
PRIPOVEDOVANJE ZGODBE KOT MOŽNI PRISTOP ZA UGOTAVLJANJE OTROKOVEGA GOVORNEGA RAZVOJA

Avtorice v besedilu predstavljajo svojo raziskavo o razvoju otrokovega pripovedovanja zgodb. Pri analizi in ugotavljanju stopnje otrokove jezikovne zmožnosti, kot se kaže v samostojnem pripovedovanju, upoštevajo številne že izoblikovane kriterije, ki jih zaradi popolnejše slike dopolnijo z lastnimi kriteriji. Ti zadevajo predvsem kohezijo in koherenco pripovedovanega besedila. Rezultati raziskave potrjujejo razlike med starostnimi skupinami v obeh opisanih kriterijih. Povezanost med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodbe (glede na oba delna rezultata), ki jo povedo štiri- in osemletni otroci, je visoka in statistično pomembna. Prav tako je statistično pomembna povezanost med koherentnostjo in skupnim rezultatom kohezivnosti ter prvim delnim rezultatom, to je tematsko razporeditvijo, v zgodbah šestletnih otrok, medtem ko je povezanost med koherentnostjo in drugim delnim rezultatom kohezivnosti, to je sredstvi za ohranjanje reference, nizka in statistično nepomembna.

1 Uvod

Jezik kot simbolni sistem je, še posebej skozi kontekst kulture in učenja, vpleten v otrokov razvoj že v obdobju dojenčka, malčka in predšolskega otroka, saj sodoloča razvoj mišljenja, metakognicije, metajezika, teorije uma, socialne kognicije in omogoča več različnih interpretacij, ki so zapisane v jeziku, ter razlikovanje med realnim in domišljjskim.

1.1 Pragmatična raba jezika: pripovedovanje zgodbe

Pripovedovanje, podobno kot konverzacijo in dialog, umeščamo med pragmatične govorne spretnosti, pri čemer je pripovedovanje v celoti vezano na razumevanje in izražanje dokontekstualizirane informacije oz. vsebine. 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. Dialog se pogosto nanaša na situacijo tukaj in zdaj, zato je lahko npr. izraz *to* dopolnjen s krenjo ali pogledom na osebo ali predmet, na katerega referiramo, torej s kontekstom oz. ekstralingvistično vsebino, pri pripovedovanju pa mora biti vse sporočeno z jezi-

kom samim, torej z intralingvistično vsebino (Fein 1995; Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001). Hemphill in C. Snow (1996, v: Olson in Torrance (ur.) 1996) menita, da otrok pri pripovedovanju zgodbe zelo redko odgovori *Ne vem*, kar pa je pogost odgovor na številna direktivna vprašanja, ko npr. otrok na vprašanje, *Kaj si danes delal v vrtcu?*, odgovori *Nič, Ne vem*.

Mendler (1984, v: Fein 1995) razlikuje zgodbo, v kateri otrok opisuje neki dogodek (event schema), in pravo zgodbo (story schema). Pri prvi gre zgoj 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.

Kot ugotavlja S. Engel (2000), uporabljajo otroci za opisovanje svojih izkušenj in dogodkov iz vsakdanjega sveta drugačen pripovedni stil kot za domišljjsko pripovedovanje, ki je v večji meri povezano z dekontekstualizacijo in domišljijo. Avtorji (npr. Pellegrini in Galda 1982; 1993) so posebej preučevali povezavo med dekontekstualizacijo v igri in literarnem besedilu, saj je po njihovem prepričanju tako za simbolno, zlasti sociodramsko igro, kot za pripovedovanje zgodbe pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi (poslušalec, soigralec) razume.

1.2 Razvoj pripovedovanja zgodbe

Rezultati več raziskav kažejo (npr. Fein 1996; Marjanovič Umek in Grad 1984; Miljak 1981; Moon 1986, v: Smith in Cowie 1993; Pellegrini in Galda 1982, 1993; Wimmer 1980, v: Guttman in Frederiksen 1985), da otroci do približno tretjega leta starosti ne morejo povedati zgodbe, temveč gre le za enostavno opisovanje predmetov, oseb, nizanje dogodkov, ki ni konstruiran na mentalni predstavi.

Otroci, stari od tri do štiri leta, razvijajo shemo za konvencionalno pripovedovanje zgodbe, po četrtem letu pa zgodbo že oblikujejo kot celoto z nekim ciljem oz. namenom. Zgodbo gradijo na začetni iniciativi, cilj je tisti, ki določa rdečo nit, v zgodbi že opisujejo značaje oseb, njihova medsebojna razmerja, motive in počutja, zgodbo, ki jo peljejo do vrhunca, pogosto nizajo okoli glavnega junaka. Vanjo 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). Starejši predšolski otroci tudi razumejo, da pripovedovalec zgodbe ni del zgodbe, temveč da zgodbo le pripoveduje; zavedajo se, da lahko sami nadzorujejo dogodke in like, ki nastopajo v zgodbi, in vedo tudi, kaj zgodbo naredi zgodbo (Fein 1995).

S. Engel (2000) opisuje, da se zgodba dveletnega otroka razlikuje od zgodbe, ki jo pove petletnik, in sicer v dolžini, strukturi in stilu. Otroci, stari približno osem let, lahko skladno z vprašanji ali navodili pripovedujejo različne vrste zgodb, ki se praviloma nanašajo na celovite dogodke.

1.3 Dejavniki, ki sodoločajo razvojno raven pripovedovane zgodbe

Zgodbe, ki jih otroci pripovedujejo po tretjem, četrtem letu, se ne razlikujejo zgolj glede na starost otrok, temveč njihovo razvojno raven sodoločajo tudi pogoji, v katerih jih otroci pripovedujejo. M. Guttman in Frederiksen (1985) 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 naštevili oz. poimenovali. Kot opisujeta Shapiro in Hudson (1991), so za otroke zelo spodbudne ilustracije oz. slike, na katerih se dogaja nekaj nepričakovanega, nepredvidenega, frustrirajočega, čustveno nabitega, npr. ilustracija, na kateri se vidi, da so se piškoti pri peki prežgali, in ne le, da se pečejo. Podobne primere opisuje tudi G. Fein (1995), ko ugotavlja, da so psihološke značilnosti glavnih junakov vodilo za pripovedovanje zgodbe in da otroci svoje pripovedovanje naslonijo na določene probleme in konflikte, povezane z njimi, npr. dojenček je nemočen, krokodil je hudoben.

L. Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja in P. Lešnik Musek (2002; 2003) ugotavljajo, da namensko, redno in več kot slučajno branje kakovostne otroške literature, ki so ga bili otroci deležni ob siceršnjem izvajanju kurikula v vrtcu, prispeva k njihovi večji kompetentnosti pripovedovanja zgodbe. Analiza zgodb, ki so jih ob slikanici Andersena *Kraljična na zrnu graha* (ilustrirala jo je M. L. Stupica) pripovedovali otroci, stari od štiri do pet let, kaže, da se povedali zgodbe, v katere so vnašali več elementov dinamizacije, s katerimi so ustvarjali napetost, npr. *Na vrata je potrkalo. Kralj je odprl. Bila je kraljična. In od tega je bila vsa mokra. In kapljalo ji je do laseh in do petah in ... do ...*, osebe so postavljali v medsebojna razmerja, npr. *stara kraljična, kraljična – ta je mlada*, uporabljali so za pravljično značilen končni izrek – *... in potem sta živela ...* – in strukturno ter pomensko zapletenejšje stavke, npr. *Kralj je hotel imeti ta pravo kraljično, in ko je zagledal kraljično, nobena ni bila ta prava. ... In kralj je obupal, ker ni imel, ker bi se tako rad imel ženo*, kot njihovi vrstniki, 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, npr. *In ko se je kraljevič poročil, je zvedel, da je to ta prava, ker to še ni našel ta prave kraljične*, pa tudi nedokončane stavke, npr. *Ko je kraljična vstala, je najdla ...*, kar pa ni značilnost zgolj otroških diskurzov, ampak vseh govorjenih diskurzov, ker ti pač odražajo potek spoznavnih procesov (Kranjc 1999).

1.4 Koherentnost in kohezivnost zgodbe

Ne glede na to, ali otrok zgodbo pripoveduje prosto, na osnovi slik ali slikanice, sta za povedano zgodbo ključna dva kriterija, ki jo določata, in sicer koherentnost in

kohezivnost (Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001). Koherenca je eden od sedmih kriterijev besedilnosti (Dressler, de Beaugrande 1992: 12–13). »Gre za načine, na katere so komponente besedilnega sveta – tj. konstelacije pojmov in relacij (odnosov), na katerih temelji površinsko besedilo – medsebojno dostopne in relevantne. Pojem lahko definiramo kot konstelacijo vedenja (spoznavne oziroma kognitivne vsebine), ki se jo da z večjo ali manjšo enotnostjo in stalnostjo aktivirati ali priklicati v zavest.« (Dressler, de Beaugrande 1992: 13.) Osnova koherence pa je po njunem mnenju kontinuiteta smislov (Dressler, de Beaugrande 1992: 65). S smislom označujeta tisto »vedenj/e/, ki ga dejansko posredujejo v besedilu nastopajoči izrazi (gre za aktualni pomen)«, z izrazom pomen pa označujeta »sposobnosti ali potencial jezikovnega izraza (ali kakega drugega znaka), da predstavi in posreduje neko vedenje (gre za virtualni pomen)« (Dressler, de Beaugrande 1992: 65). Ali, kot pravi K. Karmiloff in A. Karmiloff – Smith (2001), zgodba, ki temelji na koherentni strukturi, pomeni več kot nekaj nepovezanih stavkov, ki bi na koncu poslušalca privedli k vprašanju *In kaj potem?*. Kohezivnost zgodbe se nanaša na jezikovna izražila, s pomočjo katerih pripovedovalec med seboj povezuje posamezne dele zgodbe in zagotavlja logično razmerje znotraj posameznih vsebin, ko npr. uporablja vzročne in časovne veznike ter druge konektorje (Gorjanc 1998; Dressler in de Beaugrande 1992; Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001).

N. Stein (1997, v: Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001) je v raziskavi, v katero je vključila otroke, stare pet, osem in deset let, preučevala koherentnost zgodbe pri različno starih otrocih. Otroke so prosili, da povedo tri zgodbe, za katere so imeli tri različna izhodišča: Lisičja zgodba – nekoč je bila velika siva lisica, ki je živela v votlini blizu gozda; Alicina zgodba – nekoč je živela majhna deklica, ki ji je bilo ime Alica in je živela v hiši v bližini morja; Alanova zgodba – nekoč je živel majhen deček, ki mu je bilo ime Alan in je imel veliko igrač. Skupaj s sodelavci je oblikovala pet kategorij, s pomočjo katerih je ocenjevala koherentnost zgodbe, in sicer zgodba brez strukture; zgodba, v kateri prevladuje opis; zgodba, v kateri gre za enostavno časovno nizanje dogodkov; zgodba z vzročno-posledičnimi dogodki; zgodba, ki je izpeljana iz osnovnega cilja oz. namena. 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 preprostimi časovnim nizanjem dogodkov.

V raziskavi, ki jo predstavljamo, nas je zanimalo, kako različno stari otroci (otroci v starostnem obdobju, ko gre za pomembne kvantitativne in kvalitativne prehode na spoznavnem, še posebej pa na govornem področju razvoja) 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.

2 Metoda

2.1 Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 45 otrok, starih od štiri do osem let, ki so bili razdeljeni v tri starostne skupine:

1. skupina: otroci, stari od 4,0 do 4,6 let;
2. skupina: otroci, stari od 6,1 do 6,6 let;
3. skupina: otroci, stari od 7,6 do 8,2 leti.

Otroci prvih dveh starostnih skupin so obiskovali vrtec, otroci tretje skupine pa drugi razred osnovne šole.

Starostna skupina	1	2	3
Število otrok	15	14	16

Tabela 1: *Struktura vzorca.*

2.2 Pripomočki

Z namenom preučevanja razvojnih značilnosti pripovedovanih zgodb smo uporabile nestandardiziran preizkus pripovedovanja zgodbe. Otroci so zgodbo pripovedovali ob slikanici avtorja H. C. Andersena *Kraljična na zrnu graha*, ki jo je ilustrirala M. L. Stupica. V slikanici prevladujejo ilustracije na simbolni ravni.

Za namene vrednotenja razvojne ravni zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, smo izdelale kriterije za ocenjevanje zgodb. Razdelile smo jih v dve skupni.

1. Koherentnost zgodbe. Gre za globinsko povezanost med deli sporočila in se nanaša na strukturo pripovedovane zgodbe.

Kriteriji za ocenjevanje koherentnosti.

<i>Kriteriji</i>	<i>Št. točk</i>
1. Zgodba brez strukture.	1
2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij.	2
3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.	3
4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi.	4
5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov.	5

1. Primer zgodbe brez strukture:¹

Tukaj dala. Kraljica stopila v lužo. Ta, ta je imela žogo. Papiga je bila v kletki.

2. Primer zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij:

Tukaj je kraljevič. Deževalo je. Kraljična je mokra in trka na vrata.

Kraljevič ji odpre. Kraljica da pod odejo grah in gredo spat. Kraljična ni dobro spala. To je prava kraljična.

3. Primer zgodbe s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov:

Živel je kralj, ki je iskal kraljično. Potem je prišel domov. Potem je deževalo. Nekdo je potrkal na vrata. Stari kralj je šel odpret pa je bila zunaj kraljična. Rekla je, da je prava.

4. Primer zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi:

Kraljevič je želel pravo kraljično. Bil je zelo potr. Potem je nekdo potrkal na vrata. Bila je kraljična. Stara kraljica je položila zrno graha na posteljo in kraljična je morala spati gor. Zjutraj je povedala, da je zaspana, ker je slabo spala. Potem je kraljevič vedel, da je prava kraljična.

5. Primer zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov:

Kraljevič je hodil po vsej deželi in iskal kraljično, ki bi bila prava. A je bilo pri vsaki nekaj narobe. Potem se je vrnil v svoj dom. Bil je žalosten in osamljen, ker je hotel imeti pravo kraljično. Zajela jih je strašna nevihta in na grajska vrata je nekdo potrkal. Star kralj je prišel odpret: »Jaz sem prava kraljična,« je prosilo dekle. Mlada kraljična je morala na grahu spati vso noč. »Kako si spala?« sta jo vprašala kralj in kraljica. »Oh, slabo. Celu noč nisem zatisnila oči. Pod odejo sem imela nekaj trdega.« Tako je kraljica spoznala, da je prava kraljična. Samo kraljična lahko začuti zrno na najvišji blazini. In to zrno so potem nesli v muzej.

¹ Vsi primeri so vzeti iz analiziranih zgodb.

2. Kohezivnost zgodbe. Gre za površinsko zgradbo pripovedovane zgodbe.

Kriteriji za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe.

A. Tematska razporeditev

<i>Kriteriji</i>	<i>Št. točk</i>
1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki.	1
2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov.	2

- Primer linearne razporeditve s tematskimi preskoki:
In je ... in je ... po svetu šou in ni našel svoje kraljične. Pol jo je spet potrka ... potrka ... potrkalo na vrata.
- Primer linearne razporeditve brez tematskih preskokov:
Tam je blo not je blo zr ... zr ... zrno. Še danes ga lahko videte zrno grah, če ga je kdo odnesel.

B. Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco

<i>Kriteriji</i>	<i>Št. točk</i>
1. Dobesedno ponavljanje.	1
2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ...	2

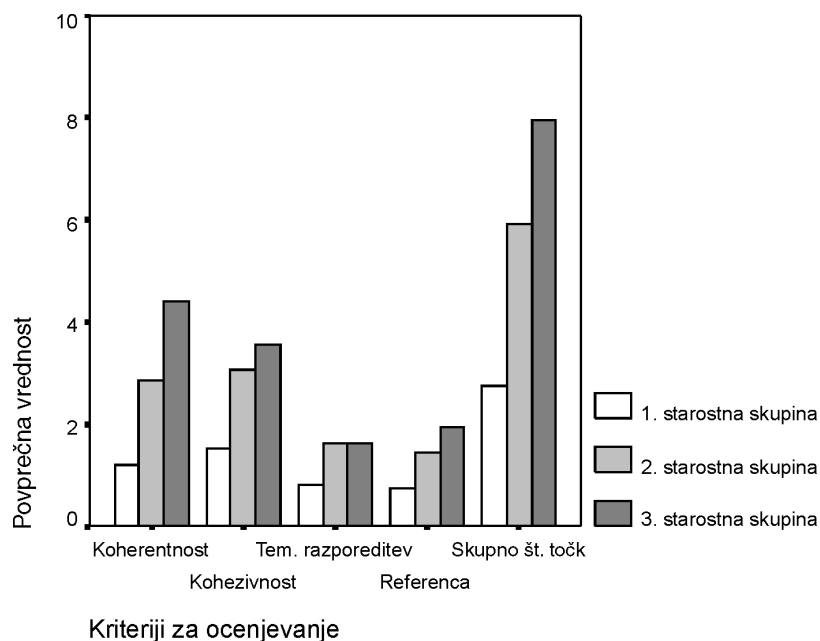
- Primer dobesednega ponavljanja:
Potem je pa **kraljevič** stekel in prišel na vrata. Potem je **kraljevič** zagledal kraljično, ki je bila vsa mokra.
- Primer ponavljanja z zaimki:
Prišla je mokra kraljična. **Ta** je bla taprava. Zrno grah je položila, da bi spala. Pol so neka ... zaspala. So **jo** vprašali, kako si spala.

2.3 Postopek

Vsakemu otroku je testator najprej glasno prebral zgodbo *Kraljična na zrnu graha* in mu nato dal navodilo, naj zgodbo pove še sam. Otrok je pri tem imel knjigo pred seboj in je lahko, če je želel, gledal ilustracije. Preizkušanje je potekalo individualno v posebnem prostoru vrtca oziroma šole. Zgodbo je testator ob otrokovem pripovedovanju dobesedno zapisoval.

V nadaljevanju smo naredile analizo vsake zgodbe in pri tem upoštevale definirane kriterije za ocenjevanje razvojne ravni zgodbe.

3 Rezultati



Slika 1: Dosežki različno starih otrok glede na kriterije ocenjevanja koherentnosti in kohezivnosti zgodbe.

Kriterij za ocenjevanje	t-test (1–2)	t-test (1–3)	t-test (2–3)
Koherentnost	3,50**	10,66**	3,59**
Kohezivnost	3,34**	3,95**	1,46
Tematska razporeditev	3,24**	7,43**	0,02
Sredstva za ohranjanje reference	3,07**	5,73**	2,25**
Skupno število točk	3,60**	8,96**	2,65**

Legenda:

t-test (1–2) ... t-test razlik med aritmetičnimi sredinami štiri- in šestletnih otrok,
 t-test (1–3) ... t-test razlik med aritmetičnimi sredinami štiri- in šestletnih otrok,
 t-test (2–3) ... t-test razlik med aritmetičnimi sredinami šest- in osemletnih otrok,

* ... $p < 0,05$; ** ... $p < 0,01$.

Tabela 2: Razlike med starostnimi skupinami otrok v pripovedovanju zgodbe glede na koherentnost in kohezivnost zgodbe.

	<i>Kohezivnost zgodbe</i>	<i>Tematska razporeditev</i>	<i>Sredstva za ohranjanje reference</i>
<i>Koherentnost zgodbe (1)</i>	0,76**	0,79**	0,68**
<i>Koherentnost zgodbe (2)</i>	0,87**	0,72**	0,24
<i>Koherentnost zgodbe (3)</i>	0,56*	0,46*	0,49*

Legenda:

Koherentnost zgodbe (1) ... koherentnost zgodbe v skupini štiriletnih otrok.

Koherentnost zgodbe (2) ... koherentnost zgodbe v skupini šestletnih otrok.

Koherentnost zgodbe (3) ... koherentnost zgodbe v skupini osemletnih otrok.

** ... $p < 0,0$; * ... $p < 0,05$.

Tabela 3: Povezave med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodb znotraj posameznih starostnih skupin.

4 Interpretacija

Rezultati tako statistične kot kvalitativne analize potrjujejo, da smo v namene ocenjevanja razvojne ravni pripovedovane zgodbe oblikovale vsebinsko utemeljene kriterije, ki predstavljajo ordinalnost v razvoju, in sicer z vidika koherentnosti oz. vsebinske povezanosti zgodbe in kohezivnosti oz. rabe jezikovnih izrazov, s pomočjo katerih pripovedovalec med seboj povezuje posamezne dele zgodbe.

Vse tri starostne skupine otrok se pomembno razlikujejo glede na doseženo razvojno raven zgodbe, analizirano z vidika koherentnosti (tabela 2). Štiriletni otroci so 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.

Povedane zgodbe šest- in osemletnih otrok se pomembno razlikujejo od zgodb štiriletnih otrok tudi glede na doseženo razvojno raven kohezivnosti, in sicer v skupnem seštevku točk pri kriteriju kohezivnosti in pri obeh delnih rezultatih, to je pri tematski razporeditvi in sredstvih, s katerimi ohranjamo referenco. Štiriletni otroci so najpogosteje pripovedovali zgodbe s tematskimi preskoki, v njihovih zgodbah pa je tudi veliko ponavljanja. Zgodbe šest- in osemletnih otrok so pomembno pogosteje kot zgodbe štiriletnih otrok vsebovale linearno tematsko razporeditev brez tematskih preskokov, pri pripovedovanju so otroci pomembno pogosteje rabili zaimke, nadpomenke, podpomenke. Pri prvem delnem rezultatu znotraj kohezivnosti, to je pri tematski razporeditvi, pa so razlike med šest- in osemletnimi otroki zelo majh-

ne 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.

Tako rezultati, ki prikazujejo razlike med dosežki različno starih otrok glede koherentnosti in kohezivnosti (tabela 2), kot rezultati, ki prikazujejo povezave med koherentnostjo in kohezivnostjo pri različno starih otrocih (tabela 3), so zanimivi za podrobnejšo interpretacijo o tem, kaj se dogaja s šestletnimi otroki. Očitno gre za dejstvo, da so šestletni otroci že sposobni tvoriti situaciji primerna in pomensko ustrezna besedila, vendar so ta na površinski ravni oblikovana na sorazmerno preprost način, kar kaže relativno pogosto dobesedno ponavljanje, s katerim se ohranja referenca z zunajjezikovno dejanskostjo. Pri šestletnikih je torej bolj razvita pragmatična kot slovnična zmožnost – bolj torej obvladujejo načela, kako, kdaj, kje, s kom, o čem, čemu in zakaj govoriti (pragmatična načela), kot pa slovnična pravila, ki narekujejo način oblikovanja besedila. Če med seboj primerjamo vse tri starostne skupine otrok, potem ugotavljamo, da se pri šestletnih otrocih, gledano primerjalno s štiriletniki, zgodi v pripovedovanju zgodbe ob slikanici kvalitativni preskok predvsem na področju teme, pri osemletnih otrocih pa, gledano primerjalno s šestletnimi otroki, še na ravni strukture jezika.

Povezanost med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodbe (glede na oba delna rezultata), ki jo povedo štiri- in osemletni otroci, je visoka in statistično pomembna. Prav tako je statistično pomembna povezanost med koherentnostjo in skupnim rezultatom kohezivnosti ter prvim delnim rezultatom, to je tematsko razporeditvijo v zgodbah šestletnih otrok, medtem ko je povezanost med koherentnostjo in drugim delnim rezultatom kohezivnosti, to je sredstvi za ohranjanje reference, nizka in statistično nepomembna (tabela 3). Šestletni otroci so že pogosto povedali vsebinsko povezano zgodbo, v kateri so časovno nizali dogodke ali opisovali misli in čustva junakov v zgodbi, ter pri tem uporabljali višjo razvojno raven tematske razporeditve (to je linearno razporeditev brez tematskih preskokov), vendar so imeli kar nekaj težav z ustreznim rabo slovničnih struktur, kot npr. ponavljanje z zaimki, rabo nadpomenk, podpomenk ipd.

Razvojna raven zgodbe kot celote, torej analizirane z vidika koherentnosti in kohezivnosti, je pri šestletnih otrocih višja kot pri štiriletnih, pri osemletnih pa višja kot pri šestletnih, kar je skladno z rezultati primerljivih raziskav, v katerih avtorice in avtorji (npr. Fein 1995; Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Lešnik Musek 2002; Stein 1997, v: Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001) poročajo o razvoju celovitosti povedane zgodbe tako z vidika vsebine kot tudi jezikovne strukture.

Naj s primeroma zgodbe, ki sta jo ob slikanici *Kraljična na zrnu graha* povedala štiri- in osemletni otrok, ilustriramo razliko med nižjo in višjo razvojno ravno zgodbe glede na kriterije, ki smo jih upoštevale pri analizi.

Štiriletni otrok

Zrna ... da pa deset tok zrn, da jo je nakaj, ponoči sploh oči ni mogla zatisnit ... Pol pa naprej je pa bla zlo huda nevihta pa so rekl ... je eden ta kraljev... no, so pol drug dan so naštimal polno zrna dvajset ... pa polno perja ... dvajset perjev pol so jo pa dal v muzej pa če je še kdo ni vzel ...

V bistvu gre za zgodbo z neko strukturo, vendar ne seže dlje kot zgolj do opisa (perceptivne rekognicije) ilustracij. V zgodbici je polno tematskih preskokov, nobene teme ne izpelje, ampak preskakuje z ene na drugo (v prvem stavku tema *zrna*, nato *nevihta* ipd.). Reference mu pogosto ne uspe vzpostaviti, ker ne uporabi polnopomenskega izraza (npr. ne vemo, kdo je dal v posteljo zrna). Pri oblikovanju zgodbi ce se otrok kar naprej ponavlja (npr. *pol, pol*).

Osemletni otrok

Nekoč je živel kraljevič, ki se je hotel poročiti s pravo kraljično. Toda za nobeno ni vedel, če je res – prava. Nekega dne se je ulil dež. In naenkrat je nekdo potrkal na vrata. Kralj je šel odpreti vrata in je zagledal kr. kralji... kraljično, ki je bila čisto premočena. e Spustil jo je noter em in kraljica je rekla sama pri sebi: »Bomo že videli, če je prava kraljična.« In em vse odeje zmetala iz postelje na tla in na dno postelje položila grah. Potem je dala dvajset odev čez, em in rekla em kraljični: »No, tukajle boš spala.« Potem e drugo jutro so vprašali kraljično: »Kako... kako si spala?« Kraljična je odgovorila: »Slabo. e Celo noč em sem na nečem trdem ležala, da imam vse, cele modrice po po telesu.« Potem em je drug dan jo kraljevič vzel za ženo in em in zrno graha še zdaj leži v muzeju, če ga ni kdo vzel.

Zgodbica ima eksplicitno izražene vzročno-posledične odnose (ključno dejanje, ki mu sledijo druga in v katera vključujejo misli in čustva junakov ter medsebojne odnose). V okviru površinske spetosti besedila (kohezije) opazimo tematsko razporeditev brez preskokov (temi sledi rema, ta se nato v nadaljevanju spremeni v temo, na katero se veže nova rema itn., npr. *Kralj je šel odpreti vrata in je zagledal kr. kralji ... kraljično, ki je bila čisto premočena. e Spustil jo je noter.* – Kralj je tema prvega stavka, na katero se veže razčlenjena rema. Če bi remo podrobno razčlenjevali, bi videli, da del reme postane tema oziralnega stavka (*kraljična*), nanjo pa v odvisniku kaže in jo zastopa podredni veznik *ki*. Naslednja poved *Spustil jo je noter* je druga rema, ki se veže na temo prve povedi, to je *kralj*. Referenco z zunajjezikovno dejanskostjo otrok najprej vzpostavi s polnopomensko besedo, nato pa jo ohranja z zaoblikami, npr. z osebnim zaimkom *jo*, z nedoločnim zaimkom *nekdo* (ta vzpostavlja določno-nedoločno referenco), glavno sredstvo ohranjanja reference pa je morfemsko navezovanje, npr. *Spustil jo je noter*.

5 Sklep

Dobljene rezultate, ki so zanimivi z vidika razlage razvoja otroškega govora tako v kontekstu psihološke kot lingvistične stroke, je moč povezati tudi z eno od pomembnih komponent pragmatične rabe jezika, to je pripovedovanjem zgodbe, ki dobiva pomembno mesto v predšolskih kurikulumih, tako tistih za mlajše, kot onih za

starejše predšolske otroke in mlajše šolarje. Da bi dobili bolj veljavne rezultate tako z vidika teoretske analize (preverjanje izdelanih kriterijev za ocenjevanje povedane zgodbe) kot aplikativne izpeljave na področje učenja in poučevanja, bi bilo v prihodnje smiselno zbrati in, upoštevajoč izdelane kriterije, analizirati zgodbe, ki jih različno stari otroci povedo v različnih pogojih, npr. ob slikanici, ki bi jo variirali na kontinuumu realistično – simbolno; pripovedovanje brez slikovne podlage in prebrane vsebine slikanice, le ob naslovu ali ob ključnih besedah iz zgodbe. Hkrati bi bilo zanimivo narediti primerjavo med zgodbami, ki jih povedo otroci, ki prihajajo iz različnega družinskega in vrtčevskega okolja in so različno bralno pismeni.

Vir

Andersen, H. C., 1979: *Kraljična na zrnu graha*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Dressler, W. in de Beaugrande, R., 1992: *Uvod v besediloslovje*. (Prevedli T. Miklič in A. Derganc.) Ljubljana: Park.

Engel, S., 2000: *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. United States of America: W. H. Freeman and Company.

Fein, G., 1995: Toys and stories. A. D. Pellegrini (ur.): *The future of play theory*. New York: State University of New York Press. 151–165.

Gorjanc, V., 1998: Konektorji v slovničnem opisu znanstvenih besedil. *Slavistična revija* 46/4. 367–388.

Guttman, M. in Frederiksen, C. H., 1985: Preschool children's narratives: Linking story comprehension, production, and play discourse. E. Galda in A. Pellegrini (ur.): *Play, language, and stories: The development of children's literature behavior*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 99–129.

Hemphill, L. in Snow, C., 1996: Language and literacy development: Discontinuities and differences. D. R. Olson in N. Torrance (ur.): *The handbook of education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd. 173–201.

Karmiloff, K. in Karmiloff – Smith, A., 2001: *Pathways to language*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

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

Marjanovič Umek, L. in Grad, T., 1984: Govorno izražanje ob slikanici. *Posvetovanje psihologov Slovenije*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije. 141–146.

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

Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P., Kranjc, S. in Fekonja, U., 2003: The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal* 11/1. 125–135.

Miljak, A., 1981: Slike – vizualni medij u komunikaciji između odgajatelja i dece. *Predškolsko dete* 2/3. 175–183.

Pellegrini, A. D. in Galda, L., 1982: The effects of thematic – fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Education Research Journal* 3. 443–452.

Pellegrini, A. D. in Galda, L., 1993: Ten years after: a re-examination of symbolic play and literacy resarch. *Reading Research* April – June. 163–175.

Smith, P. K. in Cowie, H., 1993: *Understanding children's development*. Oxford, Cambridge: Blackwell.

Shapiro, L. R. in Hudson, J. A., 1991: Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young shildrn's picture elicited narratives. *Developmental Psychology* 27. 960–974.