

## Spodbujanje govorne kompetentnosti otrok v vrtcu

Ljubica Marjanovič Umek,  
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo

### **Povzetek**

V tem prispevku smo analizirali izsledke nekaterih slovenskih raziskav o učinku vrtca na otrokove govorne zmožnosti in bralno pismenost. Učinek vrtca oziroma čas vključenosti otrok v vrtec smo povezali tudi z drugimi dejavniki, predvsem z izobrazbo otrokovih staršev, kakovostjo družinskega okolja in vrtca. Na podlagi izsledkov posameznih študij in v povezavi z novejšimi koncepti otroštva smo prepoznali varovalne in šibke dejavnike vrtca, ki se povezujejo z govorno zmožnostjo različno starih otrok ter posebej opozorili na možnosti spodbujanja malčkove/otrokove govorne zmožnosti oziroma na možnosti rabe različnih pristopov k poučevanju in učenju govora.

### **Razvoj govora v sodobnih razvojnopsiholoških teorijah**

Vigotski (1978) meni, da prav jezik kot simbolni sistem omogoča, da se otrokovo mišljenje »osvobodi«  
zaznavne in konkretne ravni in preide na predstavno raven, govoru pa je namenil posebno mesto v razvoju spoznavnih procesov. Pomembno vlogo govora in metajezika v spoznavnem razvoju prepoznava tudi postmodernistični raziskovalci, ki menijo, da govor omogoča več prožnosti in fluentnosti v mišljenju, razvoj socialne kognicije in teorije uma. Tako na primer Astington in Pelletier (1996) menita, da ima jezik v procesu notranje predstavljenosti (v času razmišljanja) vlogo notranjega dialoga, Kress (1996, str. 234) pa »/.../ da je jezik v procesu mišljenja rabljen kot prevajalski medij oz. kot semiotična raztopina«.

Avtorji sociokulturnih teorij so pri razlagi otrokovega spoznavnega razvoja posebej izpostavili (npr. Karpov, 2006; Kleeck, 2006):

- razvoj govora, ki v pragmatiki, pomenoslovju in skladenjski poteka v vseh obdobjih od dojenčka dalje;
- povezanost med razvojem mišljenja in govora;
- pomembno vlogo učenja in poučevanja v območju bližnjega razvoja;
- občutljiva obdobja v razvoju;
- pomembno vlogo zgodnjih socialnih interakcij med odraslo osebo in otrokom ter med otroki za govorni razvoj;
- govorne zmožnosti malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu kot močan napovednik otrokove zgodnje in poznejše pismenosti.

Predšolsko obdobje kot celota je občutljivo obdobje za razvoj otrokove govorne kompetentnosti, saj otroci do približno četrtega oziroma petega leta starosti dosežejo stopnjo, ko zmorejo svoja čustva, misli, zaznave sporočiti drugim tako, da jih ti razumejo, ob tem tudi on razume govorna sporočila drugih. V obdobju malčka in zgodnjega otroštva se govor na slovničnem področju, ki vključuje obliko in vsebino, in na sporazumevalnem področju razvija hitro in v medsebojni odvisnosti. E. Bates in J. C. Goodman (2001) navajata pomembna skoka v razvoju besednjaka: prvega pri starosti od 16 do 20 mesecev in drugega pri starosti od 24 do 30 mesecev. Ko otrok, star približno dve leti, povezuje besede v preproste stavke, že uporablja določena pravila, pozneje, ko usvoji ključna slovnična pravila, pa tvori vedno več sestavljenih

stavkov, ki so pomensko in jezikovno pravilni (npr. Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001). Otrok razvija in oblikuje govor tudi z rabo le-tega. Ko se uči, da različne situacije zahtevajo različne oblike govora, razvija sporazumevalne zmožnosti oziroma komunikacijske spretnosti. Le v različnih kontekstih se otroci lahko učijo, da morajo uporabljati različne odgovore, ki vključujejo npr. zavrnitev, sprejemanje, naklonjenost, poseben ton glasu, bolj ali manj formalno strukturo govora (Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006).

Dialog in pogovor med otroki se intenzivno in postopoma razvija vse do petega, šestega leta otrokove starosti, pri čemer je treba posebej izpostaviti, da je razvojna raven pogovora močno povezana tudi s socialnim kontekstom. Raziskovalci (npr. Corsaro in Eder, 1990) ugotavljajo, da predšolski otroci v igri uporabljajo najbolj celovit pogovor, npr. uporabljajo jezikovne registre, ustrezne otrokovi vlogi v igri, socialno pretvorbo, govor v različnih govornih položajih in metajezikovne izjave. Posebna oblika sporazumevanja, ki se razvije v obdobju zgodnjega otroštva, je socialno referenčna komunikacija, pri kateri govorec poslušalcu opisuje npr. predmet, osebo, ki je ta ne vidi, govorčevo sporočilo pa naj bi bilo tako prepričljivo in relevantno, da bi si poslušalec ustvaril primerljivo predstavo o predmetu oz. osebi kot govorec, ki predmet oz. osebo vidi (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006).

Tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe, ki je pragmatična govorna zmožnost, se razvija v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva. Pripovedovanje zgodbe zajema sposobnost predstavitve, zmožnost decentriranja in ohranjanja mišljenja ter zavzemanje različnih perspektiv, rabo raznovrstnih besed in metajezika, zmožnost časovnega, prostorskega in vzročnega povezovanja dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov (npr. Fox, 2003; Oers, 2007). Če so zgodbe malčkov še preproste (gre za preprosto nizanje posameznih elementov okoli osrednjega elementa) in praviloma osebne oz. vezane na opise dogodkov, v katere so bili sami vključeni, so zgodbe štiri-, pet- in šestletnih otrok vedno bolj strukturirane in običajne, koherentne (gre za logično zgodbo, v kateri so razumljivo predstavljeni dogodki, misli, čustva, časovno-vzročne povezave) in kohezivne (besedilo je slovnično povezano) (npr. Broström, 2002; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006; Wray in Medwell, 2002). Ko otrok pripoveduje zgodbe ali prevzema različne vloge v simbolni igri, ki so povezane s predstavo pretvorbo, razvija tudi metajezikovno zavedanje in metakomunikacijo, ki mu omogočata odmik od rabe govora le za opisovanje konkretnih predmetov, oseb, dejavnosti k obvladovanju jezikovne oblike same po sebi (npr. Warren-Leubecker in Carter, 1988; Wood in Attfield, 1996). Zgodnje metajezikovno zavedanje je pomembno povezano z otrokovo poznejšo sposobnostjo branja in pisanja (Bodrova, 2008).

### ***Učinek vrtca na govorno kompetentnost otrok***

V nadaljevanju bomo prikazali izsledke nekaterih empiričnih raziskav, ki kažejo na vlogo vrtca v govornem razvoju in tudi pozneje v bralni pismenosti otrok v šoli.

#### *Vzdolžna študija o učinku vrtca na splošni govorni razvoj predšolskih otrok*

V raziskavo, ki je potekala med letoma 2002 in 2006, je bilo vključenih 274 naključno izbranih otrok iz 17 slovenskih vrtcev v različnih geografskih okoljih. Približno polovica otrok v vzorcu je bila v vrtec vključena pri enem, druga polovica

pa pri treh letih starosti. Otroci so bili prvič ocenjeni, ko so bili stari približno tri leta, in nato še trikrat zapored v presledku enega leta.

V raziskavi smo med drugim ocenjevali učinek vrtca na splošni govorni razvoj otrok. Govorno kompetentnost malčkov oziroma predšolskih otrok smo ocenjevali individualno, in sicer z različnimi lestvicami oz. preizkusi: z *lestvico splošnega govornega razvoja – LJ* (Marjanovič Umek idr., 2007) in s *preizkusom pripovedovanja zgodbe* (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2003).

Poleg več področij otrokovega razvoja (tudi otrokove intelektualne sposobnosti, socialnega in osebnostnega razvoja) smo v raziskavi ocenjevali še druge vrtčevske in družinske spremenljivke:

- ▶ kakovost vrtca (procesno kakovost oz. neposredno delo strokovnih delavk z otroki v vrtcu),
- ▶ izobrazbo otrokovih staršev,
- ▶ kakovost družinskega okolja (materialne pogoje in načine spodbujanja otrokovega razvoja v družini).

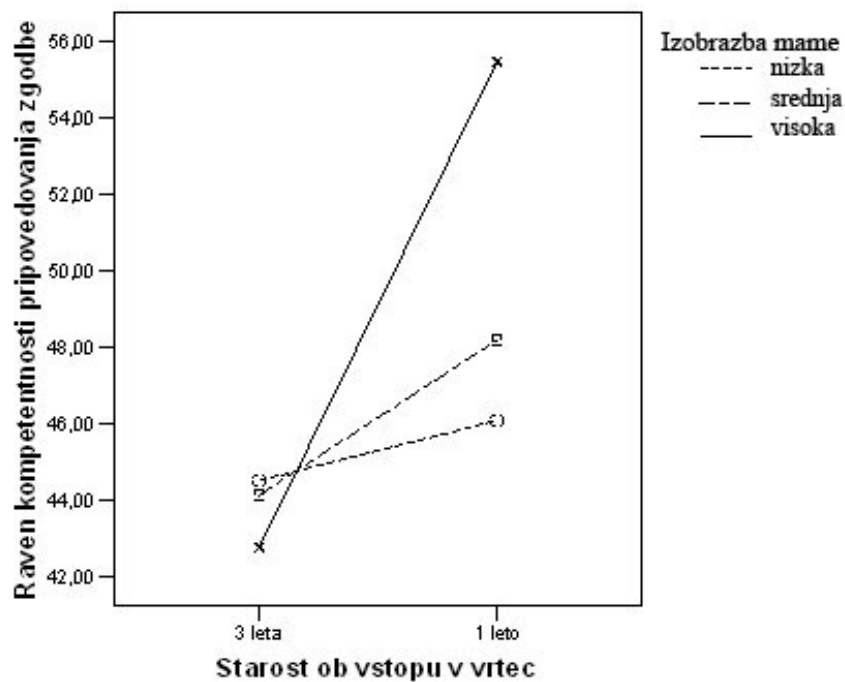
Starost (zgodnja pri enem letu in poznejša pri treh letih), v kateri so bili otroci vključeni v vrtec, ni imela pomembnega učinka na razvoj otrokove govorne kompetentnosti med tretjim in šestim letom starosti ali povedano drugače, z vidika otrokovega govornega razvoja (gre za oceno splošnega govornega razvoja) je bilo vseeno, ali so bili malčki v vrtec vključeni pri enem ali pri treh letih starosti.

Govorna kompetentnost otrok je bila pomembno povezana z izobrazbo njihovih staršev.

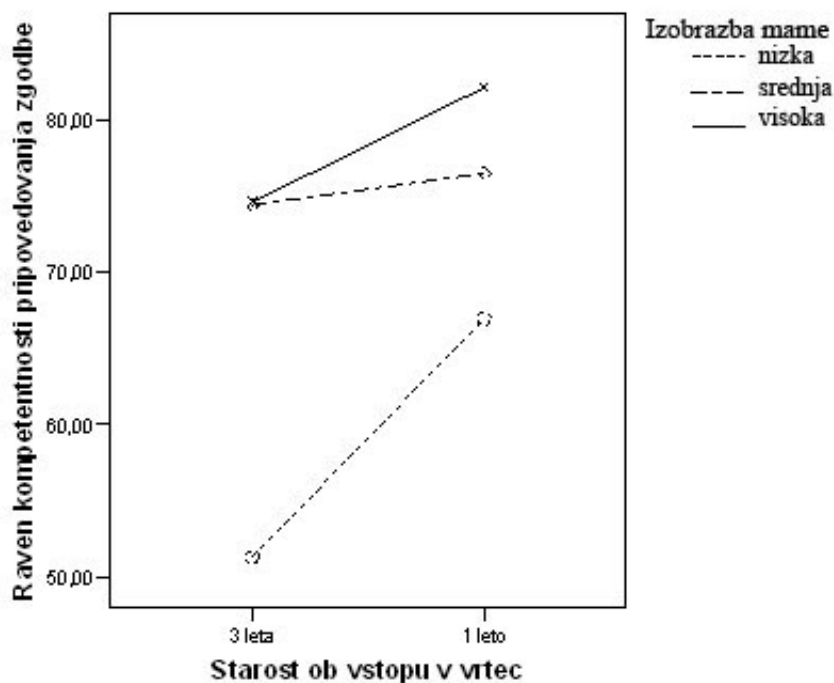
Materina izobrazba je bila pri vseh štirih ocenjevanjih otrokove govorne kompetentnosti pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot starost malčkov ob vključitvi v vrtec (učinek izobrazbe je bil pomemben, in sicer srednje visok do visok). Otroci mam z visoko izobrazbo so dosegali pomembno višje rezultate kot otroci mam s srednjo izobrazbo, ti pa pomembno višje rezultate kot otroci mam z nizko izobrazbo. Zanimivo je, da se je učinek mamine izobrazbe z otrokovo starostjo večal. Pri zadnjem, četrtem ocenjevanju so bile razlike med skupino šestletnikov, katerih mame so imele visoko izobrazbo, in njihovimi vrstniki, katerih mame so imele nizko izobrazbo, precejšnje tako v skupini otrok, ki so bili vključeni v vrtec v prvem letu starosti, kot v skupini otrok, ki so bili vrtec vključeni pri treh letih. Podobno velja za otroke, katerih mame so imele srednjo in nizko izobrazbo.

Posebej nas je zanimalo tudi razmerje med izobrazbo mame in starostjo otroka ob vključitvi v vrtec.

### 1. merjenje



### 2. merjenje



Slika 1: Razmerje med otrokovo starostjo ob vstopu v vrtec in izobrazbo mame na otrokovo kompetentnost pripovedovanja zgodbe (ena od mer splošnega govornega razvoja) pri prvem in drugem ocenjevanju.

Čeprav učinek razmerja med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec in izobrazbo mame ni pomemben, lahko na sliki 1 vidimo, da se dosežki malčkov/otrok na pripovedovanju zgodbe (starih 3 leta ob prvem ocenjevanju in starih 4 leta pri drugem ocenjevanju), ki so bili v vrtec vključeni pri treh letih starosti, precej razlikujejo glede na izobrazbo mama, medtem ko je razlika med dosežki otrok različno izobraženih mam, ki so bili v vrtec vključeni pri enem letu starosti, manjša. Podobne rezultate o razmerju med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec in izobrazbo mame (in očeta) smo dobili tudi pri tretjem ocenjevanju, ko so bili otroci stari približno 5 let (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc, 2006).

Z otrokovo govorno kompetentnostjo je bila povezana tudi kakovost družinskega okolja, vendar manj kot mamina izobrazba. Kakovost družinskega okolja je bila ocenjevana z za starost ustrezno prirejenim *vprašalnikom družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja (VDO)* (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006), in to dvakrat, pri prvem (otroci, so bili stari tri leta) in tretjem testiranju (otroci so bili stari pet let). Trditve v vprašalniku se združujejo v pet dejavnikov kakovosti družinskega okolja: F1 (spodbujanje rabe govora); F2 (knjige, knjižnica, lutke); F3 (skupno gledanje televizije, pogovor), F4 (skupno branje); F5 (spodbujanje v OBR). Z mamino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja skupaj smo lahko pojasnili devet odstotkov variabilnosti v govornih dosežkih tri- in štiriletnih otrok.

Pomembna, čeprav ne močna (od 0,14 do 0,32 pri različnih dejavnikih), je bila tudi povezanost med mamino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja. Učinek kakovosti družinskega okolja je s starostjo otrok nekoliko upadel, kar je verjetno povezano z vse pomembnejšo vlogo vrstniške skupine, v kateri otroci v vrtcu preživijo veliko časa in v njej tudi vedno več sodelujejo.

Vrtec je torej imel pomemben učinek na govorno kompetentnost otrok, katerih mame so imele nizko izobrazbo in ki so prihajali iz manj kakovostnega družinskega okolja. Posebna spremenljivka, ki smo jo proučevali v povezanosti z učinkom vrtca na otrokovo govorno kompetentnost, je bila kakovost vrtca. To smo ocenjevali le enkrat, in sicer pri otrokovi starosti približno pet let (pri tretjem ocenjevanju). Kot visokokakovostni vrtci so bili ocenjeni tisti, ki so bili po obeh uporabljenih lestvicah (*ocenjevalna lestvica za strokovne delavke: kakovost na procesni ravni ocenjevanja; lestvica socialne interakcije vzgojitelja z otrok* – več Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.), 2005) ocenjeni nad mediano, kot nizkokakovostni pa tisti, ki so bili po obeh lestvicah ocenjeni pod mediano. Variabilnost med vrtčevskimi oddelki je bila razmeroma velika. Kakovost vrtca ni imela pomembnega učinka na govorno kompetentnost petletnih otrok.

Nadaljnje analize pa so pokazale, da so otroci, ki so bili vključeni v nizkokakovostne vrtce, njihove mame pa so imele nizko izobrazbo, dosegali pomembno nižje rezultate pri ocenjevanju govorne kompetentnosti kot otroci mam z visoko izobrazbo. V visokokakovostnih vrtcih so se razlike v govorni kompetentnosti otrok, katerih mame so imele visoko oz. nizko izobrazbo, zmanjšale (učinek razmerja med kakovostjo vrtca in izobrazbo mame na govorno kompetentnost otroka je bil pomemben). Ker se je kakovost vrtca izkazala kot eden od varovalnih dejavnikov govorne kompetentnosti otrok staršev z nizko izobrazbo, je za te otroke pomembno, da so zgodaj vključeni v vrtec.

V slovenski raziskavi dobljeni rezultati so v marsičem primerljivi z izsledki primerljivih tujih raziskav: kažejo, da je le učinek vrtca na otrokov govorni razvoj zelo majhen; da je predvsem dolgoročni učinek otrokove zgodnje vključenosti v vrtec na spoznavni in govorni razvoj povezan s kakovostjo vrtca in družinskega okolja (npr. Broberg idr., 1997; NICHD, 2000). Tudi v svoji raziskavi smo pričakovali pozitiven, ne le nevtralen učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, predvsem zato, ker menimo, da je kakovost slovenskih vrtcev na strukturni ravni razmeroma visoka in da *Kurikulum za vrtce* omogoča kakovosten vzgojni proces. Kot kažejo izsledki tujih raziskav (npr. NICHD, 2000), je enako kot kakovost na strukturni ravni pomembna kakovost na procesni ravni. Če bi želeli svoje izsledke neposredno primerjati z izsledki tistih raziskav, v katerih avtorji (npr. Broberg idr., 1997; Bruchinal idr., 2000; NICHD, 2000) ugotavljajo pomemben pozitiven učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, bi morali vsa leta študije podrobneje ocenjevati tudi procesno kakovost v slovenskih vrtcih.

Ob tem izsledki naše raziskave podobno kot izsledki navedenih raziskav kažejo, da je učinek vrtca na otrokov razvoj povezan tudi z drugimi dejavniki, zlasti z izobrazbo mam in kakovostjo družinskega okolja. Vrtec v določeni meri prispeva k zmanjšanju učinka mamine izobrazbe na otrokovo govorno kompetentnost in otrokom, katerih mame imajo nizko izobrazbo, omogoča kakovostnejše okolje in več spodbud za njihov govorni razvoj. Izobrazba mame ima pomemben učinek na govorno kompetentnost tri- in petletnih otrok, ki so v vrtec vstopili pozneje (pri treh letih), ne pa na skupino otrok, ki so v vrtec vstopili zgodaj (pri enem letu starosti). Na podlagi teh izsledkov lahko ugotovimo, da vključenost v vrtec predvsem spodbuja govorni razvoj otrok mam z nizko izobrazbo oz. lahko nadomesti nekatere primanjkljaje v govorni kompetentnosti otrok, ki so povezani z manj kakovostnim družinskim okoljem.

Izobrazba mame je bila pri vseh štirih ocenjevanjih otrokove govorne kompetentnosti pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot starost otroka ob vstopu v vrtec ali kakovost družinskega okolja, kot smo jo merili z VDO pri drugem in četrtem ocenjevanju.

Izsledki so primerljivi z ugotovitvami več avtorjev, da se različni vidiki kakovosti družinskega okolja povezujejo z otrokovim govornim razvojem (npr. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.), 2005; Snow, Burns in Griffin, 1999).

Glavni učinek kakovosti družinskega okolja na govorni razvoj otrok sicer ni bil pomemben, vendar so štiriletni otroci tistih mam, ki so menile, da svojim otrokom pogosteje berejo, obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave, se pogosteje vključujejo v skupno branje, pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh. Izsledki kažejo, da povezanost med izobrazbo mame in govorno kompetentnostjo otrok ter kakovostjo družinskega okolja s starostjo otrok nekoliko upada. Izobrazba mame se je pri šestletnih otrocih, v primerjavi s štiriletnimi, povezovala le z enim dejavnikom kakovosti družinskega okolja, rezultati otrok po *LSGR – LJ* pa z nobenim. Značilnosti družinskega okolja imajo morda s starostjo otroka tudi sicer vedno manjši učinek na otrokov govorni in drug razvoj, saj se otroci vse pogosteje vključujejo v interakcije z vrstniki, s katerimi preživijo vedno več časa.

Čeprav ima vrtec, kot kažejo izsledki raziskave, pomemben učinek pri spodbujanju govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz manj kakovostnega družinskega okolja, je, vsaj po naši presoji, premalo prepoznaven učinek vrtca na govorni razvoj tudi tistih otrok, ki prihajajo iz bolj spodbudnega družinskega okolja. Šele dodatne analize bodo pokazale, katere so morebitne šibke točke, ki so ovira za manj učinkovito spodbujanje govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz bolj spodbudnega družinskega okolja in katerih mame imajo visoko izobrazbo. Če gre, kot kažejo izsledki nekaterih tujih in slovenskih raziskav (npr. Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič, 2003), predvsem za nedoseganje najvišjih ravni kakovosti na procesni ravni, npr. za ne dovolj raznovrstno rabo govora oz. rabo govora v različnih govornih položajih strokovnih delavk, za razmeroma redko rabo metagovora, ne vselej dovolj odzivno in angažirano komunikacijo z otroki, premalo spodbujanja rabe govora otrok pri različnih dejavnostih in na različne načine, za premalo čustvene vpletenosti v pripovedovanju idr., je treba vložiti dodatni napor v pridobivanje sodobnega znanja o razvoju otroškega govora ter o pristopih in učenju govora (npr. poučevanje v območju bližnjega razvoja; raba metajezika odraslih oseb).

### *Govorna kompetentnost šestletnih otrok v povezavi z učinkom vrtca*

V eni od študij nas je posebej zanimala govorna kompetentnost šestletnih otrok v povezavi z učinkom vrtca in še nekaterimi drugimi spremenljivkami. Otroke smo ocenjevali v prvem razredu osnovne šole. V raziskavo je bilo vključenih 147 otrok, starih približno šest let (73 dečkov in 74 deklic), od katerih je bilo 52 otrok v vrtec vključenih od prvega leta starosti (do ocenjevanja so bili v vrtec vključeni 5 let), 49 otrok je bilo v vrtec vključenih od tretjega leta starosti (do ocenjevanja so bili v vrtec vključeni 3 leta), 46 otrok pa pred vstopom v šolo ni bilo vključenih v vrtec. Vsi otroci so bili enojezični, njihov materni jezik pa je slovenščina. Njihove mame so imele v povprečju končanih 13 let formalnega izobraževanja (standardna deviacija (SD) = 2,4 leta), očetje pa 12,2 leta (SD = 2,3 leta).

Govorna kompetentnost otrok je bila ocenjena z *lestvicami splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)* (Marjanovič Umek idr., 2007). Govorne lestvice, ki so namenjene ocenjevanju splošnega govornega razvoja malčkov/otrok, starih od dve do sedem let, so sestavljene iz treh lestvic, in sicer *lestvice govornega razumevanja (LGR)*, *lestvice govornega izražanja (LGI)* in *lestvice metajezikovnega zavedanja (LMZ)*.

Otrokovo pripovedovanje zgodbe je bilo ocenjeno s *preizkusom pripovedovanja zgodbe*. Otroci so pripovedovali zgodbo ob šestih ilustracijah iz otroške slikanice *Snežaki v vrtcu* (avtorica Branka Jurca, ilustratorica Ančka Gošnik Godec, Ljubljana, Mladinska knjiga, 1994). Ilustracije so realistične in med seboj logično povezane. Zgodbe, ki so jih ob slikanici povedali otroci, so bile analizirane glede na koherentnost in kohezivnost, in sicer na podlagi že preverjenih meril, ki omogočajo veljavno in objektivno oceno razvojne ravni zgodbe (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006). Ocenjene so bile tudi otrokove intelektualne sposobnosti, in sicer na podlagi *ravenovih barvnih progresivnih matric (Raven's Coloured Progressive Matrices Test; Raven, Raven in Court, 1999)*. Gre za test splošnih intelektualnih sposobnosti, ki je namenjen otrokom, starim od 5 do 11 let. Za ocenjevanje družinskega okolja otrok pa je bil uporabljen *vprašalnik družinskega okolja: 5–6 let (VDO: 5–6)* (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006). Vprašalnik vključuje 34 trditev, ki opisujejo, kako starši

govorijo z otrokom (npr. *Ko se pogovarjam z otrokom, tvorim slovnično pravilne stavke.*) in kako starši spodbujajo otrokov govor (npr. *Z otrokom obiskujem knjižnico.*).

Starši na šeststopenjski lestvici označijo pogostnost opisanega vedenja ali dejavnosti, pri čemer ocena 1 pomeni nikoli ali zelo redko, ocena 6 pa zelo pogosto ali vedno. Trditve v vprašalniku se združujejo v tri dejavnike družinskega okolja, in sicer *branje in pogovor (F1)*; *akademske spretnosti (F2)* in *pravilna raba govora (F3)*.

Izsledki raziskave so pri večini odgovorov primerljivi z izsledki predhodnih slovenskih raziskav, v katerih so raziskovalke ugotovljale učinek vrtca (tudi v povezavi z družinskim okoljem) na različna področja otrokovega spoznavnega, zlasti govornega razvoja (npr. Marjanovič Umek in Fekonja, 2006; Marjanovič Umek idr., 2006): kažejo na pozitivne povezanosti med izobrazbo staršev in kakovostjo družinskega okolja (le pri *F3*) in na pozitivne povezanosti med različnimi vidiki govora (govornim razumevanjem in izražanjem, metajezikovnim zavedanjem in pripovedovanjem zgodbe) in otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi. Izobrazba staršev, družinsko okolje, otrokov spol in njegova inteligentnost so statistično pomembni napovedniki govorne kompetentnosti otrok, starih šest let. Pojasnijo pomemben delež variance v otrokovem pripovedovanju zgodbe in v dosežkih otrok na področjih govornega razumevanja in izražanja ter metajezikovnega zavedanja. Spremenljivka vključenost otroka v vrtec je pojasnila majhen in statistično nepomemben delež dodatne variance v dosežkih otrok na področjih govornega razumevanja in izražanja ter v pripovedovanju zgodbe. Povezanosti med dosežki na področjih govornega razumevanja, govornega izražanja in pripovedovanja zgodbe ter čas vključenosti otrok v vrtec (če ni bil upoštevan čas vključenosti) so bile majhne in statistično nepomembne. Hkrati izsledki kažejo nekoliko drugačno stanje v pripovedovanju zgodbe, če spremenljivko vključenost v vrtec analiziramo tudi glede na čas vključenosti.

Najslabše dosežke na *preizkusu pripovedovanja zgodbe* so dosegali otroci, ki so bili v vrtec vključeni pet let ( $M = 5,98$ ;  $SD = 1,18$ ), sledili so otroci, ki v vrtec niso bili vključeni ( $M = 6,22$ ;  $SD = 0,89$ ), najboljše dosežke na *preizkusu pripovedovanja zgodbe* pa so dosegali otroci, ki so bili v vrtec vključeni tri leta ( $M = 6,59$ ;  $SD = 1,00$ ). *Scheffejev post hoc* test je pokazal, da je v dosežkih na *preizkusu pripovedovanja zgodbe* statistično pomembna le razlika med skupinama otrok, ki sta bili v vrtec vključeni tri in pet let ( $p = 0,014$ ), drugi dve parni primerjavi skupin otrok, ki so bili v vrtec vključeni različno dolgo, pa nista bili statistično pomembni. Pri interpretaciji teh izsledkov je treba biti previden, saj dodatne analize kažejo, da so verjetno razlike med skupinami otrok, ki so bili različno dolgo vključeni v vrtec, vsaj delno pogojene tudi z razlikami v nekaterih drugih značilnostih otrok. Skupine otrok, ki so bili v vrtec vključeni pet ali tri leta oz. v vrtec sploh niso bili vključeni, so se statistično pomembno razlikovale v mamini izobrazbi in družinskem okolju (količini branja in pogovora doma ter razvijanju akademskih spretnosti); blizu statistične pomembnosti pa so bile tudi razlike v očetovi izobrazbi in otrokovih intelektualnih sposobnostih. Za otroke, ki so bili v vrtec vključeni pri treh letih starosti, je značilno, da so njihove mame ocenile družinsko okolje kot govorno bolj spodbudno, njihove mame in očetje so imeli višjo stopnjo izobrazbe in na testu nebesedne inteligentnosti so dosegli nekoliko višje rezultate kot drugi dve skupini otrok. Parna primerjava vseh treh



skupin otrok je pokazala, da so imele mame otrok, ki v vrtec niso bili vključeni, statistično pomembno nižjo stopnjo izobrazbe kot mame otrok, ki so bili v vrtec vključeni tri leta, medtem ko so bile vse druge parne primerjave statistično nepomembne. Pozitivni učinek vrtca na pripovedovanje zgodbe otrok, ki so bili do vstopa v šolo tri leta vključeni v vrtec, je lahko tudi rezultat spodbudnega družinskega okolja in nekoliko višjih intelektualnih sposobnosti otrok, ne le bolj ali manj učinkovitega dela v vrtcu.

Tudi če upoštevamo dodatne možne razloge za slabše rezultate v pripovedovanju zgodbe otrok, ki so bili najdlje časa vključeni v vrtec, izsledki kažejo, da je vrtec manj uspešen pri spodbujanju pragmatičnih zmožnosti v prvem starostnem obdobju. Z upoštevanjem tudi nekaterih drugih izsledkov slovenskih in tujih raziskav, npr. (a) izsledkov o procesni kakovosti v vrtcih (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.), 2005), ki kažejo, da vzgojiteljice v prvi starostni skupini otrok vselej ne spodbujajo govornega razvoja na kakovostno višjih ravneh, npr. pri skupnem branju, v času simbolne igre, pri rutinskih dejavnostih; (b) izsledkov o rabi govora vzgojiteljic pri različnih dejavnostih, ki se razlikujejo glede na strukturiranost in vključenost odrasle osebe ter otrok v socialne skupine (Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005) ter (c) izsledkov (npr. Baldock, 2006) ki kažejo, da imajo na ravnanje vzgojiteljic razmeroma velik vpliv njihove implicitne teorije o razvoju in učenju dojenčkov in malčkov, ki se med drugim kažejo v ravnanjih, v katerih vzgojiteljice manj pogosto rabijo govor v različnih govornih položajih in socialnih kontekstih, manj pogosto skupno berejo in se po branju z malčki pogovarjajo o vsebini, jim manj pripovedujejo, razlagajo ter jih spodbujajo k samostojnemu pripovedovanju, je treba v prihodnosti nameniti več raziskovalne in strokovne pozornosti prav razvoju pristopov poučevanja in učenja govornih zmožnosti v najzgodnejših razvojnih obdobjih.

### ***Učinek vrtca na bralno pismenost v šoli***

Na pomembnost zagotavljanja kakovostnih pogojev za govorni razvoj v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva kažejo tudi izsledki raziskave o učinku vrtca na bralno pismenost otrok v osnovni šoli.

Osnovne podatke v tej raziskavi smo vzeli iz skupne baze podatkov mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006. V vzorec je bilo zajetih 142 šol, od tega 64 šol, ki so izvajale program osemletke, in 78 šol, ki so izvajale program devetletke. Povprečna starost slovenskih otrok, vključenih v mednarodno raziskavo, je bila 9,9 leta, število let šolanja pa tri (osemletka) ali štiri (devetletka). Povprečen dosežek slovenskih otrok (ne glede na to, ali so bili vključeni v osem- ali devetletko) je bil pri branju skupaj 522 točk ( $Se_{(M)} = 2,1$ ) in je pomembno višji kot povprečni dosežek (500 točk) vseh držav udeleženk mednarodne primerjalne raziskave. Preizkus bralne pismenosti je bil razdeljen na dva dela: na informacijskem delu so slovenski otroci dosegli 523 točk ( $Se_{(M)} = 2,4$ ), na literarnem delu pa 519 točk ( $Se_{(M)} = 2,0$ ).

V nadaljevanju prikazujemo le tisti del izsledkov, ki kažejo na povezanost med bralnimi dosežki slovenskih otrok in čas vključenosti otrok v vrtec.

*Preglednica 1: Primerjave v dosežkih učencev glede na čas vključenosti v vrtec med osem- in devetletko*

8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
N	M	$Se_{(M)}$	N	M	$Se_{(M)}$	

<b>Branje – skupaj</b>							
3 leta ali več	1359	<b>527</b>	2,8	1373	<b>530</b>	3,4	$p > 0,05$
2 do 3 leta	310	<b>519</b>	5,3	391	<b>527</b>	5,6	$p > 0,05$
2 leti	176	<b>518</b>	5,7	258	<b>526</b>	6,1	$p > 0,05$
1 do 2 leti	79	<b>519</b>	8,1	106	<b>511</b>	7,5	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	<b>505</b>	8,6	171	<b>495</b>	6,1	$p > 0,05$

<b>Informacijski del</b>							
3 leta ali več	1359	<b>528</b>	3,2	1373	<b>532</b>	3,5	$p > 0,05$
2 do 3 leta	310	<b>520</b>	5,6	391	<b>530</b>	6,0	$p > 0,05$
2 leti	176	<b>515</b>	6,0	258	<b>526</b>	6,4	$p > 0,05$
1 do 2 leti	79	<b>517</b>	8,4	106	<b>515</b>	6,8	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	<b>508</b>	7,8	171	<b>498</b>	6,1	$p > 0,05$

<b>Literarni del</b>							
3 leta ali več	1359	<b>524</b>	3,0	1373	<b>527</b>	3,1	$p > 0,05$
2 do 3 leta	310	<b>517</b>	5,6	391	<b>526</b>	5,5	$p > 0,05$
2 leti	176	<b>519</b>	6,4	258	<b>525</b>	6,9	$p > 0,05$
1 do 2 leti	79	<b>516</b>	10,3	106	<b>507</b>	7,2	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	<b>500</b>	7,2	171	<b>494</b>	6,3	$p > 0,05$

*Opomba.* Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost  $p$  presega 0,05 (v tabeli označeno kot  $p > 0,05$ ) pomeni, da razlike v dosežkih ne dosežajo 95 odstotkov ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot petodstotna verjetnost, da so razlike naključne in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti.

Kot je razvidno iz preglednice 1, so bili bralni dosežki otrok (na obeh delih preizkusa) pozitivno povezani s časom vključenosti otrok v vrtec. Razlike med dosežki otrok v osemletki so bile glede na to, ali so bili v vrtcu 3 leta oziroma več ali le 1 leto ali manj, nekoliko manjše kot razlike med dosežki otrok v devetletki. Ker razlike med dosežki otrok, vključenimi v osemletno šolo, in tistimi, vključenimi v devetletno, glede na čas vključenosti v vrtec niso statistično pomembne, lahko tudi na podlagi skupnih rezultatov sklenemo, da je za bralno pismenost pomembno, da so otroci vključeni v vrtec več let.

Te izsledke je zanimivo povezati z izsledki slovenskih raziskav o pozitivnem učinku kakovostnega vrtca (če je otrok vanj vključen več let) na otrokov govorni razvoj (še posebej za otroke, katerih starši imajo nizko izobrazbo) (npr. Marjanovič Umek in Fekonja, 2008). Pri tem številni raziskovalci (npr. Astington in Pelletier, 1996; Olson, Antonietti, Sempio-Liverta in Marchetti, 2006) potrjujejo, da so nekatera področja govora (npr. besednjak, metajezikovno zavedanje, pripovedovanje zgodbe) pomemben napovednik zgodnje in poznejše pismenosti. Zanimivo je, da je, da tako rezultati, ki kažejo na bralno pismenost šolskih otrok, kot rezultati o govorni zmožnosti predšolskih otrok potrjujejo, da ima izobrazba otrokovih staršev večji učinek na dosežke otrok kot čas vključenosti v vrtec. Razlika med dosežki otrok, katerih starši imajo končano

univerzitetno izobrazbo, in otrok, katerih starši imajo končano osnovno šolo, je bila v Sloveniji kar 96 točk (mednarodno povprečje je 78 točk).

## Sklep

Verjetno je prav, da v sklepu posebej izpostavimo, da se v zadnjih desetih, petnajstih letih močno pod vtisom novih spoznanj o zgodnjem govornem razvoju, dejavnikih govornega razvoja, vlogi govorne kompetentnosti v razvoju pismenosti in šolske uspešnosti v drugih, zlasti evropskih in severnoameriških državah in pri nas številni raziskovalci ukvarjajo z iskanjem ustreznih pogojev za razvoj primernih pristopov za učenje govornih zmožnosti. Izsledki prikazanih slovenskih raziskav opozarjajo na nekatere šibke točke pri spodbujanju govornih zmožnosti otrok v vrtcu, med katerimi naj posebej izpostavimo: učenje govora v času različnih dejavnosti (npr. v simbolni igri, pri rutinskih dejavnostih, pri načrtovanih in bolj akademsko usmerjenih dejavnostih) ob upoštevanju načela učenja v območju bližnjega razvoja oziroma stalnega vzpostavljanja podpore govorno kompetentnih odraslih oseb (pomembne so njihove sporazumevalne zmožnosti, raba metajezika); poučevanje na način, da pridobivajo tako govorno slabo kot govorno dobro kompetentni otroci oziroma upoštevanje načela, da različni otroci potrebujejo različne načine in pristope v poučevanju in učenju; preseganje (s pridobivanjem sodobnega znanja o razvoju in učenju v zgodnjih razvojnih obdobjih) implicitnih teorij o majhnih otrocih, ki malo govorijo in zato tudi še ne potrebujejo veliko govornih spodbud.

## Literatura

- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 593 – 619). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum: How the tale unfolds*. London: Routledge.
- Bates, E. in Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. V: M. Tomasello in E. Bates (ur.), *Language development* (str. 134–162). Oxford: Blackwell Publishers.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-old: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1, 62–69.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–370.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 85–98.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. in Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 2, 606–620.
- Corsaro, W. A. in Elder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Free play and other daily preschool activities as a context for child's language development. *Studia Psychologica*, 2, 103–117.
- Fox, C. (2003). Playing the storyteller: Same principles for learning literacy in the years of schooling. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy* (189–198). London: Sage.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Karpov, Y. V. (2006). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Kleeck, A. (2006). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. V: C. A. Stone, E. R. Sillman, B. J. Ehren in K. Apel (ur.), *Handbook of language and literacy* (175–208). New York, London: The Guilford Press.

- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (225–256). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 44–64.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za razvoj in učenje*. Ljubljana, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). *Vprašalnik družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja: 5–6 let*. Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Kranjc, S. (2004). Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, 13(1), 43–64.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2007). *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2003). Developmental levels of the child's storytelling. *ERIC*.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Ljubljana: Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja Peklaj, U. in Bajc, K. (2006). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14/1, 131–147.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)*. Priročnik. Ljubljana, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 5, 51–63.
- NICHD Early Child care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- Oers, B. (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 7–26.
- Olson, D. R., Antonietti, A., Sempio-Liverta, O. in Marchetti, A. (2006). The mental verbs in different conceptual domains and in different cultures. V: A. Antonietti, O. Liverta-Sempio, in A. Marchetti, (ur.) (2006). *Theory of mind and language in developmental contexts* (31–64). New York: Springer.
- Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). *Priročnik za Ravenove barvne progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek: Standardne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Snow, C. E., Burns, M. S. in Griffin, P. (1999). *Language and literacy environment in preschool*. Eric Digest.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warren-Leubecker, A. in Carter, B. W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relation in socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59(1), 728–768.
- Wood, E. in Attfield, J. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wray, D. in Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. London: RoutledgeFalmer.