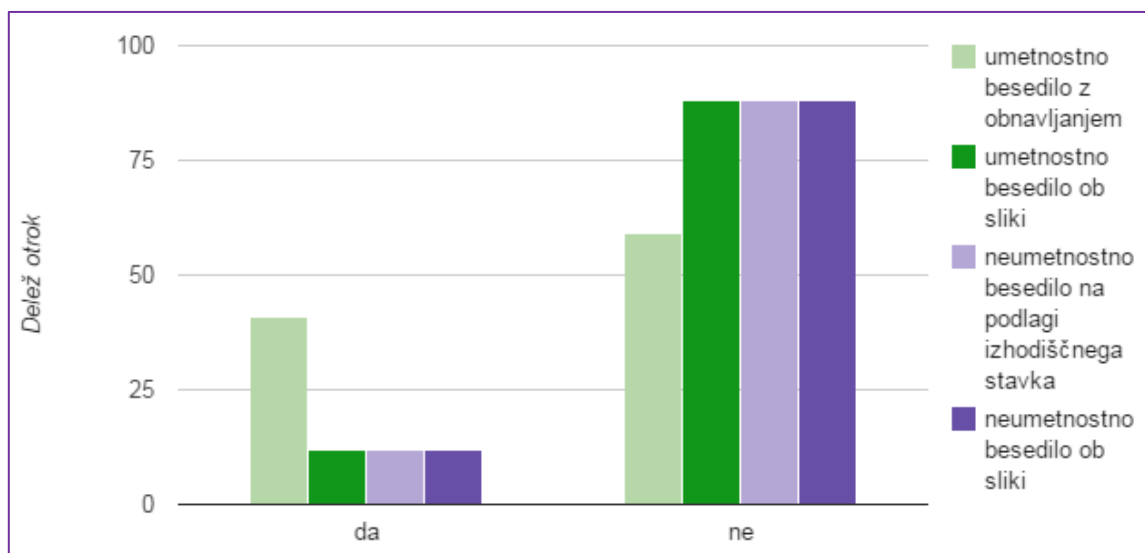
Pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka je največ otrok (53 %) uporabilo od 60 do 80 % enostavnih povedi, najmanj otrok (6 %) pa od 40 do 60 % enostavnih povedi. Najmanjši delež enostavnih povedi je 14 %, največji pa 100 %.

Pri neumetnostnem besedilu ob sliki je največ otrok (35 %) uporabilo od 80 do 100 % enostavnih povedi, najmanj otrok (6 %) pa od 0 do 20 % enostavnih povedi. Najmanjši delež enostavnih povedi je 0 %, torej eden izmed otrok ni uporabil nobene enostavne povedi, največji pa 100 %.

Iz raziskave deleža enostavnih povedi smo ugotovili, da je največ otrok v svojih pripovedih uporabila od 80 do 100 % enostavnih povedi, razen pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka je največ otrok v svojih pripovedih uporabilo od 60 do 80 % enostavnih povedi. Med vsemi vrstami besedil je vsaj eden izmed otrok v svoji pripovedi uporabil samo

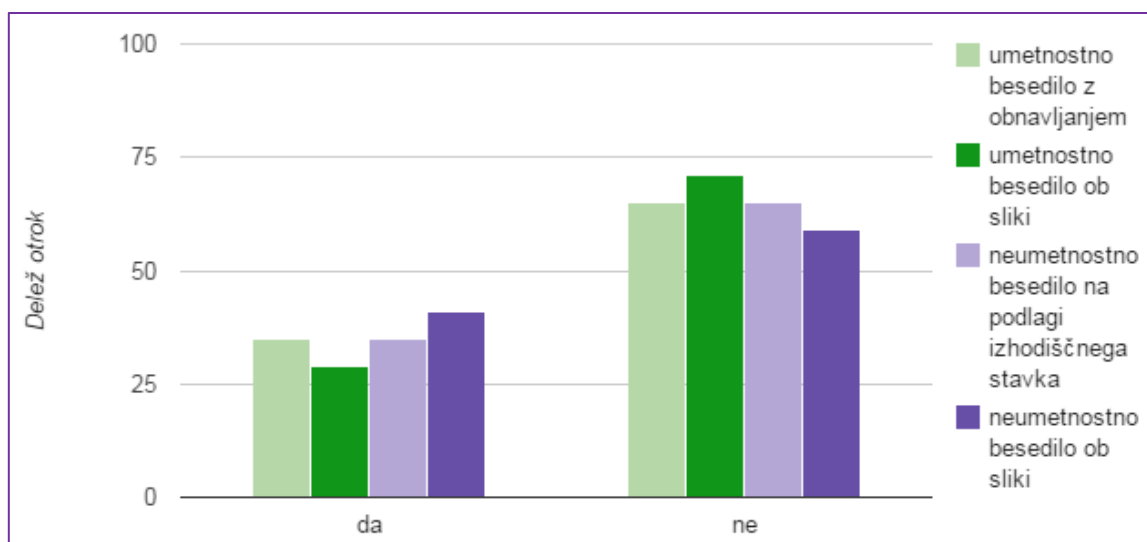
enostavčne povedi. Zanimivo je, da so otroci v pripovedih neumetnostnih besedil uporabili manjši delež enostavnih povedi kot v pripovedih umetnostnih besedil, čeprav so enostavne povedi bolj značilne za neumetnostna besedila. Opazimo tudi, da je pri pripovedih ob slikah najmanj otrok uporabilo od 0 do 20 % enostavnih povedi, pri poustvarjanju umetnostnega besedila z obnavljanjem pa ni nihče uporabil najnižji delež enostavnih povedi. V pripovedih neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka pa je najmanj otrok uporabilo od 40 do 60 % enostavnih povedi.

3.2.1.6 Raba veznikov



Graf 18: Raba prirednih veznikov

Pri rabi prirednih veznikov smo upoštevali vse veznike razen veznike vezalnega priredja (in, ter, pa). Če so otroci uporabili samo veznike vezalnega priredja, smo to šteli kot odgovor "ne", če pa so enkrat ali večkrat uporabili katerikoli veznik drugih priredij, pa smo to označili kot odgovor "da". Iz grafa je razvidno, da je veznike drugih priredij v svojih pripovedih uporabilo največ otrok (41 %) pri poustvarjanju umetnostnega besedila z obnavljanjem, medtem ko jih je pri ostalih vrstah besedil uporabilo le 12 % otrok.



Graf 19: Raba podrednih veznikov

Pri rabi podrednih veznikov smo kot odgovor »da« upoštevali le tiste veznike, ki izražajo vzročno-posledično razmerje, npr. ker, da, tako da, toliko da. Iz grafa lahko razberemo, da je podrednih veznikov, ki izražajo vzročno-posledično razmerje, uporabil največ otrok (41 %) pri neumetnostnem besedilu ob sliki, nato 35 % otrok pri umetnostnem besedilu z obnavljanjem in neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka, najmanj otrok (29 %) pa pri umetnostnem besedilu ob sliki. Ugotovili smo, da so razlike med različnimi vrstami besedil tako ob sliki kot tudi ne ob sliki minimalne.

3.2.1.7 Besede za opisovanje mentalnih in čustvenih stanj

Pri številu besed za opisovanje mentalnih stanj smo razširili kategorije po doktorski disertaciji Barbare Baloh (2013) z naslovom *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti* na:

1. Izrazi za zaznavanje in dojetje:

ponoči, podnevi, umazane zobe, gledal, pogledal, vidl, en ta star letal, A veš, kolk je blo letalou? velik, pokazala, umru, je živela, popravljamo, so presablal, padu je, novga zoba, nove, lepe, zaspi, velik laja, stare babice, velke klešče, je urezou, A veš, kolk je to dolg?, zapiskati, malo naokrog, mal dolg trajal, ga je urezal, je odrezal glavo, rdeča kokoš, belo gos, zaspanega psa, raztreseno žito, hitro, lepe sanje, dobre sanje, pes se je slinil in oblizoval, narahlo jo je razrezala, se je hitro oglasila, v tihem glasu, niso čisti, so čisti, božal, glasno zaklicala, cedijo ... sline, si orng umivaš, dirkala, je ubil, kakšna velka usta, dobr zobe umit,,

eno velko letalo, rdeče letalo, prehitro teku, šel počasi, je razbil, ukradu, eno zaščito majo, si zlomu nogo, oooo, kok si lepa punca, svojo obleko bom umazala, ščetkane zobe, lučke take glasne, ta vonj zavohal, bolj trde, tamale avione, ta je živ, vstati, velki zaspančki, je odpadel, ji bo nou zrastu, je zaspala, je vzela, je vstala, pokazat, velik telih helikopterjev, smo šli spat, smo pospravl, se zbudila, čist, čist mejhen, rumen je, zgleda kot rdeč sonček, če ima črvičke, če nima črvičkov, eno barvo, ima pike, je oranžen, zdaj pa je tako okusna, je umrl, utrujen, so opazovali

2. Izrazi za čustva, vznemirjenost, naklonjenost:

bojevala, niso pomagal, se je poroču, prijatelji, napadat, rabla je pomoč, so rekl, je vzal, se borit, vse sama narest, je rešil princesko, tepla sta se, nista bila prijatelja, ga je premagau, jo je rešu, sablal se je, zaklicala, so zavriskali, pomagal pa niso, se napade, una gospa je bla huda, sta se lupčkala, sta se zalubila, res so smešni, k jo je dobu, k je on zmagal, jokaš, k je tepu, in sta plesala, se zasmeye, ga je zadel v glavo, kaj mi je blo najboljš, je blo meni tko lepo, pol sta bla skupi, kolk dobra zgodba je bla, bili smo veseli, pogumen, oprosti, všeč mi je bilo

3. Izrazi za metaspoznavnost, kognicijo:

ne vem, a veš, spoznala, ne znam, vprašala, so se učil, je odgovoril, se je oglasila, sem pozabil, sanjati, si nism zapomnla, obstajajo, izmišljeval, mislim

4. Izrazi za želje, namere:

nisem hotel, hotl, ne morjo hodt, ne sme, jaz bi jo tudi pojedel, nočejo pomagat, da lahko speče, nimam časa, je želel met eno ženo, hotu tud on to punco

5. Izrazi za moralne sodbe in dolžnosti/obveznosti:

morš, ta zlobn, ta prjazn, prijazni, zlobni vitez, tega ne smeš delat

3.2.2 Kohezija in koherenca

V raziskavi preverjamo kohezijo in koherenco na podlagi naslednjih kriterijev.

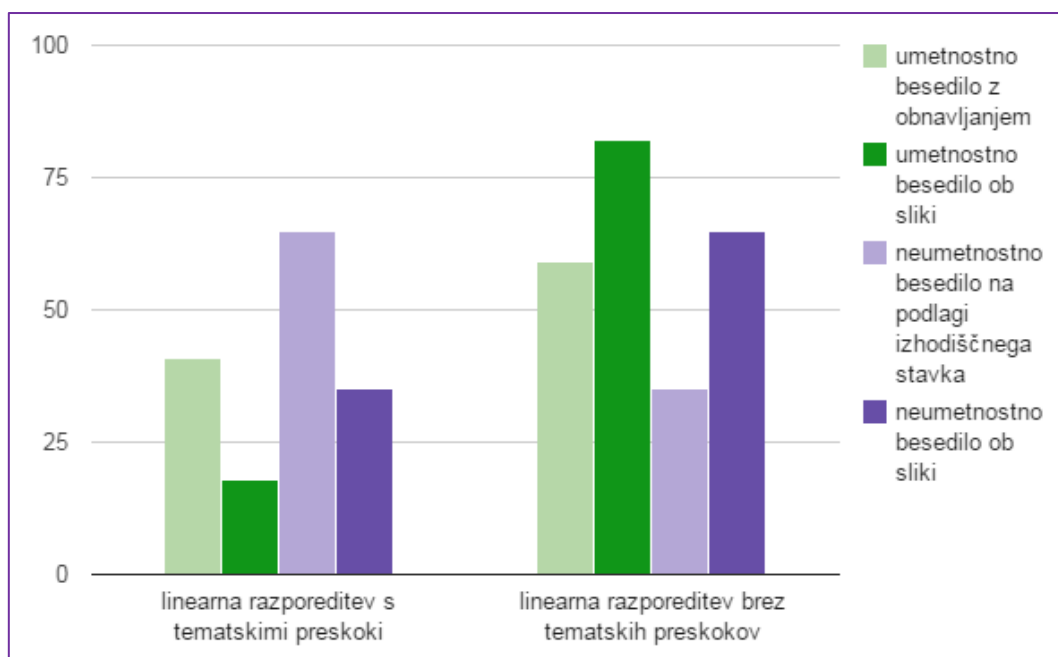
Kriteriji za ocenjevanje **kohezivnosti zgodbe**:

A. Tematska razporeditev:

- linearna razporeditev s tematskimi preskoki;
- linearna razporeditev brez tematskih preskokov.

B. Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco:

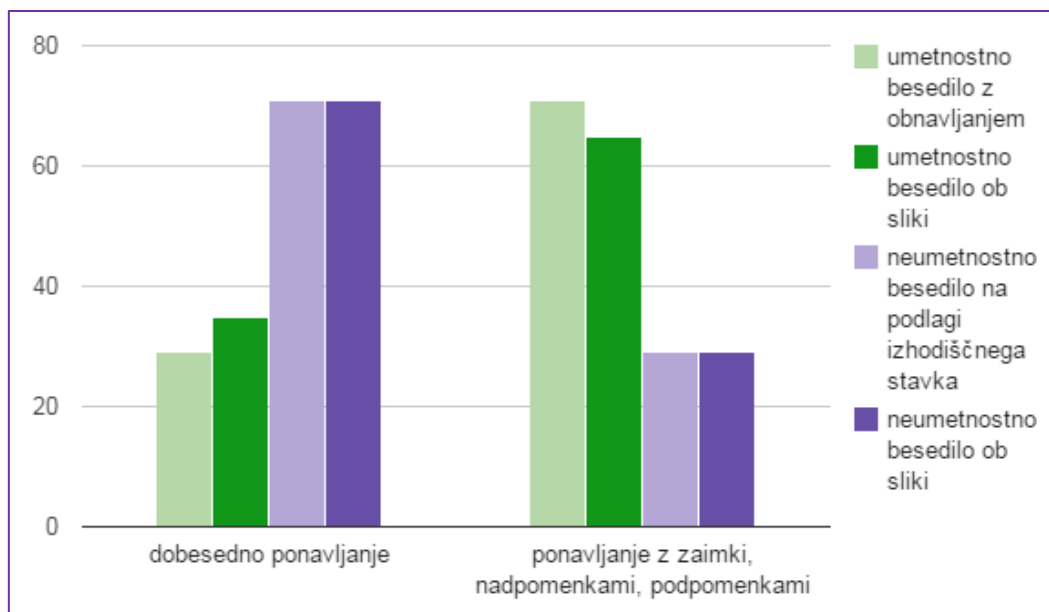
- dobessedno ponavljanje;
- ponavljanje z zaimki, nadopomenkami, podpomenkami.



Graf 20: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: tematska razporeditev

Pri umetnostnem besedilu z obnavljanjem je 59 % otrok pripovedovalo brez tematskih preskokov, 41 % otrok pa s tematskimi preskoki. Pri umetnostnem besedilu ob sliki je 82 % otrok pripovedovalo brez tematskih preskokov, 18 % otrok pa s tematskimi preskoki. V pripovedih neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka je 65 % otrok pripovedovalo s tematskimi preskoki, 35 % pa brez tematskih preskokov. V pripovedih neumetnostnega besedila ob sliki je 65 % otrok pripovedovalo brez, 35 % pa s tematskimi preskoki.

Če povzamemo, so otroci v večji meri pripovedovali brez tematskih preskokov. Razlika se je pokazala le pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka, kjer je več otrok pripovedovalo s tematskimi preskoki.



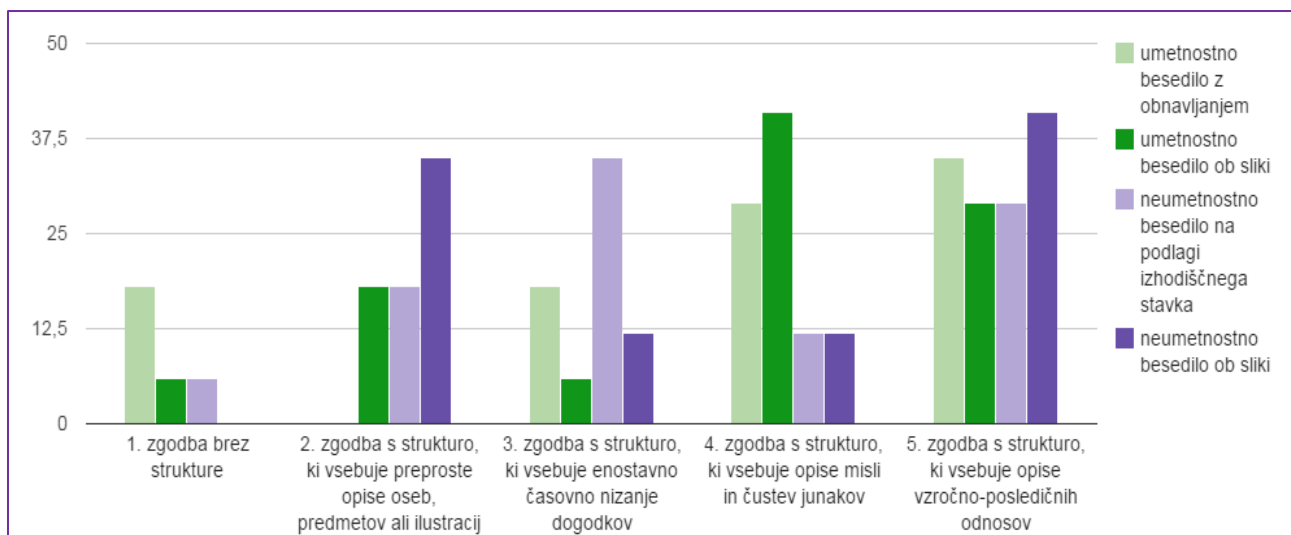
Graf 21: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: sredstva, s katerimi se ohranja referenco

Ko smo analizirali sredstva, s katerimi ohranjamo referenco v besedilu, smo dobili rezultate, ki kažejo na razliko med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Pri umetnostnih besedilih je več otrok ohranjalo referenco z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami, medtem ko je pri neumetnostnih besedilih več otrok ohranjalo referenco z dobesednim ponavljanjem. Pri pripovedih umetnostnega besedila z obnavljanjem je 71 % otrok ponavljalo z zaimki, nadpomenki, podpomenkami, pri pripovedih umetnostnega besedila ob sliki pa 65 %. Pri pripovedih neumetnostnega besedila se razlike ne kažejo med pripovedovanjem na podlagi izhodiščnega stavka ali ob sliki. V obeh primerih je 71 % otrok pripovedovali z dobesednim ponavljanjem.

Kriteriji za ocenjevanje **koherentnosti zgodbe**:

1. zgodba brez strukture
2. zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij
3. zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov
4. zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov
5. zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov

V določen tip zgodbe smo uvrščali pripovedi otrok glede na pojavitve določenega tipa zgodbe. Dovolj je bila ena pojava. Dobili smo naslednje rezultate.



Graf 22: Koherentnost pripovedovanja zgodb

Pri umetnostnem besedilu z obnavljanjem je največ otrok (35 %) gradilo zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov, najmanj otrok (18 %) pa zgodbo brez strukture ali zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov. Nihče ni pripovedoval zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij.

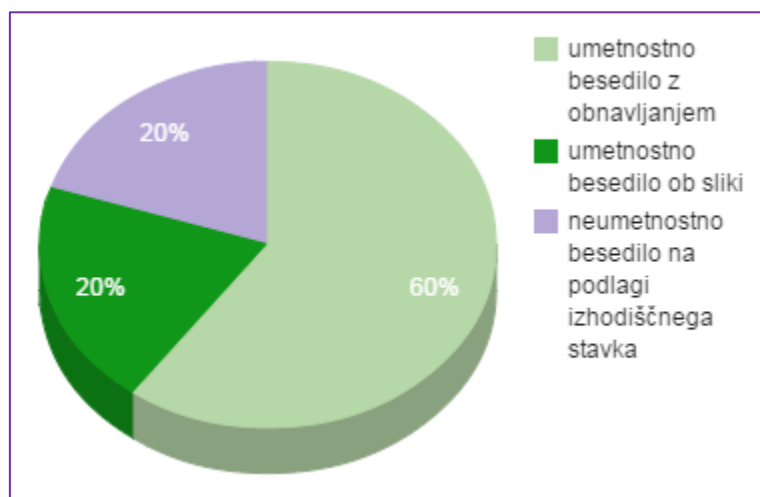
Pri umetnostnem besedilu ob slikah je največ otrok (41 %) gradilo zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov, najmanj otrok (6 %) pa zgodbo brez strukture ali zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.

Pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka je največ otrok (35 %) gradilo zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, najmanj otrok (6 %) pa zgodbo brez strukture.

Pri neumetnostnem besedilu ob sliki je največ otrok (41 %) uporabilo zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov, najmanj otrok (12 %) pa zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov. Najmanjši delež enostavnih povedi je 0 %, torej eden izmed otrok ni uporabil nobene enostavne povedi, največji pa 100 %. ali zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov. Pri tej vrsti besedila nismo našli zgodbe brez strukture.

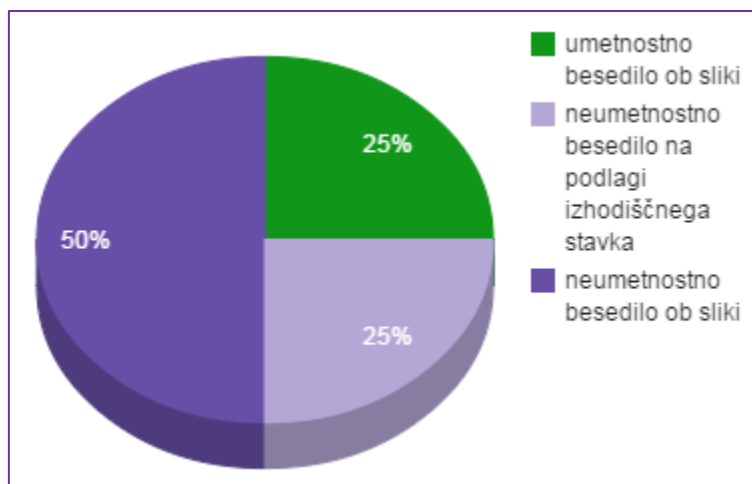
Ugotovili smo, da je veliko otrok svoje zgodbe pripovedovalo z vzročno-posledičnimi odnosi, kar nakazuje na to, da so zgodbe v večini koherentne. Če primerjamo umetnostna in neumetnostna besedila in ob ali brez slike, ugotavljamo naslednje. Če opazujemo umetnostna besedila, vidimo, da so umetnostna besedila z obnavljanjem bolj koherentna od umetnostnih ob sliki. Če pa opazujemo neumetnostna besedila, pa ugotavljamo, da so rezultati obratni kot

pri umetnostnih. Neumetnostna besedila ob sliki so namreč bolj koherentna kot neumetnostna na podlagi izhodiščnega stavka. Najbolj koherentne pripovedi so pripovedi neumetnostnega besedila ob sliki, sledijo pripovedi umetnostnega besedila z obnavljanjem, nato pripovedi umetnostnega besedila ob sliki in nazadnje pripovedi neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka.



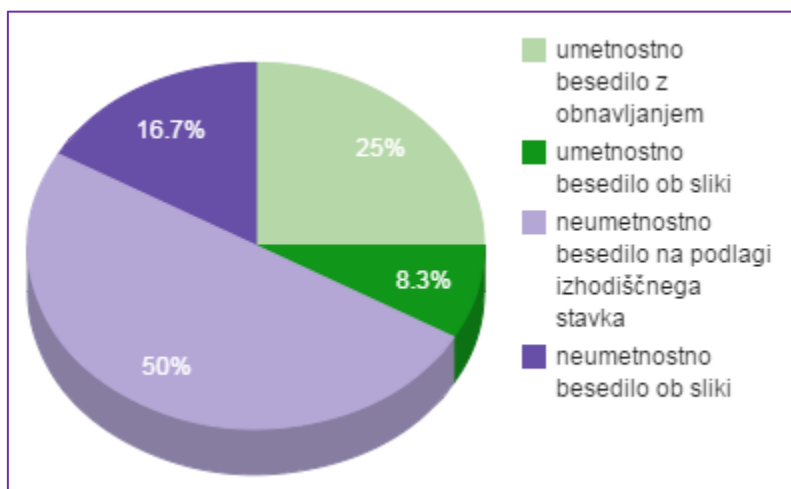
Graf 23: 1. Zgodba brez strukture

Pripovedi, ki jih uvrščamo v tip zgodbe brez strukture, je 7 %. Od tega je 60 % pripovedi umetnostnega besedila z obnavljanjem, 20 % pripovedi umetnostnega besedila ob sliki in 20 % pripovedi neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka. Med njimi ni pripovedi neumetnostnega besedila ob sliki. Iz tega lahko sklepamo, da je več pripovedi umetnostnih besedil najmanj koherentnih kot pripovedi neumetnostnih besedil. Razlika se kaže tudi v pripovedih ob slikah ali brez slik. V tem tipu najdemo več pripovedi, ki so potekale brez slik.



Graf 24: 2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij

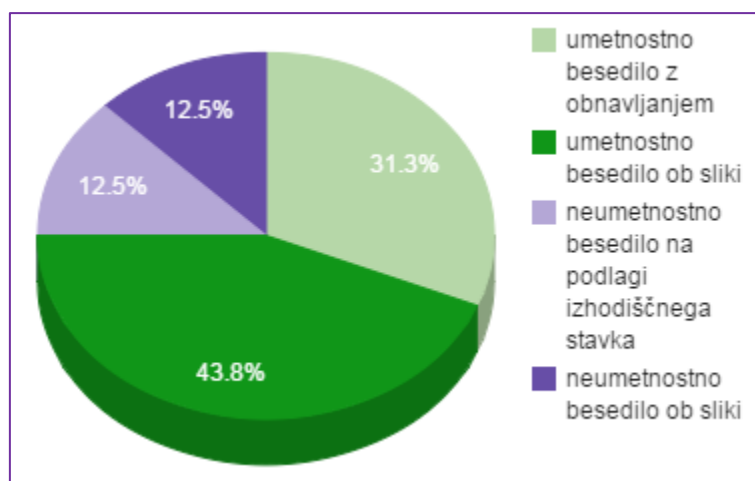
Pripovedi, ki jih uvrščamo v tip zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij, je 18 %. Od tega je 25 % pripovedi umetnostnega besedila ob sliki, 25 % pripovedi neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka in 50 % pripovedi neumetnostnega besedila ob sliki. Med njimi ni pripovedi umetnostnega besedila z obnavljanjem. V tem tipu zgodbe rezultati kažejo na večjo pojavnost pripovedi neumetnostnih besedil in pripovedi, ki so potekale ob sliki.



Graf 25: 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov

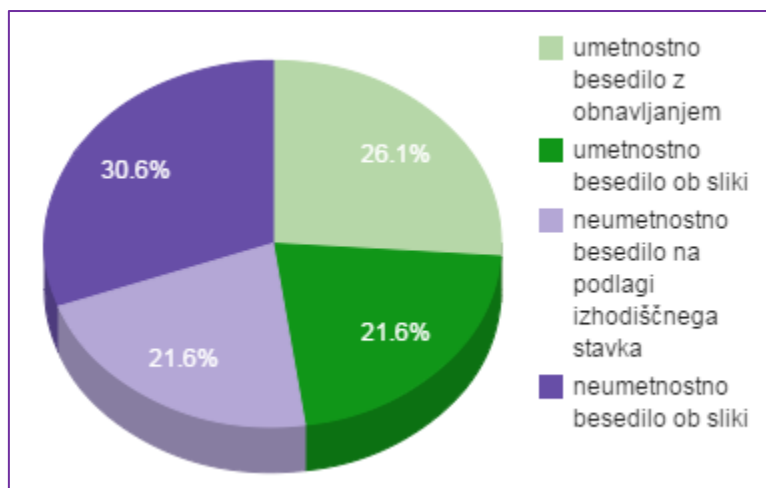
Pripovedi, ki jih uvrščamo v tip zgodbe s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, je 18 %. Tu najdemo vse štiri vrste pripovedi. Od tega je 25 % pripovedi umetnostnega besedila z obnavljanjem, 8,3 % pripovedi umetnostnega besedila ob sliki, 50 %

pripovedi neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka in 16,7 % pripovedi neumetnostnega besedila ob sliki. Iz tega je razvidno, da je več neumetnostnih kot umetnostnih besedil na tej ravni koherentnosti pripovedi. Kaže se razlike med pripovedmi ob sliki ali brez slik. V to kategorijo spada več pripovedi brez slik.



Graf 26: 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov

Pripovedi, ki jih uvrščamo v tip zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov, je 23 %. Tu najdemo vse štiri vrste pripovedi. Od tega je 31,3 % pripovedi umetnostnega besedila z obnavljanjem, 43,8 % pripovedi umetnostnega besedila ob sliki, 12,5 % pripovedi neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka in 12,5 % pripovedi neumetnostnega besedila ob sliki. Tu je razvidna večja razlika med pripovedmi umetnostnih in neumetnostnih besedil, saj je pripovedi umetnostnih besedil 75 %, neumetnostnih besedil pa 25 %.



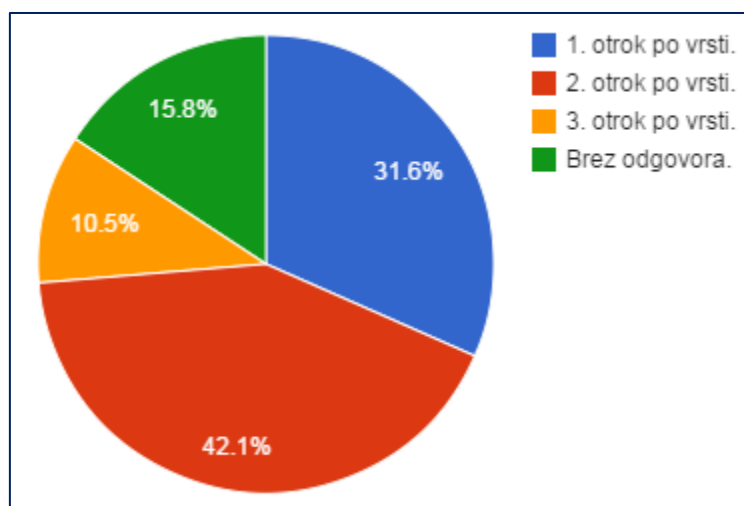
Graf 27: 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov

Pripovedi, ki jih uvrščamo v tip zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov, je 34 %. Tu najdemo vse štiri vrste pripovedi. Od tega je 26,1 % pripovedi umetnostnega besedila z obnavljanjem, 21,6 % pripovedi umetnostnega besedila ob sliki, 21,6 % pripovedi neumetnostnega besedila na podlagi izhodiščnega stavka in 30,6 % pripovedi neumetnostnega besedila ob sliki. Iz tega lahko sklepamo, da so v najvišji stopnji koherentnostni zgodbe zastopane tako umetnostna (47,7 %) kot neumetnostna besedila (52,2 %) enakomerno. Prav tako velja za pripovedi ob sliki (52,2 %) ali brez slike (47,7 %).

3.2.3 Analiza anketnega vprašalnika

Rezultate anketnega vprašalnika smo predstavili po vprašanjih ankete.

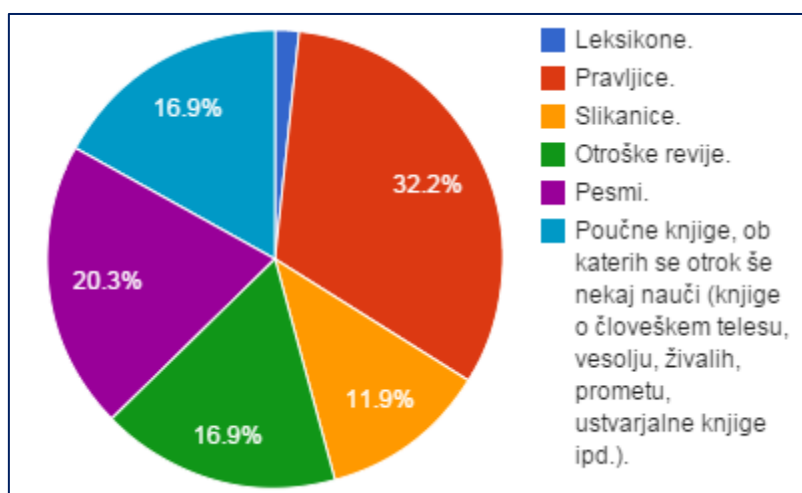
1. Kateri otrok po vrsti v družini je vaš otrok, ki je v tej skupini?



Graf 28: Otrok po vrsti v družini

37,5 % otrok je prvi otrok po vrsti v družini, 50 % drugi otrok in 12,5 % tretji otrok. Trije starši na to vprašanje niso odgovorili.

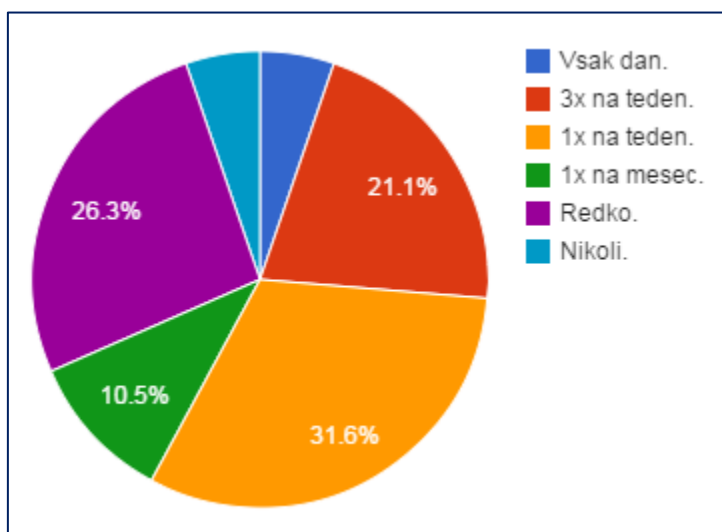
2. Obkrožite, kaj berete otroku.



Graf 29: Vrsta gradiva za branje v družini

Največ staršev bere otrokom pravljice trikrat na teden (36,8 %). 31,6 % staršev berejo otrokom pravljice vsak dan, 15,8 % staršev enkrat na teden in 10,5 % redko. Najmanj staršev pa enkrat na mesec (5,3 %). Nihče izmed staršev ni obkrožil odgovora nikoli, kar pomeni, da vsi starši otrokom berejo pravljice, le različno pogosto.

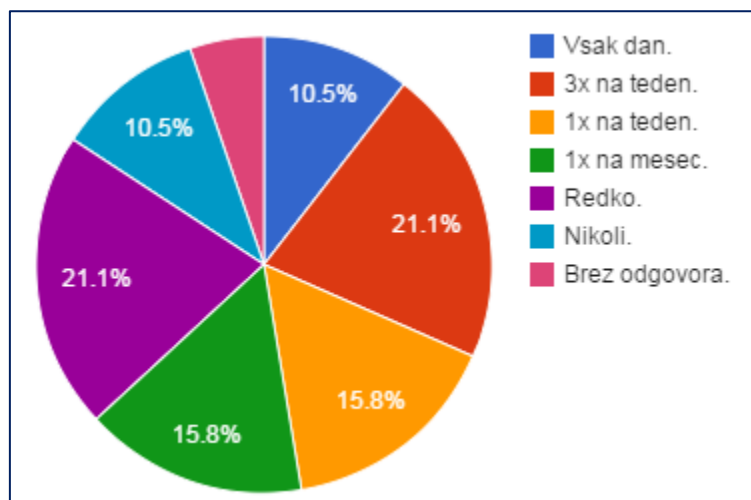
4. Kako pogosto berete otroku poučne knjige?



Graf 30: Pogostost branja poučnih knjig

Največ staršev (31,6 %) bere otroku poučne knjige enkrat na teden, 26,3 % staršev redko, 21,1 % trikrat na teden, 10,5 % enkrat na mesec, najmanj staršev (5,3 %) pa vsak dan ali nikoli.

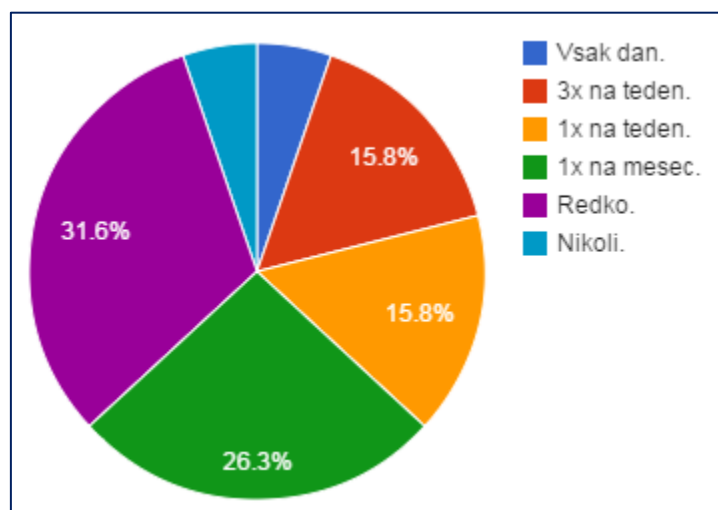
5. Kako pogosto berete otroku pesmi?



Graf 31: Pogostost branja pesmi

Pesmi bere največ staršev (21,1 %) trikrat na teden ali redko, nato 15,8 % staršev enkrat na teden ali enkrat na mesec, najmanj staršev (10,5 %) pa vsaka dan ali nikoli. Eden izmed staršev ni obkrožil nobenega odgovora.

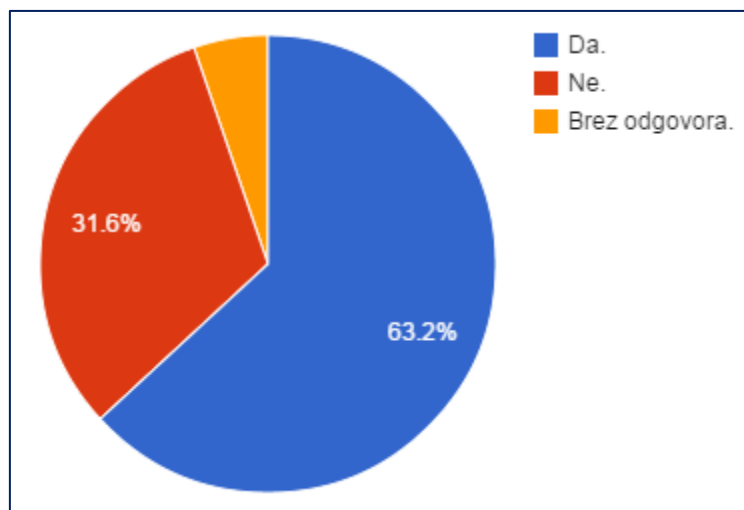
6. Kako pogosto berete otroku otroške revije?



Graf 32: Pogostost branja otroških revij

Največ staršev (31,6 %) bere otrokom otroške revije redko, 26,3 % staršev enkrat na mesec, 15,8 % enkrat na mesec ali enkrat na teden, najmanj staršev (5,3 %) pa vsak dan ali nikoli.

7. Ali dovolite, da vas otrok med branjem prekinja?



Graf 33: Prekinjanje med branjem

63,2 % staršev otrokom dovoli, da jih med branjem prekinjajo, 31,6 % staršev pa ne dovoli. Eden izmed staršev ni obkrožil nobenega odgovora, dodal pa je svoj komentar, in sicer »Včasih.«

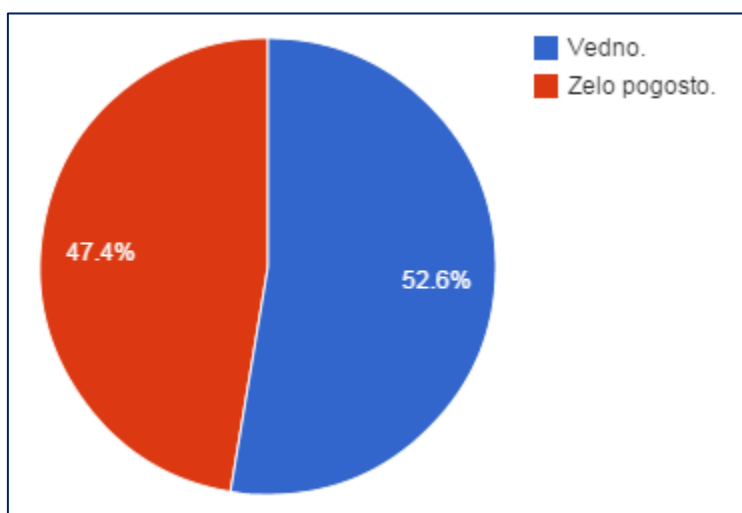
8. Ali se po skupnem branju pogovarjate z otrokom o prebranem?



Graf 34: Pogovor o prebranem

Eden izmed staršev ni obkrožil nobenega odgovora, vsi ostali starši (94,7 %) pa trdijo, da se po skupnem branju z otrokom pogovarjajo o prebranem.

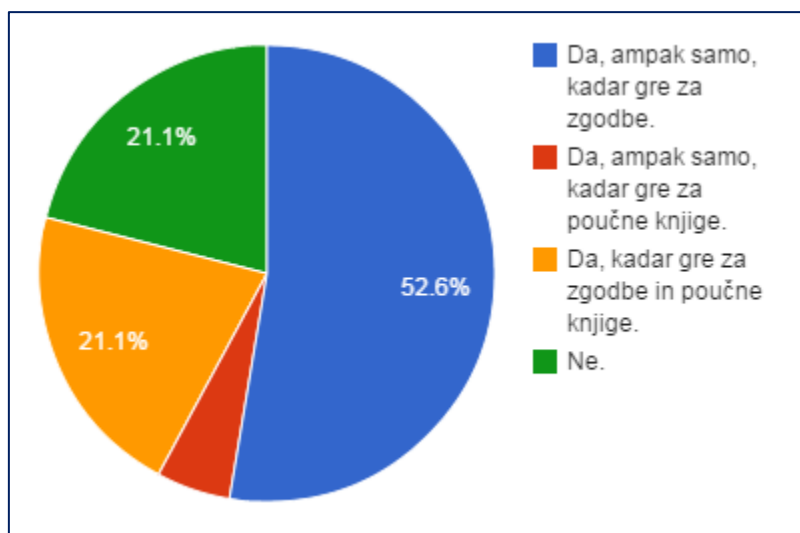
9. Če da, kako pogosto?



Graf 35: Pogostost pogovora o prebranem

Vsi starši so obkrožili ali odgovor »Vedno.« (52,6 %) ali odgovor »Zelo pogosto.« (47,4 %) Nihče med njimi ni obkrožil odgovora »Redko.«

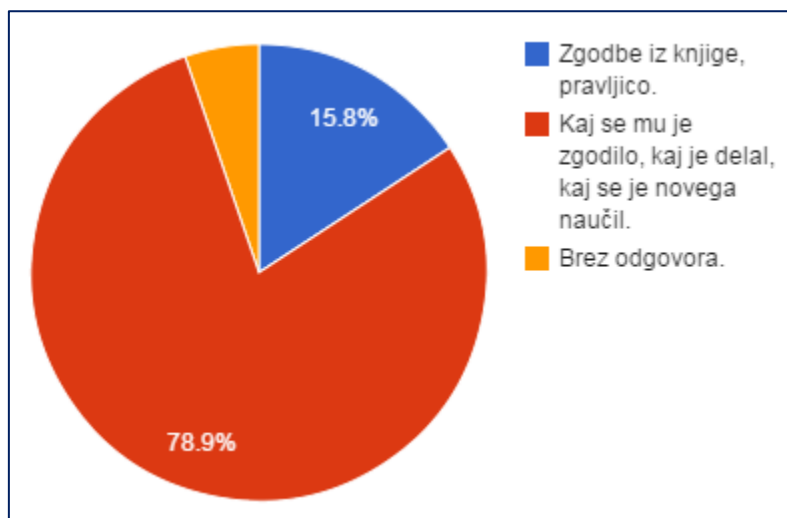
10. Ali vam otrok pripoveduje o tem, kar so mu druge odrasle osebe prebrale?



Graf 36: Pripovedovanje o prebranem

Kadar otroku berejo druge odrasle osebe, otrok staršem najpogosteje pripoveduje zgodbe (52,6 %), redko pa, kadar gre za poučne knjige (5,2 %). 21,1 % pripovedi otrok staršem je zgodb in poučnih knjig ali pa otroci sploh ne pripovedujejo, kar so jim druge osebe prebrale.

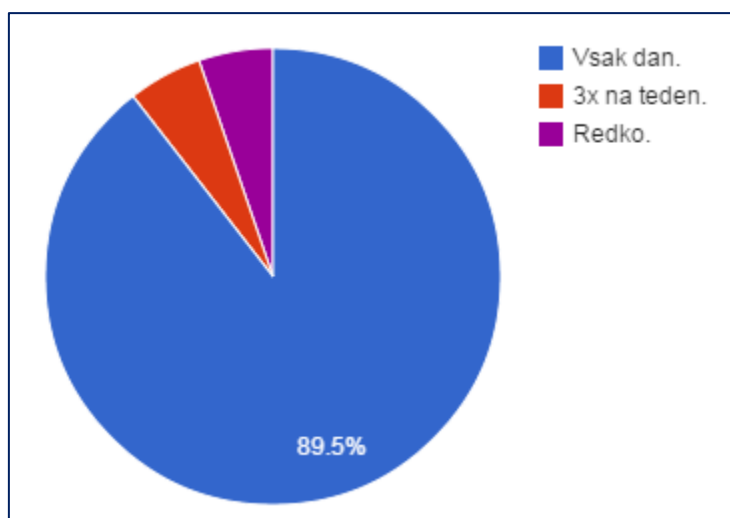
11. Ko otrok doma pripoveduje nekaj spontano, kaj pripoveduje pogosteje?



Graf 37: Spontano pripovedovanje

Kadar otroci pripovedujejo spontano, jih največ (78,9 %) pripoveduje o tem, kaj se jim je zgodilo, kaj je delal, kaj se je novega naučil. 15,8 % otrok pripoveduje zgodbe iz knjige, pravljico. Eden izmed staršev je obkrožil oba odgovora, kar je označeno kot »Brez odgovora.«

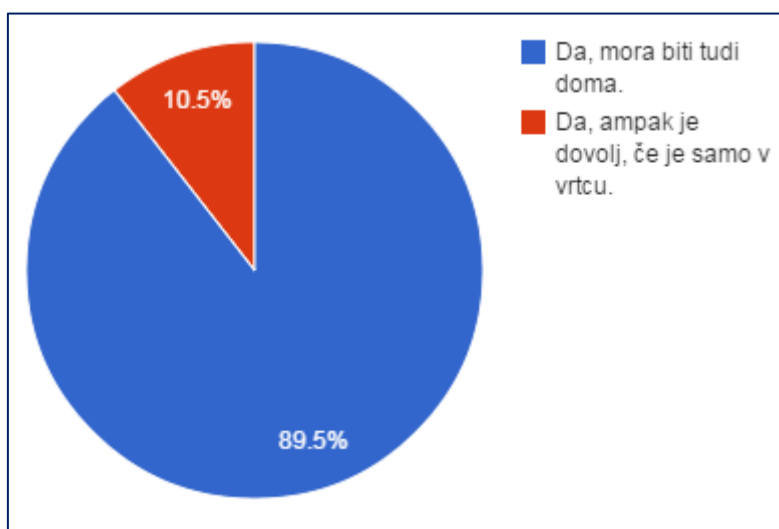
12. Kako pogosto otroka spodbudite, da vam pripoveduje o nekem dogodku, ki se mu je zgodil, o njegovih izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečuje doma ali v vrtcu?



Graf 38: Spodbuda za pripovedovanje

Največ staršev (89,5 %) svoje otroke vsak dan spodbudi k pripovedovanju o otrokovem dogajanju. Eden izmed staršev spodbudi otroka k temu trikrat na teden, eden pa ni obkrožil nobenega odgovora. Nihče ni obkrožil drugih možnosti: »Enkrat na teden. Enkrat na mesec. Redko. Nikoli.«

13. Ali se vam zdi pomembno, da so otroci tudi doma v stiku z otroško literaturo?



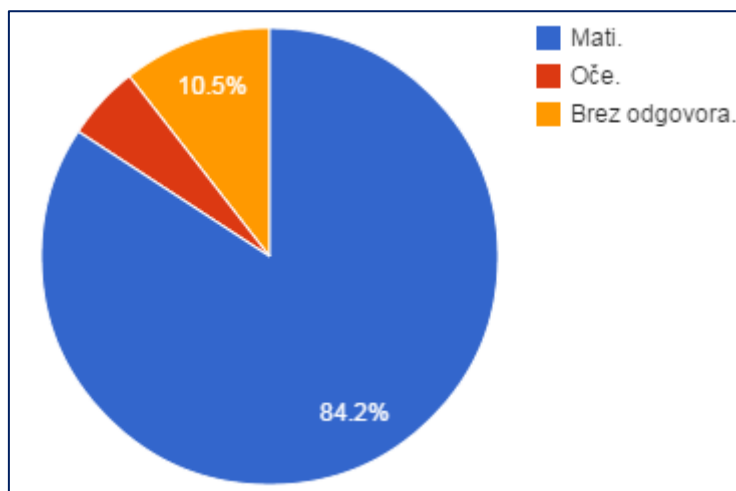
Graf 39: Stik z otroško literaturo v domačem okolju

Večina staršev (89,5 %) meni, da je pomembno, da je otrok v stiku z otroško literaturo tudi doma. 10,5 % staršev meni, da je pomembno, da so otroci v stiku z otroško literaturo, ampak je dovolj, če so v stiku z njo samo v vrtcu. Nihče od staršev ne meni, da otrokov stik z otroško literaturo ne bi bil pomemben.

14. Ali se vam zdi pomembno, da vam otrok pripoveduje o tem, kaj je doživel, kaj se je novega naučil idr.?

Na to vprašanje so vsi starši izrazili strinjanje, da je zanje to pomembno.

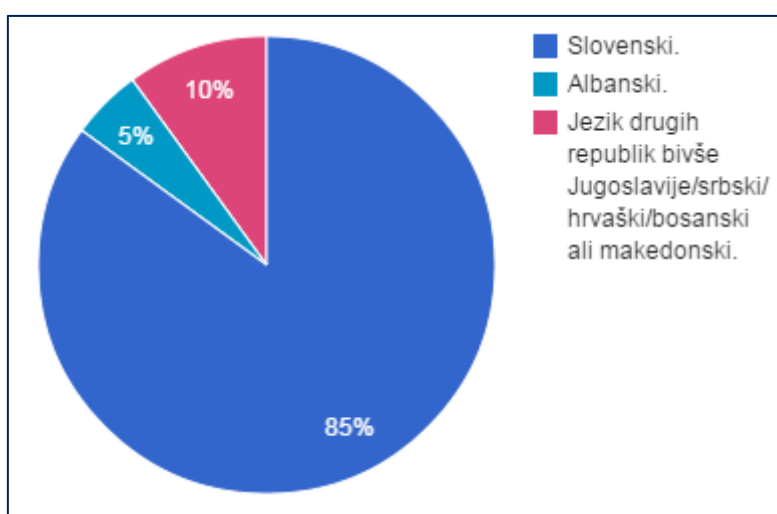
15. Kdo od staršev pogosteje bere otroku?



Graf 40: Vloga matere in očeta pri branju

84,2 % staršev je obkrožilo, da otroku najpogosteje bere mati. Eden izmed staršev je obkrožil, da najpogosteje bere oče, dva starša pa sta obkrožila oba odgovora, tako mater kot očeta. Ta dva odgovora sta uvrščena kot anketa »Brez odgovora.«

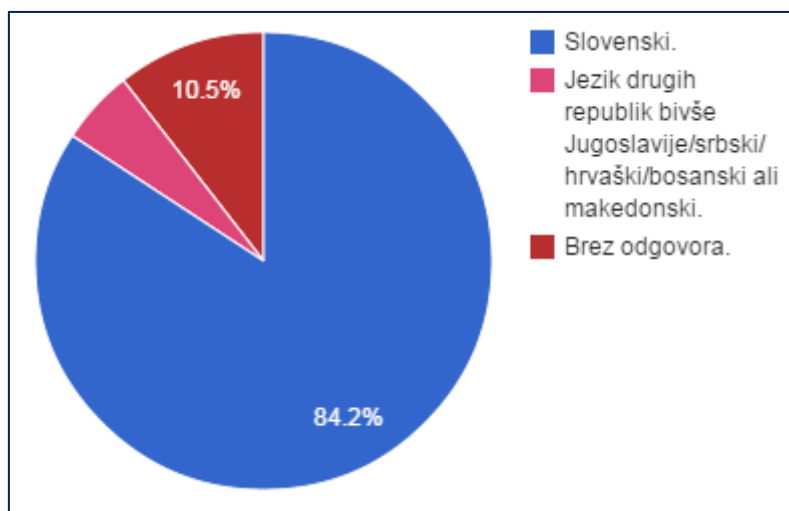
16. Kateri jezik pretežno oz. večino časa uporablja oče v pogovoru z otrokom?



Graf 41: Jezik pogovora z očetom

Večina očetov (89,5 %) govori s svojim otrokom v slovenskem jeziku. En oče govori s svojim otrokom albansko, dva očeta pa govorita jezik drugih republik bivše Jugoslavije (srbsko in makedonsko).

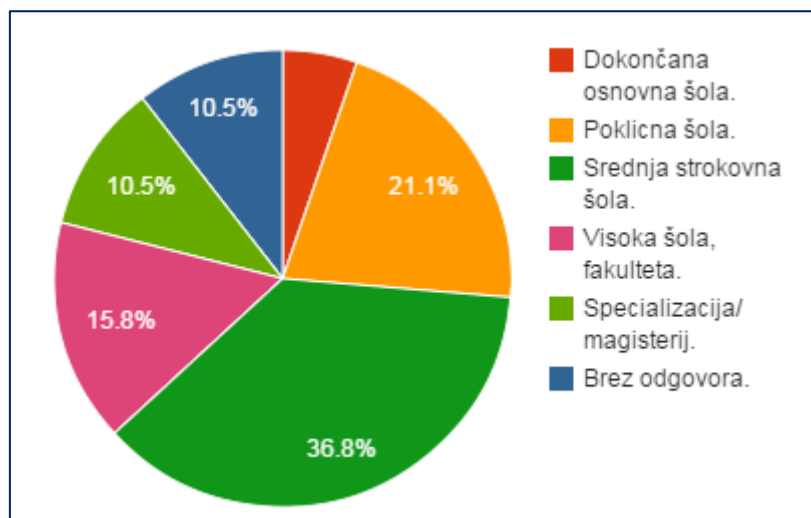
17. Kateri jezik pretežno oz. večino časa uporablja mati v pogovoru z otrokom?



Graf 42: Jezik pogovora z materjo

Večina mater (84,2 %) govori s svojim otrokom v slovenskem jeziku. Ena mati govori jezik drugih republik bivše Jugoslavije, dva starša pa nista obkrožila nobenega odgovora.

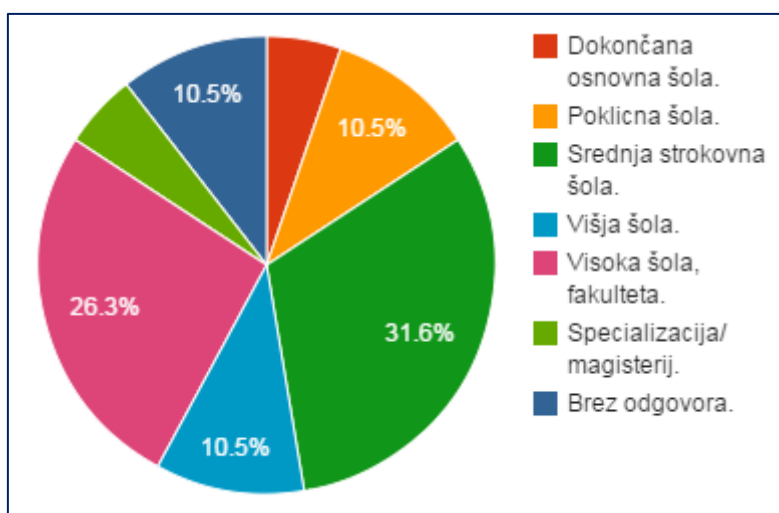
18. Katero stopnjo izobrazbe je dosegel oče?



Graf 43: Očetova stopnja izobrazbe

36,8 % očetov je zaključilo srednjo strokovno šolo, 21,1 % poklicno šolo, 15,8 % visoko šolo, 10,5 % specializacijo ali magisterij in najmanj očetov, 5,3 %, osnovno šolo. Dva starša na to vprašanje nista odgovorila.

19. Katero stopnjo izobrazbe je dosegla mati?



Graf 44: Materina stopnja izobrazbe

Prav tako kot pri očetih, so tudi matere v največjem številu, 31,6 %, zaključile srednjo strokovno šolo, 26,3 % visoko šolo, 10,5 % poklicno šolo ali višjo šolo, najmanj mater, 5,3 %, pa je zaključilo ali osnovno šolo ali specializacijo oz. magisterij. Dva starša na to vprašanje nista odgovorila.

Če povzamemo izobrazbo tako očeta kot matere, jih je največ zaključilo srednjo strokovno šolo, najmanj pa specializacijo oz. magisterij ali le osnovno šolo.

3.2.4 Preverjanje hipotez

1. hipoteza: Otroci pogosteje spontano pripovedujejo neumetnostna kot umetnostna besedila.

To hipotezo smo raziskovali s pomočjo anketnega vprašalnika za starše, kjer smo postavili naslednja vprašanja in dobili k vprašanjem predstavljene rezultate.

1. Ali se vam zdi pomembno, da vam otrok pripoveduje o tem, kaj je doživel, kaj se je novega naučil idr.?
2. Ko otrok doma pripoveduje nekaj spontano, kaj pripoveduje pogosteje?
3. Ali vam otrok pripoveduje o tem, kar so mu druge odrasle osebe prebrale?
4. Kako pogosto otroka spodbudite, da vam pripoveduje o nekem dogodku, ki se mu je zgodil, o njegovih izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečuje doma ali v vrtcu?

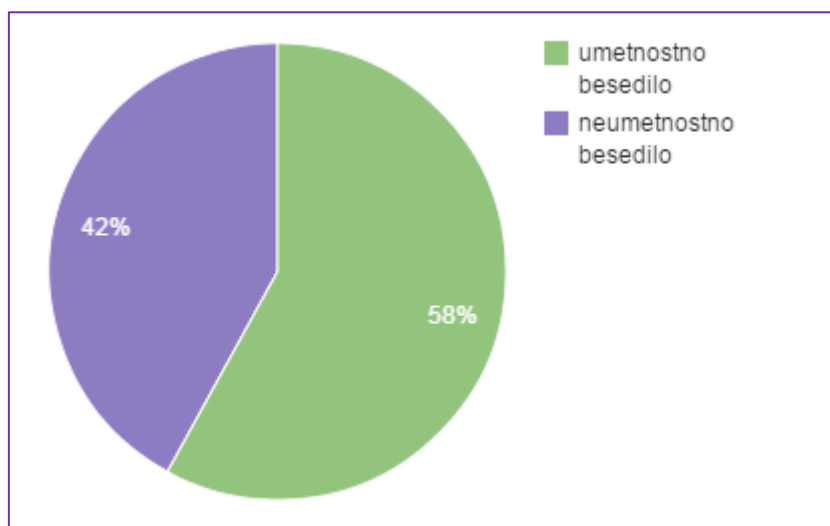
Največ staršev (89,5 %) svoje otroke vsak dan spodbudi k pripovedovanju o otrokovem dogajanju. Eden izmed staršev spodbudi otroka k temu trikrat na teden, eden pa ni obkrožil nobenega odgovora. Nihče ni obkrožil drugih možnosti: "Enkrat na teden. Enkrat na mesec. Redko. Nikoli."

Ugotovili smo, da se staršem zdi pomembno, da jim doma otroci pripovedujejo o njihovih doživetjih, novih spoznanjih ipd., kar štejemo k neumetnostnim besedilom. Po oceni staršev otroci o tem najpogosteje pripovedujejo spontano, vendar so starši v večini odgovorili, da jih tudi sami k temu vsak dan spodbujajo. Kadar pa odrasli preberejo besedilo otroku, pa več kot polovica otrok spontano pripoveduje samo v primeru, da gre za umetnostna besedila, torej zgodbe, približno četrtnina, kadar gre za zgodbe in poučne knjige, torej kombinacija umetnostnih in neumetnostnih besedil, isti delež otrok o prebranem ne pripoveduje, najmanj otrok pa pripoveduje samo v primeru, da gre za neumetnostna besedila, torej poučne knjige.

To hipotezo bi lahko potrdili, kadar gre za neumetnostno besedilo, ki vsebuje otrokov vsakdan, medtem ko otroka med prebranimi besedili najbolj nagovorijo zgodbe, da jih potem pripoveduje naprej.

2. hipoteza: Otroci izražajo več čustvenih in mentalnih opisov pri pripovedovanju umetnostnih kot neumetnostnih besedil.

Pri besedah oz. besednih zvezah, ki opisujejo čustvena in mentalna stanja, smo upoštevali samo različne besede oz. besedne zveze.



Graf 45: Delež besed za opis mentalnih in čustvenih stanj

UMETNOSTNA BESEDILA

rdeča kokoš, bela kokoš, kolk dobra zgodba je bla, pol je pa kr sama, ne morem, pol sta bla skupi, je rešu, ne vem, kdo mi bo pomagal, ni mogla, vstati, je imela (deset) prijateljev, je rekel, sem povedou, ni ga mogel (želje, hotenje), ta je živ, razbit, je vzel, ga je udaru, ta prjazn, ta zlobn, in sta plesala, se ne spomnem, da lahko speče, prehitro teku, šel počasi, bil zaspan, je razbil, ukradu, vidu, sta se poročila, rabla je pomoč, napadat, gledal, enga so presablal, padu je, noce noben pomagat, pol sta pa zaljubljena, ne znam, je živela, spoznala, premagou, umru, bojevala, jaz bi jo tudi pojedel, glasno zaklicala, cedijo ... sline, tepla sta se, nista bila prijatelja, jo je rešu, sanjal, utrujen, zaspana, lepe /sanje/, potih, oprosti, so opazovali, preveč sem utrujen, je hotu presekati, sem pozabu, vem samo, je vprašala, je tako okusna, izmišljeval, si izmislil, pogumen, so zavriskali, dirkala, sablal se je, je odgovoril, se je oglasila, raztreseno žito, pes se je slinil in oblizoval, narahlo jo je razrezala, ga je urezal, je odrezal glavo, prijazni, zlobni vitez, oooo, kok si lepa punca, una gospa je bla huda, sta se lupčkala, nimam časa, svojo obleko bom umazala, res so smešni, ta vonj zavohal, k je on zmagal, mala kokoška, se zbudila, trdno, se zasmije, ga je zadel v glavo (92 besed)

NEUMETNOSTNA BESEDILA

a veš, obstajajo, k je čist, čist mejhen, rumen je, zgleda kot rdeč sonček, vidl, so povedal, kaj mi je blo najboljš, je blo meni tko lepo, ima enga prijatla, k sem se mogu [moral], vem, morš si zobke umivat, smo gledal, tamale avione, k je tepu, umiva se bolj trde, boš šla hitr, ko te gleda, ti da neki, jokaš, to ne smeš, ne spounem se, eno velko letalo, rdeče letalo, kakšna velka usta, popravljamo (zaznave), sem pozabla, eno barvo, ima pike, je oranžen, bili smo veseli, če ma pa lepe, pa dobro, če ima črvičke, če nima črvičkov (zaznave), en ta star letal, a veš, kolk je blo letalou? velik, nisem hotel, ponoči, podnevi, umazane zobe, božal, niso čisti, so čisti, vseč mi je bilo, mislim, nove, lepe, zaspi, velik laja, stare babice, velke klešče, si orng umivaš, ker so se učil gasit, zapiskati, malo naokrog, mal dolg trajal, eno zaščito majo, se napade, k so ble lučke take glasne, ščetkane zobe, spat, smo pospravl,, velki zaspančki, je odpadel, je zaspala, je vzela, je vstala (68 besed)

To hipotezo lahko potrdimo, saj najdemo 58 % besed, ki opisujejo čustvena in mentalna stanja, v umetnostnih besedilih, 42 % besed pa v neumetnostnih besedilih.

3. hipoteza: Otroci pridejo v družinskem okolju pogosteje v stik z umetnostnimi besedili (pesmi, pravlјice, slikanice) kot z neumetnostnimi besedili (poučne knjige, otroške revije, leksikone).

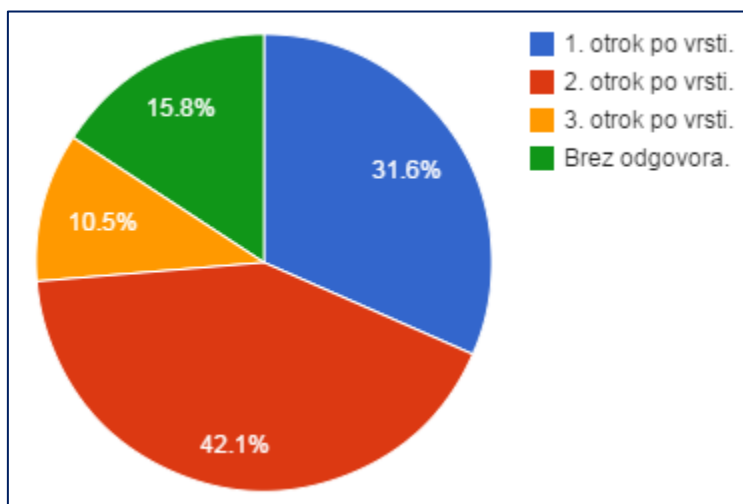
Ugotovitve smo zapisali s pomočjo rezultatov anketnega vprašalnika pri naslednjih vprašanjih:

- Ali se vam zdi pomembno, da so otroci tudi doma v stiku z otroško literaturo?
- Obkrožite, kaj berete otroku.
- Kako pogosto berete otroku pravlјice?
- Kako pogosto berete otroku poučne knjige?
- Kako pogosto berete otroku pesmi?
- Kako pogosto berete otroku otroške revije?

Ugotovili smo, da večina staršev meni, da je pomembno, da so otroci v stiku z literaturo tudi doma, ne samo v vrtcu. Če primerjamo umetnostna in neumetnostna besedila, smo iz rezultatov ugotovili, da starši otrokom berejo več umetnostnih kot neumetnostnih besedil. Največ staršev bere pravlјice vsak dan ali trikrat na teden, pesmi pa trikrat na teden ali redko. Po neumetnostnih besedilih pa največ staršev posega redkeje, in sicer po poučnih knjigah enkrat na teden ali redko, po otroških revijah pa enkrat mesečno ali redko.

4. hipoteza: Otroci, ki niso prvorojenci v družini, in imajo njihovi starši višjo izobrazbo, pripovedujejo zgodbe bolj koherentno in kohezivno ter njihove pripovedi vsebujejo večje število in večjo raznolikost besed.

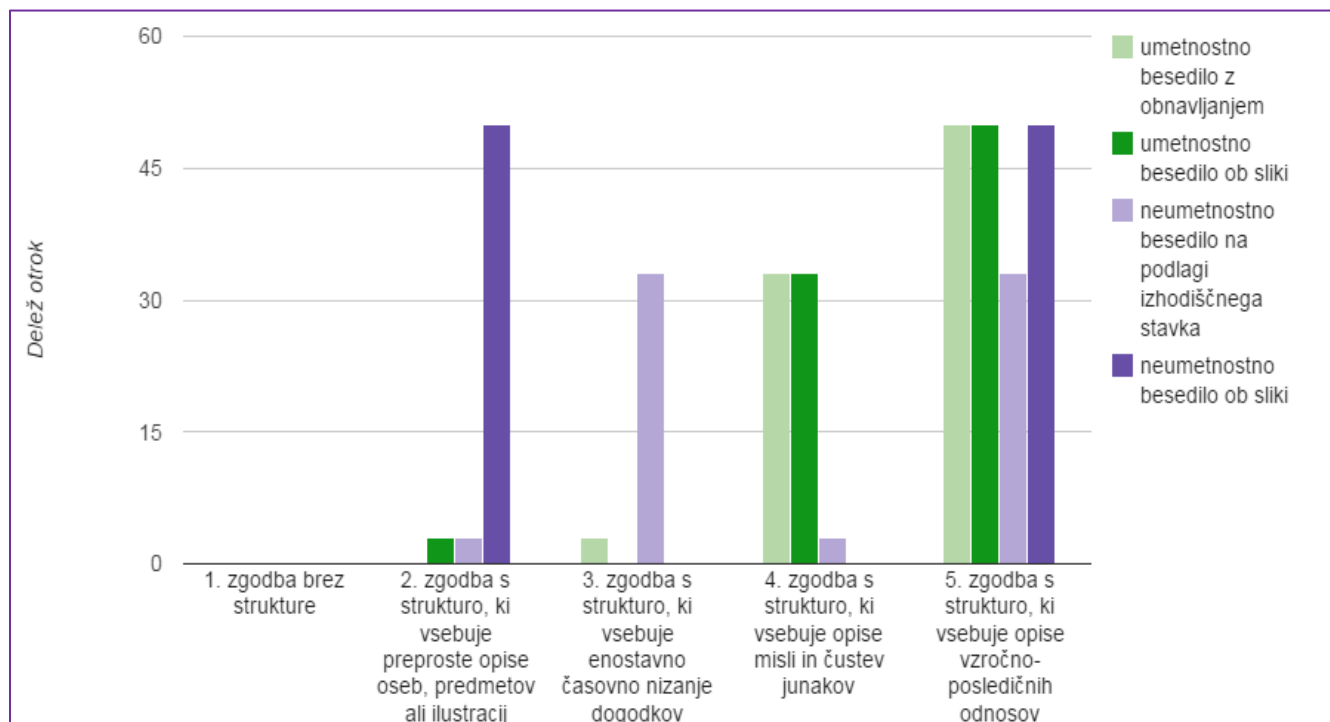
Na podlagi anketnega vprašalnika za starše smo na vprašanje »Kateri otrok po vrsti v družini je vaš otrok, ki je v tej skupini?« dobili naslednje rezultate.



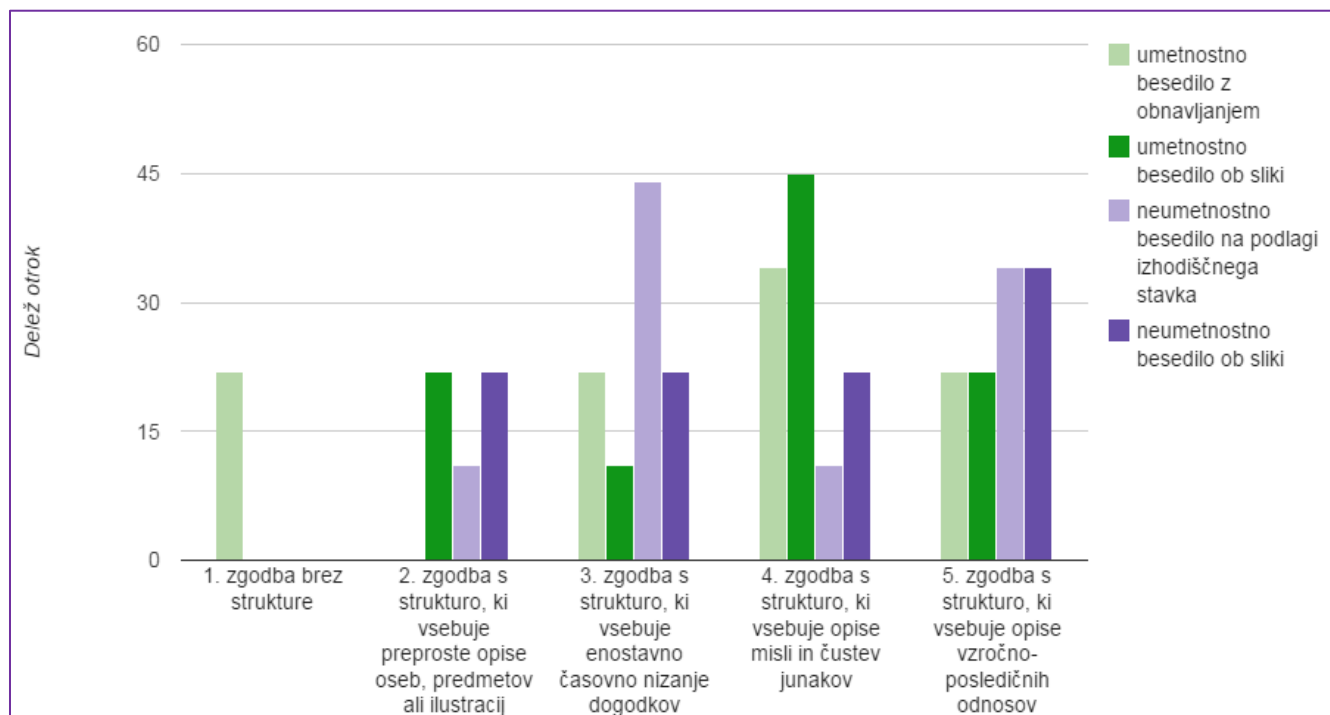
Graf 46: Otrok po vrsti v družini

37,5 % otrok je prvi otrok po vrsti v družini, 50 % drugi otrok in 12,5 % tretji otrok. Trije starši na to vprašanje niso odgovorili.

PRVOROJENCI



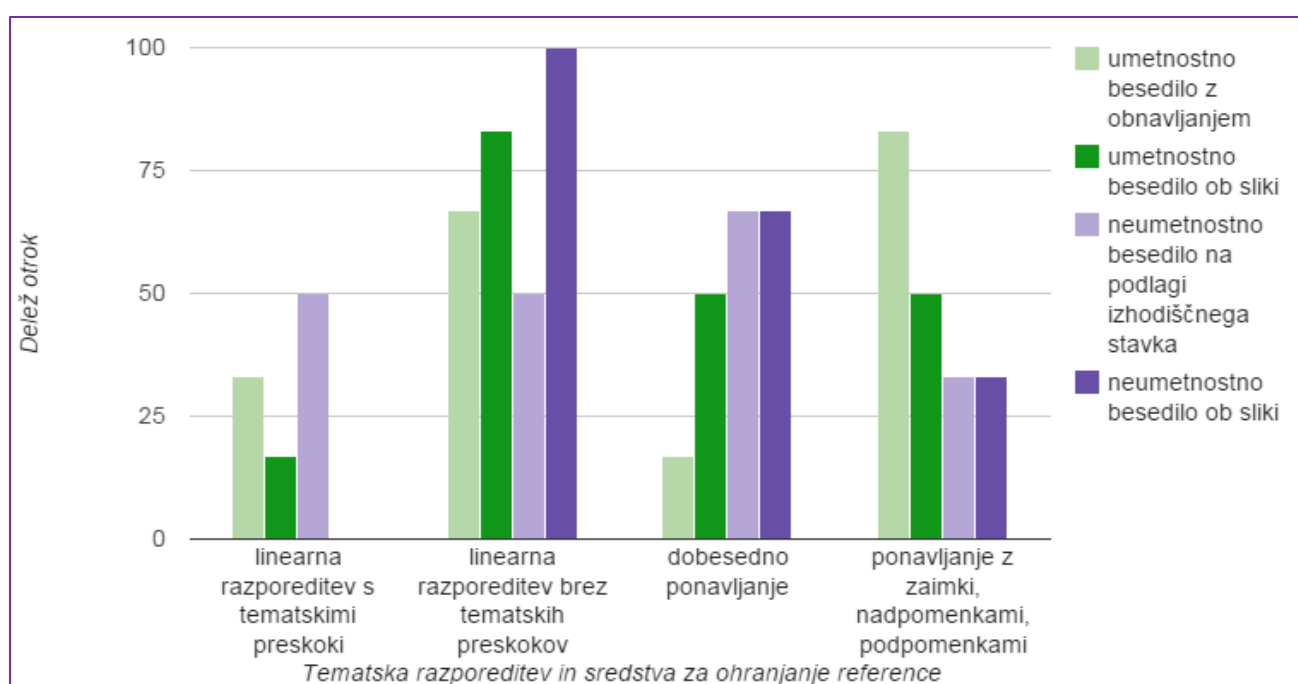
Graf 47: Koherenca: prvorojenci



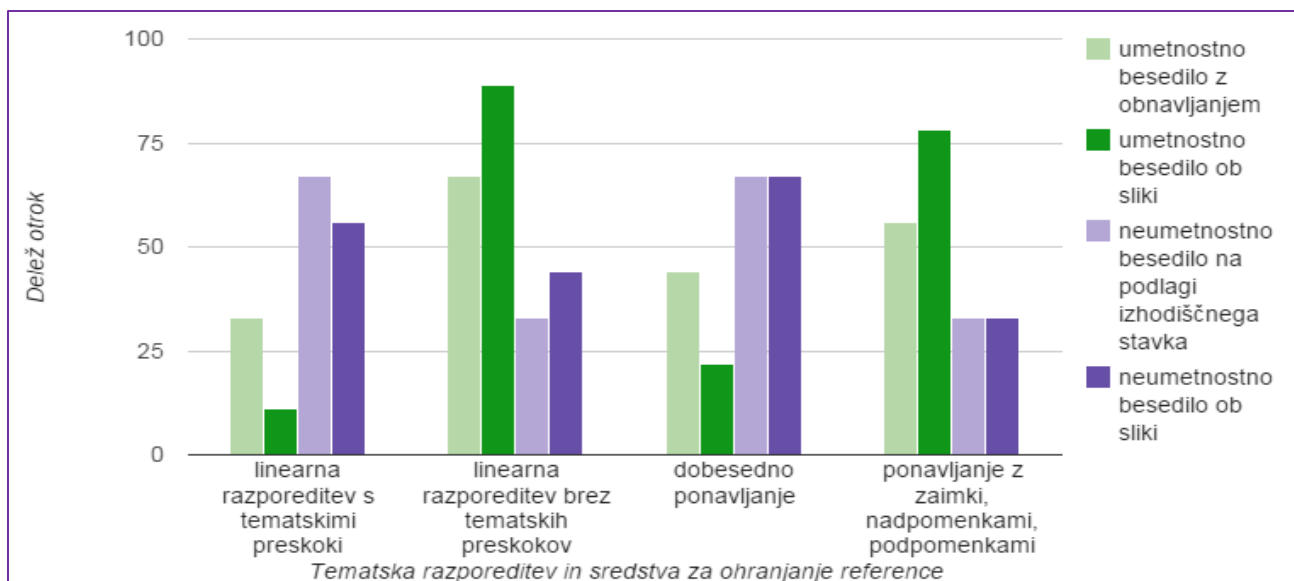
Graf 48: Koherenca: otroci, ki niso prvorojenci

Pri umetnostnih besedilih večina prvorojencev je pripovedi pripovedovalo na najvišji koherentni ravni, pri umetnostnih besedilih ob sliki prav tako, pri neumetnostnih besedilih na podlagi izhodiščnega stavka spada večina pripovedi med zgodbe na najvišji ravni ali pa med zgodbe na tretji ravni, pri neumetnostnih ob sliki pa polovica na najvišji ravni, polovica pa na drugi ravni.

Glede na dane rezultate koherence hipotezo lahko ovržemo, saj je večina prvorojencev pripovedovala zgodbe ne glede na vrsto besedil na najvišji koherentni ravni.



Graf 49: Kohezija: prvorojenci

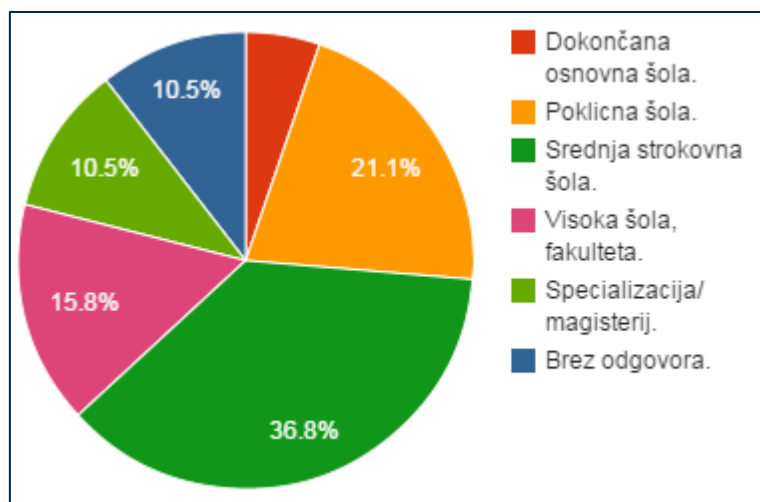


Graf 50: Kohezija: otroci, ki niso prvorojenci

Pri koheziji se prvorojenci med seboj razlikujejo. Pri tematski razporeditvi so prvorojenci v večini pripovedovali brez tematskih preskokov, razen pri pripovedih umetnostnega besedila ob sliki se je pokazalo enakovredno razmerje, in sicer 50 % s tematskimi preskoki in 50 % brez njih. Pri sredstvih za ohranjanje reference pa se kaže razlika med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Pri umetnostnih besedilih jih večina ohranja referenco z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami, pri neumetnostnih pa ravno obratno, in sicer z dobesednim ponavljanjem. Znotraj pripovedi umetnostnih besedil razlikujemo tudi med pripovedmi z obnavljanjem in ob sliki. Ob sliki se je izkazalo enakovredno razmerje, torej 50 %, medtem ko pri pripovedih z obnavljanjem gre za izrazito ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami. Če gledamo z vidika tematske razporeditve, bi lahko hipotezo ovrgli, saj večina prvorojencev pripoveduje na višji ravni. Če pa gledamo z vidika ohranjanja reference, pa bi to hipotezo potrdili, saj večina otrok ohranja referenco na nižji ravni, torej z dobesednim ponavljanjem.

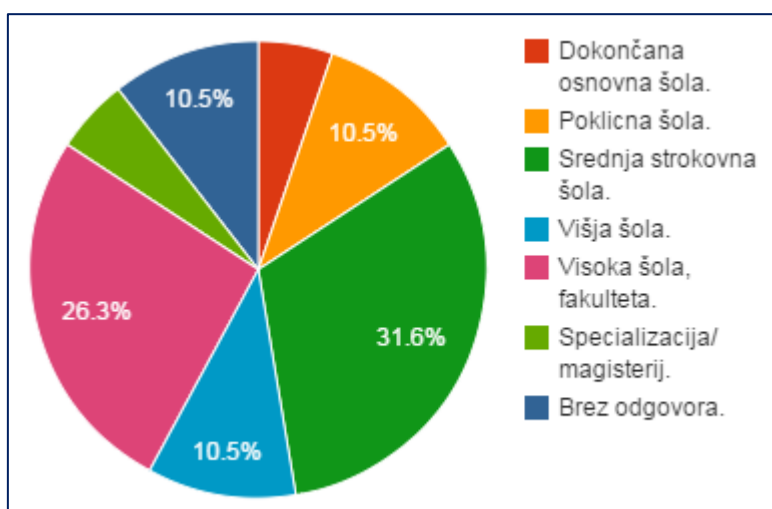
IZOBRAZBA STARŠEV

Na podlagi anketnega vprašalnika za starše smo ugotovili stopnjo izobrazbe, ki jo je dosegel oče, in stopnjo izobrazbe, ki jo je dosegla mati.



Graf 51: Materina stopnja izobrazbe

36,8 % očetov je zaključilo srednjo strokovno šolo, 21,1 % poklicno šolo, 15,8 % visoko šolo, 10,5 % specializacijo ali magisterij in najmanj očetov, 5,3 %, osnovno šolo. Dva starša na to vprašanje nista odgovorila.



Graf 52: Očetova stopnja izobrazbe

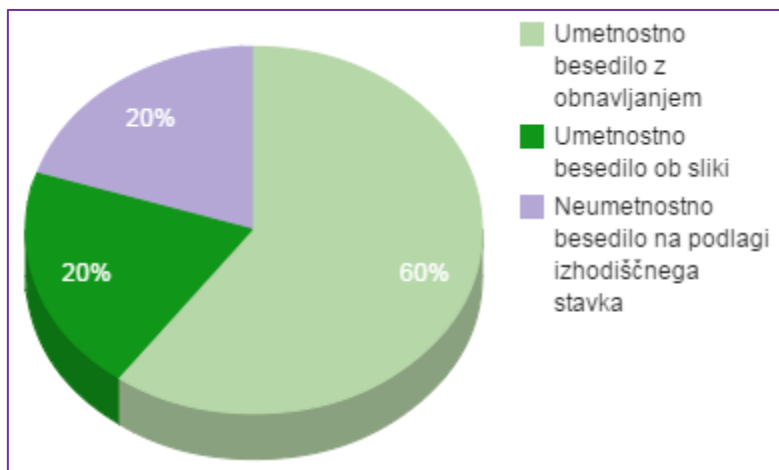
Prav tako kot pri očetih, so tudi matere v največjem številu, 31,6 %, zaključile srednjo strokovno šolo, 26,3 % visoko šolo, 10,5 % poklicno šolo ali višjo šolo, najmanj mater, 5,3 %, pa je zaključilo ali osnovno šolo ali specializacijo oz. magisterij. Dva starša na to vprašanje nista odgovorila.

Če povzamemo izobrazbo tako očeta kot matere, jih je največ zaključilo srednjo strokovno šolo, najmanj pa specializacijo oz. magisterij ali le osnovno šolo.

Na podlagi teh podatkov smo raziskali koherentnost in kohezivnost pripovedi otrok. Prišli smo do naslednjih ugotovitev.

KOHERENCA

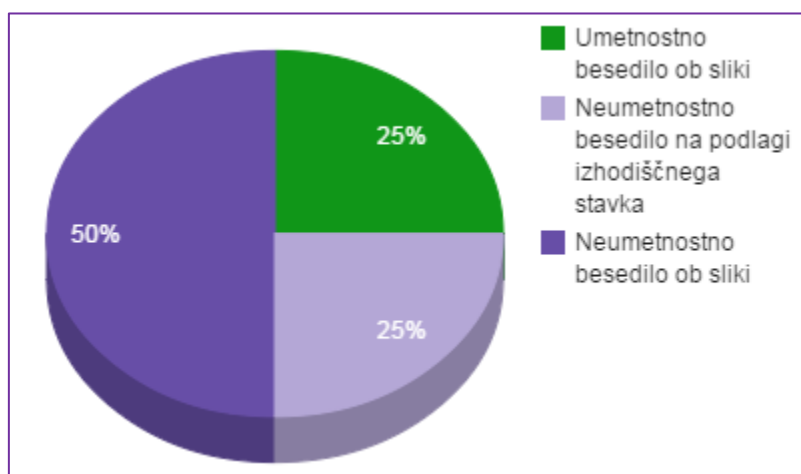
Primerjali smo pripovedi otrok in izobrazbo staršev ter dobili naslednje rezultate.



Graf 53: 1. Zgodba brez strukture

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 2	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 1	/	/

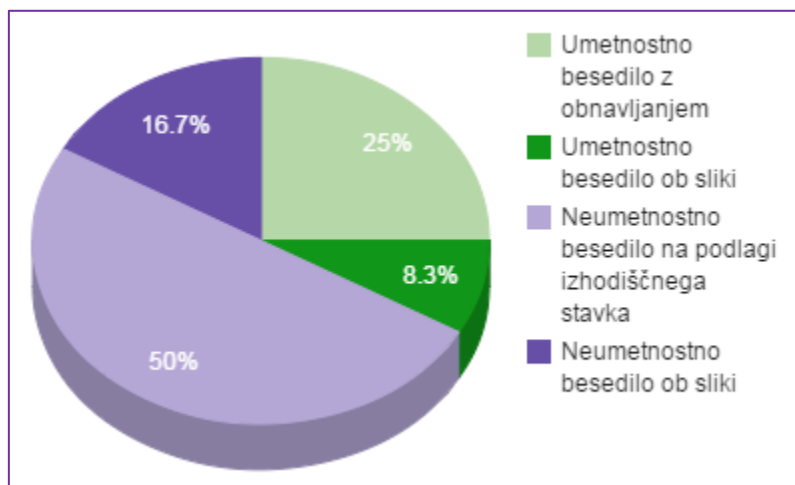
Preglednica 2: Izobrazba staršev glede na 1. stopnjo koherentnosti



Graf 54: 2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 2	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 4	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 7	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola

Preglednica 3: Izobrazba staršev glede na 2. stopnjo koherentnosti

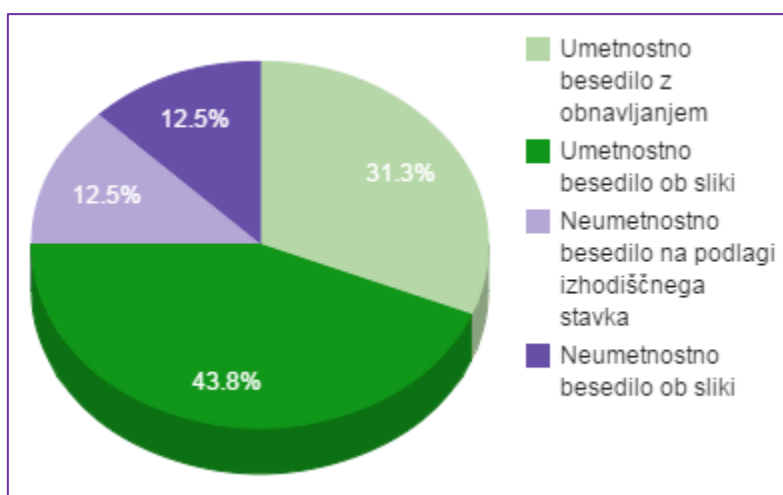


Graf 55: 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov

	Mati	Oče
Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 11	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta

Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deček 4	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 7	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 8	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 4	Poklicna šola	Poklicna šola

Preglednica 4: Izobrazba staršev glede na 3. stopnjo koherentnosti

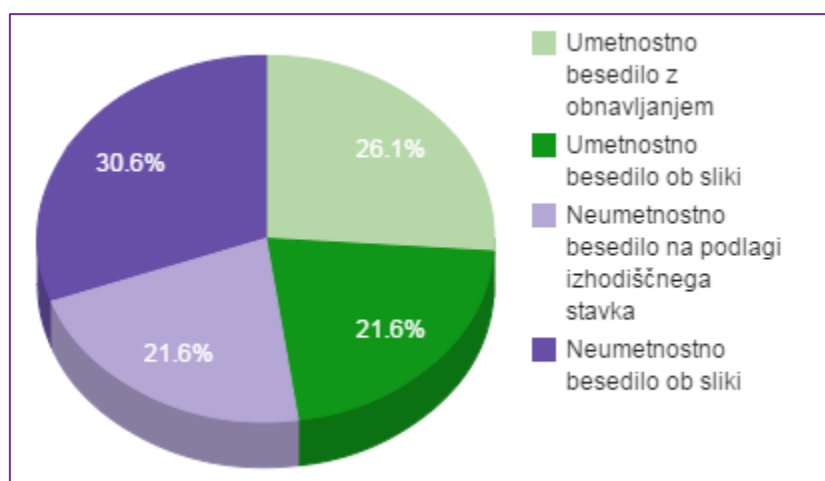


Graf 56: 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 11	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta

Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 8	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deklica 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola

Preglednica 5: Izobrazba staršev glede na 4. stopnjo koherentnosti



Graf 57: 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov

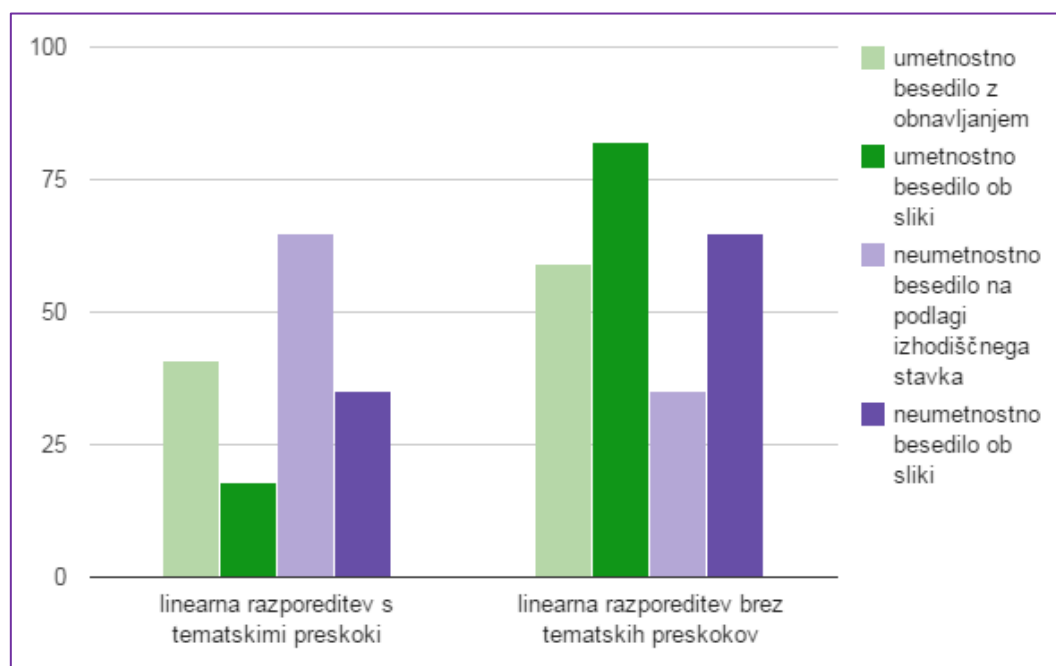
	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 11	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij

Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 1	/	/
Deklica 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deklica 4	Poklicna šola	Poklicna šola
Deklica 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola

Preglednica 6: Izobrazba staršev glede na 5. stopnjo koherentnosti

Po posameznih stopnjah koherentnosti zgodbe smo tabelarično prikazali pri vsakem otroku posebej, katero izobrazbo sta dosegla njegova starša. Označili smo vse primere, pri katerih ima vsaj eden izmed staršev končano vsaj višjo šolo. Starši otrok, ki so pripovedovali zgodbe brez strukture, so dosegli najvišjo izobrazbo z zaključkom srednje strokovne šole. Najmanj višjo šolo pa so zaključili starši štirih otrok, ki so pripovedovali zgodbo s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij, starši petih otrok, ki so pripovedovali zgodbo s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov, starši šestih otrok, ki so pripovedovali zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov, in starši osmih otrok, ki so pripovedovali zgodbo s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov. Deklice 1 nismo upoštevali, ker starši niso odgovorili na vprašanje o izobrazbi. Ugotovili smo, da je bolj koherentno pripovedovalo več otrok višje izobraženih staršev. Hipotezo lahko potrdimo.

KOHEZIJA



Graf 58: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: tematska razporeditev

Linearna razporeditev s tematskimi preskoki

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 4	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 7	Poklicna šola	Srednja strokovna šola

Deček 8	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deklica 4	Poklicna šola	Poklicna šola
Deklica 1	/	/

Preglednica 7: Izobrazba staršev glede na linearno razporeditev s tematskimi preskoki

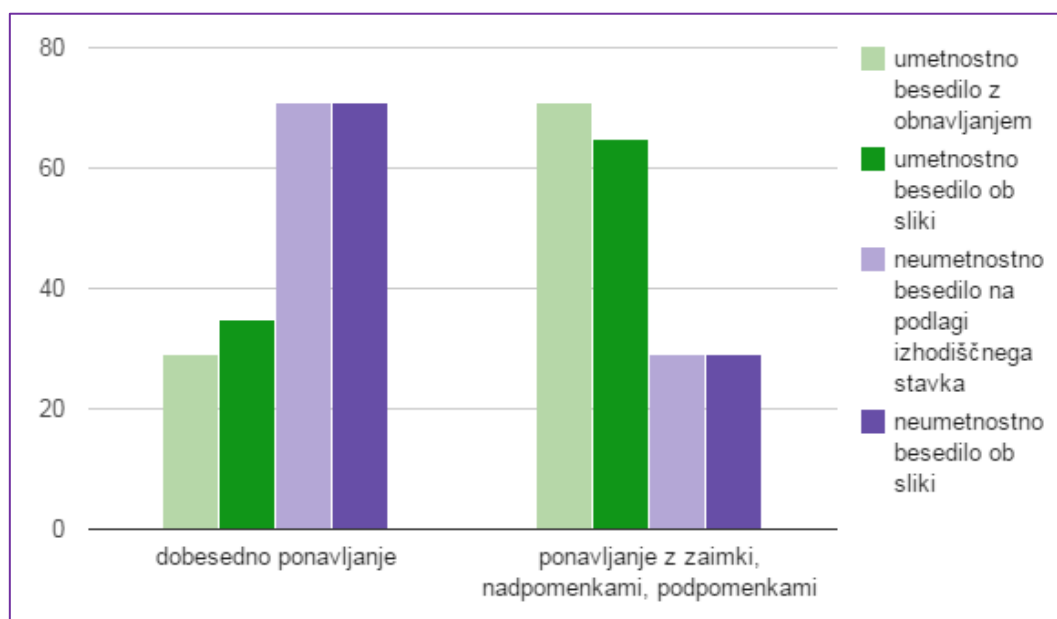
Linearna razporeditev brez tematskih preskokov

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 11	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 4	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 7	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 8	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola

Deklica 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deklica 4	Poklicna šola	Poklicna šola
Deklica 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 1	/	/

Preglednica 8: Izobrazba staršev glede na linearno razporeditev brez tematskih preskokov

Iz rezultatov pripovedi glede na tematsko razporeditev smo ugotovili, da je devet otrok staršev, ki so dokončali najmanj višjo šoli, pripovedovalo brez tematskih preskokov, sedem pa s tematskimi preskoki.



Graf 59: Kohezivnost pripovedovanja zgodb: sredstva, s katerimi se ohranja referenco

Dobesedno ponavljanje

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola

Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 11	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 4	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 7	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 8	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deklica 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 1	/	/

Preglednica 9: Izobrazba staršev glede na sredstva za ohranjanje reference (dobesedno ponavljanje)

Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami

	Mati	Oče
Deček 1	Dokončana osnovna šola	Dokončana osnovna šola
Deček 10	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deček 11	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta

Deček 12	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deček 3	Srednja strokovna šola	Visoka šola, fakulteta
Deček 4	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deček 6	Specializacija/magisterij	Visoka šola, fakulteta
Deček 7	Poklicna šola	Srednja strokovna šola
Deček 8	Visoka šola, fakulteta	Visoka šola, fakulteta
Deček 9	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 2	Visoka šola, fakulteta	Specializacija/magisterij
Deklica 3	Srednja strokovna šola	Višja šola
Deklica 4	Poklicna šola	Poklicna šola
Deklica 5	Srednja strokovna šola	Srednja strokovna šola
Deklica 1	/	/

Preglednica 10: Preglednica 9: Izobrazba staršev glede na sredstva za ohranjanje reference (ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami)

Glede na ohranjanje reference je enakovredno število otrok staršev z višjo izobrazbo z otroki staršev z nižjo izobrazbo. V obeh primerih je bilo devet otrok staršev z izobrazbo, ki so zaključili vsaj višjo šolo.

Pri primerjanju rezultatov kohezivnih pripovedi otrok z izobrazbo njihovih staršev smo ugotovili, da otroci staršev z višjo izobrazbo pripovedujejo zgodbe brez tematskih preskokov, medtem ko se pri analizi ohranjanja reference ni pokazalo razlik med otroki staršev z višjo ali nižjo izobrazbo. Zato bi to hipotezo lahko deloma potrdili, deloma ovrgli.

4. ZAKLJUČEK

V diplomskem delu smo predstavili in raziskovali pripovedovanje umetnostnih in neumetnostnih besedil pri pet- do šestletnikih. S pomočjo že znanih raziskav in dane literature smo želeli predstaviti značilnosti jezikovne zmožnosti otrok v zgodnjem otroštvu in pripovedovanje zgodb. Zanimala nas je morebitna razlika v kohezivnosti in koherentnosti pripovedovanja med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Pozorni smo bili tudi na druge dejavnike, ki vplivajo na otrokovo pripovedovanje zgodb, še posebej na vpliv izobrazbe staršev in kateri otrok po vrsti je v družini, na vpliv izpostavljenosti literaturi in naravnosti staršev do literature. Preveriti smo želeli tudi rabo besed za opis čustvenih in mentalnih stanj glede na umetnostno in neumetnostno besedilo.

V raziskavo smo vključili otroke, stare od pet do šest let, iz vrtca v Kranju. 17 otrok je pripovedovalo umetnostno besedilo z obnavljanjem in ob slikah ter neumetnostno besedilo z obnavljanjem doživetega dogodka na podlagi izhodiščnega stavka in ob sliki. Pripovedi smo posneli, jih prepisali in analizirali. 19 staršev je odgovorilo na anketni vprašalnik. Rezultati, ki smo jih pridobili iz pripovedi otrok in iz anketnega vprašalnika staršev, se nanašajo le na to skupino in jih ne moremo posploševati, čeprav se kažejo trendi, ki potrjujejo tudi že znane raziskave.

V prvem delu raziskave smo ugotavljali jezikovne značilnosti pripovedi otrok na podlagi kazalnikov za ocenjevanje zgodbe otroka v primerjavi umetnostnega in neumetnostnega besedila ob sliki in brez slike. Rezultati analize **števila vseh besed** kažejo, da so otroci pripovedovali daljše zgodbe pri umetnostnem in neumetnostnem besedilu brez slik kot ob slikah. Pri tem smo ugotovili, da večina pripovedi po **število različnih besed** spada v najnižjo kategorijo. Glede na **povprečno dolžino besed** je največ otrok je uporabilo povprečno od 5 do 10 besed v povedi. Pri analizi **prirednih povedi** v pripovedih otrok smo ugotovili, da je največ pripovedi brez prirednih povedi. Izjema so le pripovedi umetnostnega besedila ob sliki. Če primerjamo umetnostna in neumetnostna besedila, je pri umetnostnih povprečno več prirednih povedi kot pri neumetnostnih. Pripovedi ob slikah vsebujejo manj prirednih povedi kot pripovedi brez slik. Pri raziskavi **podrednih povedi** smo ugotovili, da so otroci uporabili več podrednih povedi v neumetnostnih kot v umetnostnih besedilih, čeprav so za neumetnostno besedilo značilnejše enostavčne povedi. Glede na **delež enostavnih povedi** smo ugotovili, da je največ otrok v svojih pripovedih uporabilo največji delež enostavnih povedi, razen pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka. Zanimivo je, da so otroci v pripovedih neumetnostnih besedil uporabili manjši delež enostavnih povedi kot v

pripovedih umetnostnih besedil, čeprav so enostavčne povedi značilnejše za neumetnostna besedila. Pri **rabi prirednih veznikov** smo ugotovili, da je priredne veznike v svojih pripovedih uporabilo največ otrok pri poustvarjanju umetnostnega besedila z obnavljanjem. Pri rabi **podrednih veznikov** smo ugotovili, da je podrednih veznikov, ki izražajo vzročno-posledično razmerje, uporabilo največ otrok pri neumetnostnem besedilu ob sliki, najmanj otrok pa pri umetnostnem besedilu ob sliki. Prav tako smo ugotovili, da so razlike med različnimi vrstami besedil tako ob sliki kot brez slik minimalne. Pri **besedah za opisovanje mentalnih in čustvenih stanj** so rezultati pokazali, da je največ izrazov za zaznavanje in dožemanje, najmanj pa izrazov za moralne sodbe in dolžnosti/obveznosti.

V drugem delu raziskave smo preučili kohezivnost in koherentnost pripovedi umetnostnih in neumetnostnih besedil ob sliki ali brez slike. **Kohezivnost:** Otroci so v večji meri pripovedovali brez tematskih preskokov. Razlika se je pokazala le pri neumetnostnem besedilu na podlagi izhodiščnega stavka, kjer je več otrok pripovedovalo s tematskimi preskoki. Ko smo analizirali sredstva, s katerimi ohranjamo referenco v besedilu, smo dobili rezultate, ki kažejo na razliko med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Pri umetnostnih besedilih je več otrok ohranjalo referenco z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami, medtem ko je pri neumetnostnih besedilih več otrok ohranjalo referenco z dobесednim ponavljanjem. Glede na pripovedovanje ob sliki ali brez je pri umetnostnem besedilu brez slik več otrok pripovedovalo na višji stopnji kot ob slikah, pri neumetnostnem pa razlike niso vidne, saj so v obeh primerih pripovedovali na nižji ravni. **Koherentnost:** Ugotovili smo, da je veliko otrok svoje zgodbe pripovedovalo koherentno na višjih ravneh. Umetnostna besedila otrok so brez slik bolj koherentno od umetnostnih ob slikah. Neumetnostna besedila ob slikah pa so manj koherentna od neumetnostnih brez slik.

V tretjem delu smo želeli predstaviti **družinsko okolje otrok** v skupini. Ugotovili smo, da večina staršev doma z otrokom pretežno govori slovenski jezik. Največ staršev ima zaključeno srednjo strokovno šolo. Največ otrok je drugorojencev. Večini staršev je pomembno, da so otroci v stiku z literaturo, in sicer tudi doma. Doma starši otrokom berejo več umetnostnih kot neumetnostnih besedil, med njimi pogosteje pravljice in pesmi kot poučne knjige in otroške revije. Ugotovili smo, da pogosteje berejo matere svojim otrokom kot očetje. Pri skupnem branju večina staršev dovoli, da jih otrok prekinja, in se o prebranem

zelo pogosto ali pa vedno pogovarjajo. Večina jih spodbuja, da otroci pripovedujejo o tem, kar so doživeli, o čemer največ otrok tudi spontano pripoveduje.

V četrtem delu raziskave smo postavili štiri hipoteze:

Hipoteza 1: Otroci pogosteje spontano pripovedujejo neumetnostna kot umetnostna besedila.

Po oceni staršev otroci najpogosteje pripovedujejo spontano o svojih doživetjih, vendar so starši v večini odgovorili, da jih tudi sami k temu vsak dan spodbujajo. Kadar pa odrasli preberejo besedilo otroku, pa več kot polovica otrok spontano pripoveduje samo v primeru, da gre za umetnostna besedila, torej zgodbe. To hipotezo bi torej lahko potrdili, kadar gre za neumetnostno besedilo, ki vsebuje otrokov vsakdan.

Hipoteza 2: Otroci izražajo več čustvenih in mentalnih opisov pri pripovedovanju umetnostnih kot neumetnostnih besedil.

To hipotezo lahko potrdimo, saj je več kot polovico besed, ki opisujejo čustvena in mentalna stanja, v umetnostnih besedilih.

Hipoteza 3: Otroci pridejo v družinskem okolju pogosteje v stik z umetnostnimi besedili (pesmi, pravlјice, slikanice) kot z neumetnostnimi besedili (poučne knjige, otroške revije, leksikone).

To hipotezo lahko potrdimo, saj smo ugotovili, da starši otrokom berejo več umetnostnih kot neumetnostnih besedil, med njimi pogosteje pravlјice in pesmi kot poučne knjige in otroške revije.

Hipoteza 4: Otroci, ki niso prvorojenci v družini, in imajo njihovi starši višjo izobrazbo, pripovedujejo zgodbe bolj koherentno in kohezivno.

Prvorojenci so pripovedovali zgodbe koherentno na višji ravni in kohezivno brez tematskih preskokov, vendar so referenco ohranjali z dobesednim ponavljanjem, kar je kohezivno na nižji ravni. Otroci staršev z višjo izobrazbo so pripovedovali zgodbe koherentno na višji ravni in kohezivno brez tematskih preskokov. Pri ohranjanju reference se razlike glede na izobrazbo staršev med nižjo in višjo ravno kohezivnosti pripovedovanja ne kažejo. To hipotezo zato lahko deloma potrdimo, deloma pa ovržemo.

Pet- do šestletniki so torej na podlagi govornega in spoznavnega razvoja že zmožni pripovedovati koherentne in kohezivne zgodbe. Umetnostna in neumetnostna besedila se glede na koherentnost in kohezivnost bistveno ne razlikujejo. Na to bolj vplivajo drugi dejavniki, npr. izobrazba staršev, njihova naravnost do literature, izpostavljenost otrok literaturi itd. Ugotovili smo, da so otroci bolj izpostavljeni umetnostnim besedilom. Za govorni razvoj pa sta pomembni obe vrsti besedil, tako umetnostna kot neumetnostna. Zato se nam zdi pomembno, da se odrasli zavestno trudimo, da otroci prihajajo v stik z obema vrstama besedil ter tako usvajajo sheme posamezne vrste besedil. S tem otroci pridobivajo metaznanje. Preko shem, ki jih usvajajo tekom razvoja, lahko obe vrsti besedil v različnih kontekstih pripovedujejo na višjih ravneh.

Raziskavo smo izvedli s pomočjo določenih kazalnikov in kriterijev za ocenjevanje zgodbe, ki so bili že izdelani in preverjeni v raziskavah. Čeprav je bil vzorec majhen, se kažejo določene smernice, ki raziskovalcem gotovo pomagajo pri razvijanju jezikovne zmožnosti. Pri vrednotenju se kaže tudi subjektivnost, saj smo pri zapisu govora po občutku predvideli, kje so ločila, določili priredja in podredja ter enostavčne povedi. Kljub temu da so kriteriji izdelani, je še posebej pri ocenjevanju kohezivnosti odvisno od ocenjevalca in njegovega občutka, ki ga dobi pri določeni pripovedi. Subjektivnosti bi se izognili, če bi imeli že dovolj izkušenj, pomagalo pa bi tudi, če bi bilo več ocenjevalcev. Med raziskavo se je izkazalo, da je bilo umetnostno besedilo *Mala rdeča kokoš* lahko predolgo za otroke, ker so bili težko ves čas poslušanja pravljice zbrani in si zapomnili podatke iz zgodbe. Problem se lahko pojavi pri otroci, ki so navajeni zgodbo zelo natančno pripovedovati in so se lahko zmedli, če si kakšnega podatka niso zapomnili. Paziti je bilo potrebno tudi, da z dodatnimi podvprašanji nismo spodbujali pripovedi zgodb na višjih ravneh, čeprav se je zaradi hitrih reakcij tudi to zgodilo.

Zanimivo bi bilo, če bi enak preizkus še enkrat izvedli in bi rezultate še kvalitativno analizirali za vsakega otroka posebej. Pri vsakem otroku bi lahko primerjali anketo staršev s pripovedmi. V isti skupini bi lahko dodali še drugi vidik vpliva odraslih, in sicer vzgojiteljev. Lahko bi preverili uporabo didaktičnih nasvetov za načrtne spodbude pripovedovanja umetnostnih in neumetnostnih besedil ter na koncu tudi napredek otrok, ki bi bili del načrtnega spodbujanja.

Vse to in še vrsto drugih možnih dejavnosti, ki jih lahko kot odrasli izvedemo, zahteva čas. Pomembno je, da se z otrokom v času vzgoje ukvarjamo in mu damo prostor za pripovedovanje. Ta čas in prostor bosta gotovo prinesla sadove kasneje v otrokovem

življenju. Navsezadnje je pripovedovanje del vsakdana odraslega človeka in njegova odgovornost, tako v vlogi starša kot v vlogi pedagoškega delavca, da prispeva k otrokovemu razvoju jezikovne zmožnosti. Svoje diplomsko delo naj zaključim z mislijo:

»Zato pustimo otrokom čas za njihove zgodbe.

Čas, pustimo otrokom čas.

Tudi čas za otroke je pomemben sestavni člen vzgoje:

vzgoja ne trosi semen v otroke,

temveč pušča semena v njih kliti.«

(Kahlil Gibran)

5. VIRI IN LITERATURA

Barbara Baloh: *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Oddelek za slovenistiko, 2013.

Robert-Alain de Beaugrande in Wolfgang Ulrich Dressler: *Uvod v besediloslovje [Einführung in die Textlinguistik, Introduction to text linguistics]*. Iz nemščine in angleščine prevedli: Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park, 1992.

Ana Jesenovec in Jaka Lenardič: *Književnost na maturi 2011*. Kamnik: Ico, 2010.

Robi Kroflič et al.: *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Ur. Ljubica Marjanovič Umek. Maribor: Obzorja, 2001.

Simona Kranjc: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1999.

Simona Kranjc, Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja: Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Jezik in slovstvo*, let. 48 (2003), št. 5. 51—63.

Simona Kranjc: *Poglavja iz skladnje otroškega govora*. Domžale: Izolit, 2006.

Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012. 31—37.

Ljubica Marjanovič-Umek: *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: DZS, 1990.

Ljubica Marjanovič Umek: Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2004. 290—314.

Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja: Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.): *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 2004. 290—314.

Ljubica Marjanovič Umek, Simona Kranjc, Urška Fekonja: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit, 2006.

Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja: Govorno razumevanje, izražanje in raba jezika. Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009.

Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič: Ocenjevanje govora otrok in teorije uma. Ljubica Marjanovič Umek in Maja Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011.

Ljubica Marjanovič Umek et al.: *Pripovedovanje zgodbe: preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička, preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, 2011.

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja Peklaj, Sonja Pečjak: *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. 9—41.

Mala rdeča kokoš. *Klasične pravljice 2*: Ljubljana: Alica, 2008. 17—31.

Ana Retuznik Bozovičar et al.: *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*. Velenje: Modart, 2011.

Jože Toporišič: *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: DZS, 1982.

Jože Toporišič: *Slovenska slovnica: Četrta prenovljena in razširjena izdaja*. Maribor: Obzorja, 2000.

Karla Zajc Berzelak et al.: *Govorica jezika 4: slovenščina za 4. letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Modrijan, 2010.

Maja Zupančič et al.: *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2, 1999.

[http://otrocarije.net/meniji/zdravje/Pravilno umivanje zob otroških mlečnih zobkov čiscenje.html](http://otrocarije.net/meniji/zdravje/Pravilno_umivanje_zob_otroskih_mlecnih_zobkov_ciscenje.html) (september 2012)

<http://www.midisegni.it/disegni/propp.shtml> (september 2012)

6. PRILOGE

Priloga 1: Umetnostno besedilo (Mala rdeča kokoš)



S TREMI LENIMI PRIJATELJI, KLEPETAVO BELO GOSJO, PREVZETNO MAČKO IN ZASPANIM PSOM, JE PREBIVALA V MAJHNI KOČI.

KLEPETAVA GOS JE NADVSE RADA RAZNAŠALA GOVORICE IN KLEPETALA S SOSEDI. PREVZETNA MAČKA SE JE VES LJUBI DAN PREOBLAČILA IN OGLEDOVALA V OGLEDALU. VELIKI ZASPANI PES PA JE OD JUTRA DO VEČERA POLEŽAVAL IN DREMUCKAL. ZATO JE MORALA MALA RDEČA KOKOŠ SAMA OPRAVLJATI VSA HIŠNA OPRAVILA.



NEKEGA JUTRA, KO SE JE ODPRAVILA NA TRŽNICO, JE NA POTI OPAZILA NEKAJ RAZTRESENIH PŠENIČNIH ZRN. ODLOČILA SE JE, DA BO ZRNA POSEJALA, ZATO JIH JE SPRAVILA V SVOJO KOŠARO IN ODHITELA DOMOV.

DOMA JE SVOJE PRIJATELJE VPRAŠALA: »KDO MI BO POMAGAL POSADITI TA PŠENIČNA ZRNA?« BELA GOS JE ODVRNILA: »OPROSTI, NA ZABAVO SE ODPRAVLJAM.« MAČKA JE ZAMIJAVKALA: »NE MOREM TI POMAGATI, DOGOVORJENA SEM S ŠIVILJO.« ZASPANI PES PA JE ZALAJAL: »OPROSTI, DRAGA MOJA, A PREVEČ SEM ZASPAN, DA BI SE LAHKO PREMAKNIL.«

KER JI PRIJATELJI NISO HOTELI
POMAGATI, JE MALA RDEČA KOKOŠ
SAMA POSADILA ZRNA. POPULILA
JE TRAVO, PREKOPALA ZEMLJO
TER POSADILA ZRNA. VSAK DAN
JIH JE SKRBNO ZALILA IN KMALU SO
IZ ZEMLJE POGNALI DROBNI ZELENİ
POGANJKI.



MALA RDEČA KOKOŠ
JE VSA VZNEMIRJENA
STEKLA DO SVOJIH
PRIJATELJEV: »POGLEJTE,
KAKO LEPO RASTEJO MOJE
RASTLINICE. KDO MI BO
POMAGAL SKRBETI ZANJE?«
BELA GOS JE OSORNO
DEJALA: »ŽAL MI JE, NIMAM
ČASA.« MAČKA JE ODVRNILA:

»OPROSTI, NE MOREM, KREMLJE SI UREJAM.«
ZASPANI PES SE JE HITRO IZGOVORIL: »OPROSTI, ČAS JE ZA
MOJ POPOLDANSKI POČITEK.«

KOT VSELEJ POPREJ JE TUDI TOKRAT MORALA MALA RDEČA
KOKOŠ VSE DELO OPRAVITI SAMA. SKRBELA JE ZA RASTLINE IN
JIH SKRBNO ZALIVALA.

KO JE BIL ČAS ZA ŽETEV, JE MALA RDEČA KOKOŠ PONOVRNO
PROSILA PRIJATELJE ZA POMOČ: »KDO MI BO POMAGAL POŽETI
IN ZMLATITI PŠENICO?« BELA GOS SE JE OGLASILA: »OPROSTI, A
ODPRAVLJAM SE NA ZMENEK.«

MAČKA JO JE ZAVRNILA: »OPROSTI, A
BOJIM SE, DA SI BOM UMAZALA SVOJO
ČUDOVITO OBLEKO.«

ZASPANI PES PA JE ZASPANO
DEJAL: »OPROSTI, DRAGA MOJA, A
ZELO SEM ZASPAN.«

TAKO JE TUDI TOKRAT MORALA
MALA RDEČA KOKOŠ SAMA
POŽETI IN ZMLATITI PŠENICO.





MALA RDEČA KOKOŠ JE POŽELA IN
ZMLATILA VSO PŠENICO, JO POSPRAVILA
V VREČO IN JO NALOŽILA NA
SAMOKOLNICO. PONOSNO JO JE
POKAZALA PRIJATELJEM: »TO JE
MOJA PŠENICA. PELJEM JO V
MLIN. KDO MI BO POMAGAL?«

BELA GOS SE JE IZGOVORILA:

»OPROSTI, A OBISKATI MORAM PRIJATELJE.«

MAČKA SE JE OGLASILA: »NISEM
SE ŠE UTEGNILA UREDITI.« PES

PA JE REKEL: »OPROSTI,
ZELO SEM UTRUJEN.«

TAKO JE MALA RDEČA
KOKOŠ SAMA ODPELJALA
PŠENICO V MLIN. STRIC
MEDVED, PRIJAZNI
LASTNIK MLINA, JE
PŠENICO ZMLEL V MOKO.
TO JE MALA RDEČA
KOKOŠ ODPELJALA DOMOV.



NASLEDNJE JUTRO SE JE PREBUDILA VSA VZNEMIRJENA.
ZBUDILA JE TUDI SVOJE TRI PRIJATELJE IN JIM DEJALA: »SPEKLA
BOM PITO. KDO MI BO POMAGAL?«

GOS JE VSA KRMEŽLJAVA DEJALA: »OPROSTI, A NISEM SE ŠE
DOVOLJ NASPALA.«

MAČKA JE ZAMRMRALA: »OPROSTI, A NE MOREM VSTATI.«

MALA RDEČA KOKOŠ JE
DREGNILA PSA, KI JE ŠE
VEDNO SMRČAL. TA JE
ZAZEHAL IN DEJAL:

»OPROSTI, A TAKO LEPO
SEM SANJAL, DA MORAM
ZASPATI NAZAJ IN
SANJATI NAPREJ.«

MALA RDEČA
KOKOŠ JE, KOT
ŽE TOLIKOKRAT
POPREJ, MORALA
VSE OPRAVITI
SAMA.





V SKLEDO JE STRESLA MOKO, DODALA MLEKO, JAJCA, MASLO IN SLADKOR, TER VSE SESTAVINE DOBRO PREMEŠALA. NATO JE NAMASTILA PEKAČ, VANJ STRESLA PRIPRAVLJENO TESTO IN GA SPEKLA V PEČICI. OKUSNA PITA JE BILA KMALU PRIPRAVLJENA. NJEN OMAMNI VONJ JE PREBUDIL BELO GOS, PREVZETNO MAČKO IN ZASPA NEGA PSA.



MA LA RDEČA KOKOŠ JE DIŠEČO PITO VZELA IZ PEČICE IN VPRAŠALA PRIJATELJE: »KDO MI BO POMAGAL POJESTI TO PITO?« BELA GOS SE JE HITRO OGLASILA: »JAZ!« MAČKA JE NA VES GLAS ZAKLICALA: »JAZ!« PES PA JE Z USTI, POLNIMI SLINE, ODVRNIL: »TUDI JAZ BOM POMAGAL.«

A MALA RDEČA KOKOŠ JE S TIHIM GLASOM DEJALA: »SAMA SEM PREKOPALA ZEMLJO, POSADILA SEMENA, ZALIVALA RASTLINE, POŽELA IN ZMLATILA PŠENICO, JO ODNESLA V MLIN TER SPEKLA PITO. TOREJ JO MORAM TUDI POJESTI SAMA.«

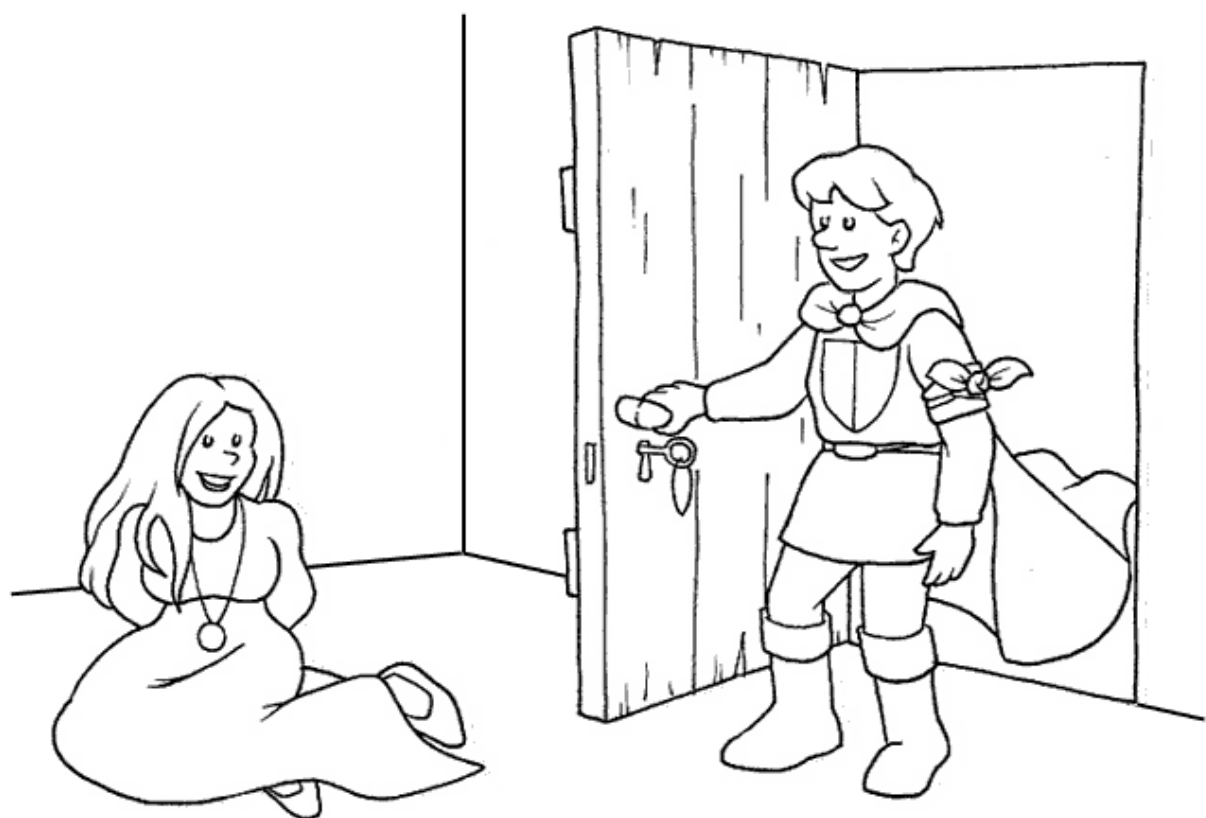
NATO JE PAZLJIVO RAZREZALA PITO IN JO ZAČELA JESTI, TRIJE PRIJATELJI PA SO JO ZAVISTNO OPAZOVALI.



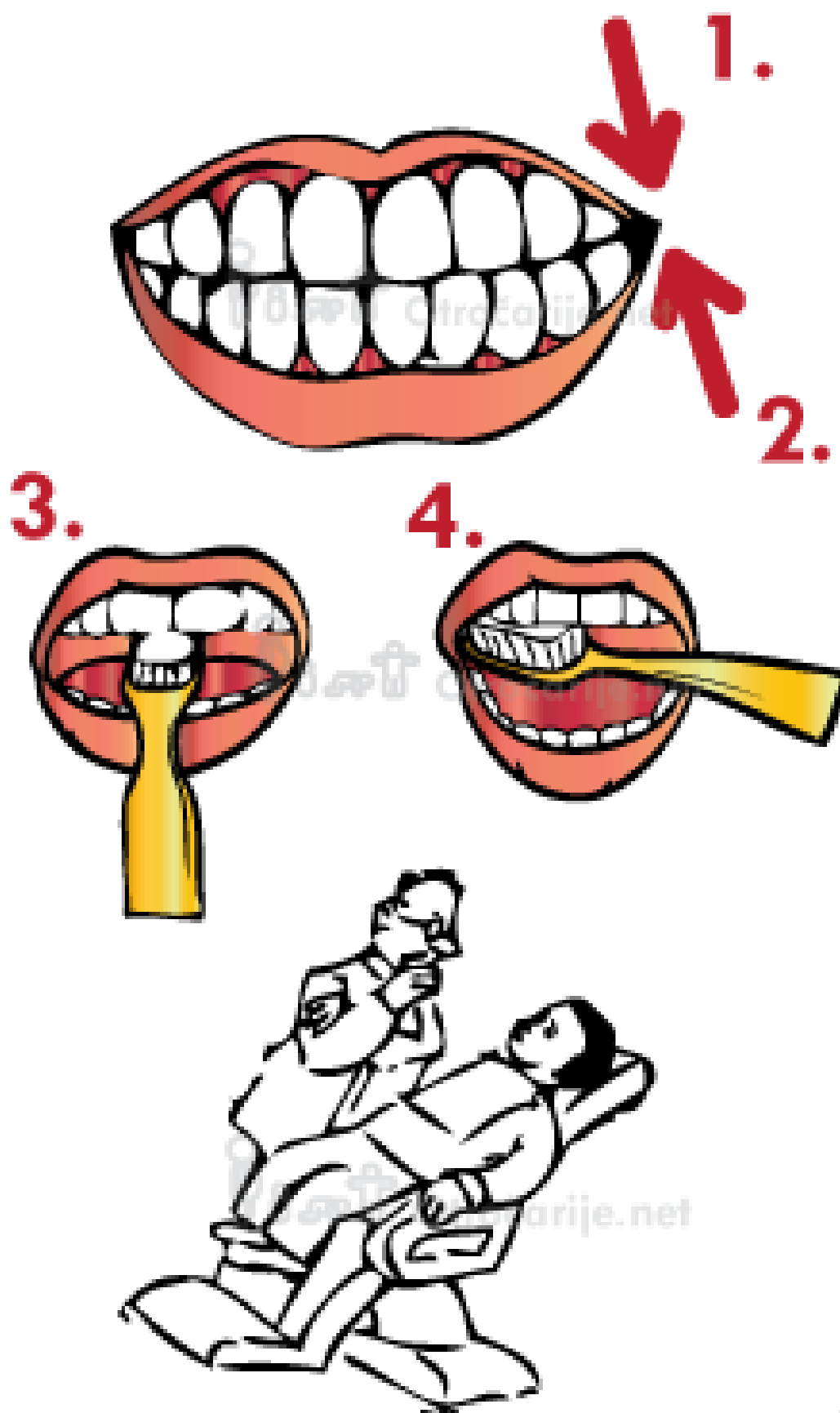
Priloga 2: Proppove karte za pripovedovanje umetnostnega besedila







Priloga 3: Slika za neumetnostno besedilo (Pravilno umivanje zob)



Priloga 4: Anketni vprašalnik za starše

Anketa

Spoštovani starši!

Pri pisanju diplomskega dela z naslovom *Pripovedovanje umetnostnih in neumetnostnih besedil pri pet- do šestletnikih* želim ugotoviti sposobnost pripovedovanja umetnostnih in neumetnostnih besedil pri predšolskih otrocih. Za doseg tega namena potrebujem tudi vašo pomoč, zato bi vas prosila za izpolnitev sledečega anketnega vprašalnika, ki je anonimen, podatki pa bodo uporabljeni zgolj za študijske namene. Anketo izpolnite tako, da obkrožite po en odgovor, razen pri prvem vprašanju, kjer sami vpišete podatek, in pri drugem vprašanju, kjer lahko obkrožite več odgovorov.

Ime in priimek otroka: _____

- 1. Kateri otrok po vrsti v družini je vaš otrok, ki je v tej skupini?** _____
- 2. Obkrožite, kaj berete otroku.** *(Lahko več odgovorov.)*
 - a) Leksikone.
 - b) Pravlјice.
 - c) Slikanice.
 - č) Otroške revije.
 - d) Pesmi.
 - e) Poučne knjige, ob katerih se otrok še nekaj nauči (knjige o človeškem telesu, vesolju, živalih, prometu, ustvarjalne knjige ipd.).
- 3. Kako pogosto berete otroku pravlјice?**
 - a) Vsak dan.
 - b) 3x na teden.
 - c) 1x na teden.
 - č) 1x na mesec.
 - d) Redko.
 - e) Nikoli.
- 4. Kako pogosto berete otroku poučne knjige?**
 - a) Vsak dan.
 - b) 3x na teden.
 - c) 1x na teden.
 - č) 1x na mesec.
 - d) Redko.
 - e) Nikoli.
- 5. Kako pogosto berete otroku pesmi?**
 - a) Vsak dan.
 - b) 3x na teden.
 - c) 1x na teden.
 - č) 1x na mesec.
 - d) Redko.
 - e) Nikoli.

6. **Kako pogosto berete otroku otroške revije?**
a) Vsak dan.
b) 3x na teden.
c) 1x na teden.
č) 1x na mesec.
d) Redko.
e) Nikoli.
7. **Ali dovolite, da vas otrok med branjem prekinja?**
a) Da.
b) Ne.
8. **Ali se po skupnem branju pogovarjate z otrokom o prebranem?**
a) Da.
b) Ne.
9. **Če da, kako pogosto?**
a) Vedno.
b) Zelo pogosto.
c) Redko.
10. **Ali vam otrok pripoveduje o tem, kar so mu druge odrasle osebe prebrale?**
a) Da, ampak samo, kadar gre za zgodbe.
b) Da, ampak samo, kadar gre za poučne knjige.
c) Da, kadar gre za zgodbe in za poučne knjige.
č) Ne.
11. **Ko otrok doma pripoveduje nekaj spontano, kaj pripoveduje pogosteje?**
a) Zgodbo iz knjige, pravljico.
b) Kaj se mu je zgodilo, kaj je delal, kaj se je novega naučil.
12. **Kako pogosto otroka spodbudite, da vam pripoveduje o nekem dogodku, ki se mu je zgodil, o njegovih izkušnjah in o ljudeh, s katerimi se srečuje doma ali v vrtcu?**
a) Vsak dan.
b) 3x na teden.
c) 1x na teden.
č) 1x na mesec.
d) Redko.
e) Nikoli.
13. **Ali se vam zdi pomembno, da so otroci tudi doma v stiku z otroško literaturo?**
a) Da, mora biti tudi doma.
b) Da, ampak je dovolj, če je samo v vrtcu.
c) Ne.
14. **Ali se vam zdi pomembno, da vam otrok pripoveduje o tem, kaj je doživel, kaj se je novega naučil idr.?**
a) Da.
b) Ne.
15. **Kdo od staršev pogosteje bere otroku?**
a) Mati.
b) Oče.

16. **Kateri jezik pretežno oz. večino časa uporablja oče v pogovoru z otrokom?**
a) Slovenski.
b) Italijanski.
c) Madžarski.
č) Nemški.
d) Romski.
e) Albanski,
f) Jezik drugih republik bivše Jugoslavije/ srbski/hrvaški/bosanski ali makedonski.
g) Drug jezik.
17. **Kateri jezik pretežno oz. večino časa uporablja mati v pogovoru z otrokom?**
a) Slovenski.
b) Italijanski.
c) Madžarski.
č) Nemški.
d) Romski.
e) Albanski,
f) Jezik drugih republik bivše Jugoslavije/ srbski/hrvaški/bosanski ali makedonski.
g) Drug jezik.
18. **Katero stopnjo izobrazbe je dosegel oče?**
a) Nedokončana osnovna šola.
b) Dokončana osnovna šola.
c) Poklicna šola.
č) Srednja strokovna šola.
d) Gimnazija.
e) Višja šola.
f) Visoka šola, fakulteta.
g) Specializacija/magisterij.
h) Doktorat znanosti.
19. **Katero stopnjo izobrazbe je dosegla mati?**
a) Nedokončana osnovna šola.
b) Dokončana osnovna šola.
c) Poklicna šola.
č) Srednja strokovna šola.
d) Gimnazija.
e) Višja šola.
f) Visoka šola, fakulteta.
g) Specializacija/magisterij.
h) Doktorat znanosti.

Zahvaljujem se vam za pomoč.

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, 21. april 2015

Mojca Tomažič