

Vpliv recepcije slikanic na jezikovni razvoj otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Znanstveni članek

UDK 159.922.76

KLJUČNE BESEDE: komunikacijska kompetenca, jezikovni razvoj, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, recepcija literature – slikanic

POVZETEK – Prispevek predstavlja rezultate raziskave, ki se osredotoča na vpliv recepcije literature na razvoj komunikacijske kompetence pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju v procesu poučevanja književne vzgoje po prilagojenem komunikacijskem modelu književne vzgoje. Raziskava je bila izvedena na vzorcu petih otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju v obdobju enega leta. Pred, po štirih mesecih in po zaključku poučevanja otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju smo s prevzetim in prilagojenim instrumentarijem na podlagi dobljenih vzorcev govorjenega jezika teh otrok izmerili njihovo jezikovno zmožnost in jo ocenili: podane informacije (besedišče, razumevanje), uporabljene besedne vrste in slovnične oblike ter stavčne strukture. Rezultati so pokazali pozitiven vpliv prilagojenega komunikacijskega modela književne vzgoje in otroške literature – recepcije slikanic – na jezikovne kompetence otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Scientific paper

UDC 159.922.76

KEYWORDS: communication competence, language development, children with mild mental retardation, literary reception – picture books

ABSTRACT – This article presents the results of a research that focuses on the impact of picture book reception on the development of communication competence in children with mild mental retardation in the process of teaching literature by using an adjusted communication model of literary education. The research was conducted on five children with mild mental retardation over a period of one year. Before the experiment, after a time period of four months and after the completion of teaching children with mild mental retardation, we measured their linguistic ability and evaluated it: given information (vocabulary, comprehension), used categories of words and grammatical and sentence structures. Measurements were done on the basis of the obtained samples of the children's spoken language with an adapted and customized instrument. The results showed a positive impact of the adapted communication model of literary education and children's literature – picture books reception – on the linguistic competence of children with mild mental retardation.

1. Uvod

Pri večini otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju je zaznati zaostanek v jezikovnem razvoju, kar se kaže kot zmanjšana stopnja sporazumevalne zmožnosti (skromno besedišče, preproste in nepravilne stavčne strukture). Posamezni segmenti sporazumevalne/jezikovne zmožnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje) so med seboj povezani in vplivajo na razvoj drug drugega (Lerner, 2000; Pečjak, 2009). S tem ko z uporabo didaktične metode pripovedovanja otroške literature razvijamo katera izmed njih, pozitivno vplivamo na razvoj drugih jezikovnih segmentov. Tako

na primer branje kot nenadomestljiva vaja v rabi jezika prispeva k boljšemu pisanju, boljšemu poslušanju in k razvitejšemu govoru (Grosman, 2003); s pisano besedo pa otroci spoznajo tudi skladenjsko bogastvo jezika (Erženičnik Pačnik, 2009) in: slabi bralci imajo poleg fonoloških težav tudi težave v besednjaku, morfologiji in sintaksi (Catts in Hogan, 2003). Zato izobraževalne smernice v učne načrte za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju priporočajo pouk književne vzgoje kot sredstva za spodbujanje jezikovnega razvoja: glasoslovne, morfološke, sintaktične ravni (Koritnik in Kordigel Aberšek, 2014). "Bralna zmožnost za leposlovje pa je tudi bistvena za pošolsko ohranjanje branja in s tem tudi pismenosti" (Grosman, 2004, str. 147). Vendar se pokaže težava, ko obstoječe didaktične smernice učiteljem za reševanje problema pomanjkljive jezikovne kompetence otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju priporočajo poenostavljanje literarnih besedil (poenostavljanje besedišča, zgodbe). Literarna teorija pravi (Kos, 1994), da na ta način literarna besedila niso več neločljiva zveza spoznavne, estetske in etične funkcije – začnejo se razkrajati vse do neliterarnih tvorb. Iz literarne teorije logično sledi, da učitelji v takem didaktičnem postopku berejo učencem neliterarna besedila. Podobno Grove (1998) opozarja na problem prilagajanja literature (zlasti pri otrocih z več motnjami hkrati): izpostavlja vprašanje, do katere mere prilagoditi/skrajšati besedilo, da bo še vedno literarno besedilo, in katera besedila izbrati. V tem kontekstu priporoča znana besedila iz različnih kultur in predlaga, da kompenziramo primanjkljaje teh otrok s poenostavljanjem besedil (vendar moramo vedeti, kaj bomo spremenili in zakaj bomo spremenili) in z bogatenjem njihove izkušnje – omogočiti jim moramo, da občutijo bistvo besedila, četudi ne razumejo vsega okoli bistva. Učencem je treba dati priložnost, da sodelujejo na stopnji, ki je primerna za njih.

Z vprašanjem posledic prilagajanja literarnega besedila se zdi, da pomisleki Grovove kažejo v pravo smer. Pa vendar, glede na omenjenega literarnoteoretičnega primera, prilagajanje besedila ne more biti izvedeno brez posledične izgube bistva literature. Leposlovje je umetnost, ki za izražanje uporablja jezik, otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju pa imajo težave prav pri razvoju le-tega. Posledično je bistveno vprašanje v literarni didaktiki za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju prav, kako premostiti to pomanjkljivost.

Za rešitev tega problema smo v naši raziskavi uporabili prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, ki otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ko še ne znajo dovolj jezika, omogoča komunikacijo z literarnim besedilom s pomočjo nejezikovnih semiotičnih funkcij: odloženega posnemanja, ponavljanja, simbolne igre, otroške risbe in notranjih slik. Z njimi učitelj spodbudi otroka, da to, kar mu je povedalo besedilo, izrazi s pomočjo nejezikovnega medija: pantomimo, grafičnimi prikazi, risanjem, slikanjem, gibom, zvočnim izrazom (Kordigel Aberšek, 2008). Ob tem pa učitelj uporabi možnosti, ki jih omogoča uporaba IKT-tehnologije, in s pomočjo elektronske prezentacije slikanice otroku omogoči sočasno recepcijo vizualno-verbalnih informacij. Na ta način je otroku z omejeno jezikovno sposobnostjo omogočeno pristno literarno-estetsko doživetje, posledično pozitivno vplivamo na njegovo jezikovno kompetenco, tako na osnovno jezikovno znanje kot višje ravni

vseh komunikacijskih spretnosti: poslušanje, govor, branje, pisanje (Koritnik in Kordigel Aberšek, 2014).

2. Teoretična izhodišča: recepcija literature in jezikovni razvoj

S pomočjo šolskega srečevanja s književnostjo je možno pozitivno vplivati na razvoj jezikovnosporazumevalne zmožnosti otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Vendar le, kot smo dokazali v naši raziskavi, če uporabljamo prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje, v okviru katerega obravnavamo skrbno izbrana slikaniška besedila kot integralna besedila. To pomeni (Kordigel Aberšek, 2008), da otrokom pripovedujemo/beremo ves besedilni del slikanice in jim omogočimo hkratno recepcijo tako slikovnega kot besedilnega dela slikanice. Pri tem je pomembno, da zagotovimo dostop do slikovnega dela slikanice vsem otrokom, poleg tega pa, da jim zagotovimo sočasno zaznavanje besedilnega in slikovnega dela. To komunikacijski model književne vzgoje (Kordigel Aberšek, 2008) in s tem naš prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje dosežeta z uporabo IKT tehnologije – izdelavo skenov ilustracij, ki jih nato kot PowerPoint predstavitev s projektorjem projiciramo na platno (kot velike ilustracije) sinhrono ob branju besedilnega dela slikanice.

Tudi Grove (1998) poudarja pomen vizualne percepcije (pri otrocih, ki imajo dokaj dober vid), vendar vidi težavo v tem, da je težko najti dovolj velike in jasne ilustracije, ob katerih se lahko učenci poistovetijo z besedilom. Pravi, da so za mlajše otroke nekatere knjige natisnjene kot velike slikanice (za starejše in odrasle žal takšnih knjig ni), ki so primerne za kazanje v skupini. Komunikacijski model književne vzgoje (Kordigel Aberšek, 2008) opozarja na nemir, ki ga lahko povzroči vstajanje, premikanje otrok, da bi bolje videli ilustracije, posledično pa na učiteljsko reakcijo: otroci se umaknejo s priborjenih pozicij in slikanico le poslušajo. Da preprečimo odvzem priložnosti simultane slikovnega in besednega dela slikanice, ki je motnja v recepcijskem procesu, slikanico obravnavamo integralno (s pomočjo diaproyekcije), saj sta njen slikovni in besedni del neločljiva celota – po Nikolajevi (Nikolajeva, 2003): kombinacija vizualne in verbalne komunikacije. Gre za tako imenovano metodo *razvijanje zmožnosti recepcije slikanice*, ki omogoča domišljjsko nadgradnjo besedilnega sveta (Kordigel Aberšek, 2008), pri čemer so ilustracije lahko v pomoč (Wanda, Katims in Carr, 1999; Erženičnik Pačnik, 2009) in: branje, pripovedovanje zgodb, podkrepljeno z njimi, stimulatивно vpliva na usvajanje znanj (Çolak, Uzuner, 2004).

Prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje s svojimi specifičnimi metodami omogoča konstituiranje besedilnega pomena s pomočjo manj zahtevnih nejezikovnih semiotičnih funkcij, po drugi strani pa sistematično s poustvarjalnimi metodami (igra vlog, dramatizacija, risanje, gib, igranje na male ritmične instrumente ...) spodbuja tudi jezikovno izražanje literarnoestetskega doživetja in s tem omogoča

reševanje problema skromnega besedišča, problema rabe slovničnih struktur ... ter prispeva k razvoju in izboljšanju drugih jezikovnih zmožnosti.

Pomembno je, kaj otrokom beremo – torej ne samo kvantiteta tudi kvaliteta (Blažič, 1992; Grove, 1998; Bucik, 2003; Leonard in Deevy, 2004). Na ta način širijo svoje besedišče v nekem sorazmerju/hitrosti z otroki splošne populacije, saj branje literarnih besedil, kot pravi Žbogarjeva (2012, str. 76): ... “izboljšuje besedišče, pisne sposobnosti /.../, širi besedni zaklad /.../”.

Za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju je značilen zakasnel jezik (Zentall, 2014; Golubović, 2005), čeprav gredo skozi iste faze govorno-jezikovnega razvoja kot otroci splošne populacije. Tako Memisevic in Hadzic (2013) na podlagi ocenitve izdelkov otrok z motnjami v duševnem razvoju ugotavljata, da ima 71,3 odstotka teh otrok težave na govorno-jezikovnem področju. Nekatere druge raziskave navajajo, da se motnje kažejo na vseh ravneh: fonološkem, semantično-sintaktičnem kot tudi pragmatičnem (npr. Golubović, 2005; Golubović, 2006); največ težav imajo ti otroci z glagoli (Leonard in Deevy, 2004), kar vpliva na težave pri skladnji, na katero pa pomembno vpliva fonološki razvoj (Fowler, 1998).

Podobno ugotavljajo, vendar na podlagi logopedске obravnave, tudi druge raziskave (npr. Smole, 2004), ki pravijo, da je večina obravnavanih otrok poleg težav z artikulacijo /.../ imela jezikovne in jezikovno-govorne motnje, pomembna pa je tudi njihova zmanjšana lingvistična sposobnost. Te težave se kasneje kažejo pri nižjih učnih dosežkih, še posebej pri branju (Zentall, 2014). Donohue (2010) opozarja, da če se identifikacija otrok opravi dovolj zgodaj, lahko v učnem procesu nekatere težave preprečimo, medtem ko de Ridder in van der Stege (2004) na podlagi raziskav drugih avtorjev pravita, da pri 50 odstotkih otrok, diagnosticiranih z jezikovno motnjo, težave ostanejo in negativno vplivajo tudi na zgodnji razvoj pismenosti in celo kasneje, v šolskem obdobju, kot ugotavljata Paul in Smith (1993), pri čemer poudarita, da ne samo zaradi njihove zakasnele zmožnosti tvorbe stavčnih struktur, temveč tudi zaradi njihovih primanjkljajev v višjih stopnjah jezikovnih znanj. Po mnenju Davisa (2004) pa lahko te težave pri večini otrok izginejo – bodisi v času njihovega odrasčanja ali kot posledica terapij.

3. Metodologija

Longitudinalno spremljanje jezikovnega napredka otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju je bilo izvedeno na vzorcu otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju kot kvalitativna eksperimentalna študija primera, pri čemer gre za primerjalni eksperiment.

Eksperimentalni dejavnik je *prilagojeni komunikacijski model književne vzgoje*. Z njim smo s sistematično izbranimi metodami recepcijske didaktike, ki izhajajo iz povečanega obsega uporabe nejezikovnih semiotičnih funkcij, poleg recepcijske

zmožnosti razvijali komunikacijsko kompetenco in funkcionalno pismenost na otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju in na podlagi vzorcev govorjenega jezika izmerili njihov jezikovni napredek ter tako potrdili pozitiven vpliv recepcije literature (recepcije slikanic) na jezikovni razvoj in funkcionalno pismenost te skupine.

Merski instrument

Uporabili smo *Action Picture Test*, z že preizkušenimi merskimi karakteristikami, ki v kratki in preprosti obliki spodbudi otroke, da odgovorijo na posamezna vprašanja, mi pa na ta način dobimo vzorce govorjenega jezika. Tako smo s pomočjo 10 sličic in postavljenega vprašanja, vezanega na vsako sličico, da bi ugotovili otrokovo razumevanje dogajanja na njej, dobili vzorce govorjenega jezika skupine otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju in jih ocenili v smislu podajanja informacij in uporabljenih besednih vrst in slovničnih oblik ter stavčnih struktur. Gre za besede, ki jih uporabljamo za prenašanje informacij: samostalnike, glagole, predloge, različne glagolske oblike, trpno obliko glagola ter preproste in kompleksne stavčne strukture.

Udeleženci raziskave

Vzorec v raziskavi je predstavljalo pet otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so obiskovali 6. in 7. razred osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom.

Potek raziskave

V časovnem obdobju longitudinalne raziskave (izpostavljenosti poučevanju književne vzgoje po prilagojenem komunikacijskem modelu književne vzgoje) smo merjenje posameznih jezikovnih segmentov otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju izvedli trikrat: začetno jezikovno zmožnost otrok (I), vmesno (IM – po štirih mesecih) in končno (F – po enem letu), in na ta način ugotovili in s pomočjo preglednic prikazali jezikovni napredek te skupine.

4. Rezultati in interpretacija

4.1. Število podanih informacij – besedišče

Tabela prikazuje otrokovo razumevanje dogajanja na posameznih sličicah, kar smo merili s številom doseženih točk (možnih točk je 40) pri posameznih učencih. Pri pridobljenih podatkih je iz merjenja v merjenje opazen konstanten napredek.

Pri drugem merjenju smo opazili največji napredek pri deklici B (15,5 točke) in pri dečku E (14 točk), sledita deklica C (12 točk) in deček D (11 točk). Najmanjši napredek smo ugotovili pri deklici A (7,5 točke). Pri tretjem merjenju smo največji napredek ugotovili pri deklici C in dečku E (pri obeh 14 točk). Sledijo deček D (10

točk) ter deklici A in B (8,5 točke). V skupnem napredku (od prvega do tretjega merjenja) pa je spet najbolj napredovala deklica B. Sledita ji deček C in deček D (oba z 21 točkami), deklica A (20 točk) ter deklica C (16 točk).

Tabela 1: Število informacij – razumevanje dogajanja na posameznih sličicah v številu doseženih točk

Slika/število doseženih točk	Deklica A			Deklica B			Deklica C			Deček D			Deček E		
	I	IM	F	I	IM	F	I	IM	F	I	IM	F	I	IM	F
Slika 1	1	2	2	0	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
Slika 2	2	3	3	1	2	3	2	3	3	1	3	3	1	2	2
Slika 3	1	0	2	0	2	3	1	1	3	1	2	3	1	1	3
Slika 4	1	2	4	1	2	3	2	4	4	2	4	3	1	4	4
Slika 5	0,5	2	2	2	1,5	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2
Slika 6	3	4	4	1	3	4	3	4	4	3	3	4	2	4	4
Slika 7	3	2,5	5	1	4	5	0	3	4	1	3	5	2	4	5
Slika 8	2	3,5	5	2	3	4	2	3,5	4	2	2	6	3	5	5
Slika 9	3,5	3,5	7	2	4	6	2	4	4	2	3	5	4	6	7
Slika 10	1	3	4	2	4	4	3	4	4	1	3	4	1	4	4
Skupaj točk	18	25,5	38	12	27,5	36	18	30	34	16	27	37	19	34	38

Deklica B, ki prihaja iz drugojezičnega okolja, je pri prvem merjenju ob posameznih sličicah veliko razmišljala (daljši postanki) – imela je težave s priklicem ustreznih slovenskih besed za poimenovanje dogajanja na sličicah. Pri drugem in pri tretjem merjenju so bili ti postanki krajši oziroma jih ni več uporabljala.

4.2. Razumevanje podanih informacij – dogajanja na sličicah

Analiza odgovorov otrok je pokazala, da so prek odgovorov na vprašanja vsi otroci pokazali dobro razumevanje dogajanja, ki so ga prikazovale posamezne sličice. Tako so že pri prvem merjenju to izrazili v kratkih, smiselnih povedih, pri drugem merjenju pa je opazen napredek v razumevanju dogajanja preko bogatejšega besedišča, tj. v večjem številu samostalnikov, glagolov, predlogov, pojavita se vezalna veznika *in*, *pa*, podredni veznik *ker* in pogovorni *če* (za vprašalni členek *ali*). Podredni veznik *ker* se je pri drugem merjenju pojavil pri vseh otrocih, razen pri dečku D. Pri tretjem merjenju pa tudi pri slednjem dečku, ki je poleg vzročno-posledične zveze uporabil še pogovorni *če* v tožilniku namesto vprašalnega členka *ali*: */.../ pa je pogledala, če je pošta ali, kaj je še to? Z ... ali, kaj je še to?* Deček je ob tem, ko si

ni znal priklicati ustrezne besede/poimenovanja za videno na sličici, izrazil dvom in pričakoval, da mu pomagamo dopolniti, kar je povedal.

V upovedovanju prikazanega dogajanja na sličicah se pri vseh otrocih pojavlja domač govor (narečje, pogovorni jezik) – npr. *zlomla* – namesto *zlomila*, *pozabla* namesto *pozabila*, *carta* namesto *ljubkuje*, *jabke/jaboke* namesto *jabolka* ... Pri tretjem merjenju je opazen upad vpliva pogovornega jezika in narečja na knjižno izražanje.

Pri govornem izražanju je posebej izstopala deklica A, ki je dogajanje na sličicah povezovala s svojimi izkušnjami in na ta način z dodatnimi informacijami nadgradila posamezno sličico. Tako je na primer ob sličici, ki je prikazovala, kako mama sezuva deklici škornje, povedala: “*Jaz bom tudi danes imela škornje gor. Zimske. Veš, one za zimo. Če jih pa nimam, pa mi je mrzlo v noge.*”; ob sličici, ki prikazuje, kako je deklica padla po stopnicah in si zlomila očala: “*Tak kot jaz, ki si jih ne smem, ker drugače bom mogla spet iti po nova očala. Moja očala pa so drago stala.*”.

4.3. Raba slovnčnih struktur

Iz tabele razberemo pri vseh otrocih napredek v številu pravilno uporabljenih besednih vrst, slovnčnih oblik in stavčnih struktur. Tako je ob vmesnem merjenju ta napredek največji pri deklici B, dosegla je 18 točk od skupno 43 in tako napredovala (s 4 točk ob prvem merjenju) za 14 točk. Vzrok, da je ob prvem merjenju njen rezultat tako skromen, je mogoče pripisati zelo slabemu znanju jezika okolja, zaradi česar tvori kratke, preproste povedi, sestavljene iz ene ali največ štirih besed (štiri besede je uporabila le enkrat): *Skače. – Lutko ma. – Je vzel šuh. – Očala ji je padla.*

Tabela 2: Prikaz rabe slovnčnih struktur (po posameznih sličicah) v številu doseženih točk

Slika/število doseženih točk	Deklica A			Deklica B			Deklica C			Deček D			Deček E		
	I	IM	F	I	IM	F	I	IM	F	I	IM	F	I	IM	F
Slika 1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Slika 2	2	2	2	0	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2
Slika 3	1	1	5	0	2	4	3	3	5	1	2	4	1	3	4
Slika 4	1	1	2	0	1	0	0	1	2	1	1	2	1	2	2
Slika 5	2	3	4	1	3	4	2	0	3	2	3	4	3	3	3
Slika 6	2	5	6	0	3	5	0	2	5	3	3	3	2	3	4
Slika 7	1	2	3	1	2	3	0	2	3	0	2	3	1	1	3
Slika 8	1	2	3	1	1	1	2	2	2	0	3	3	2	1	2
Slika 9	2	3	5	0	0	4	1	3	3	1	3	3	2	4	5
Slika 10	1	4	5	1	3	3	1	2	2	1	1	2	1	2	2
Skupaj točk	16	25	37	4	18	28	12	18	29	13	22	28	17	22	29

Deklici B sledita deklica A in deček D, napredovala sta za 9 točk, njima pa deklica C (6 točk) in deček E (5 točk). Pri tretjem merjenju smo opazili največji napredek pri deklici A (12 točk), deklici C (11 točk), sledi jima deklica B (10 točk). Najmanjši napredek sta dosegla deček E (7 točk) in deček D (6 točk). V skupnem napredku od začetnega do končnega merjenja je ponovno (kot pri točkovanju podanih informacij) največji napredek mogoče opaziti pri deklici B (napredovala je za 24 točk), sledi deklica A z 21 točkami napredka, nato deklica C (17 točk). Najmanjši napredek smo opazili pri obeh dečkih – deček D je napredoval za 15 točk, deček E pa za 12 točk.

4.4. Uporabljene besedne vrste, slovnične oblike ter stavčne strukture

Analiza odgovorov učencev je pokazala, da sta samostalniki in glagoli najbolj zastopani besedni vrsti, ki ju premore besedišče skupine otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ta se je ob naslednjih merjenjih postopoma širil. Tako vsi otroci izkazujejo napredek v povečanju števila besed. Ob drugem in tretjem merjenju so poleg enostavnih povedi, v katerih se je povečalo število besed, tvorili preproste zložene povedi, največkrat priredno zložene (npr. *“Deklica je padla po stopnicah in si je razbila očala.”*). Pri tretjem merjenju so vsi otroci pravilno tvorili (deveta sličica, kjer je ta pričakovana) vzročno-posledično zvezo dveh stavkov (npr. *“Deček se joče, ker mu je pes vzel copat.”*), medtem ko smo jo pri drugem merjenju zasledili pri vseh, razen dečka D; pri prvem merjenju pri nikomer – vsi so tvorili le enostavno poved (npr. *“Deček joče.”*).

Največji napredek pri tvorjenju pravilnih večstavčnih povedi opazimo pri deklici A. Pravilno je trikrat (dvakrat pri tretjem merjenju in enkrat pri prvem merjenju) uporabila namerni odvisnik (*“Večja deklica je dvignila fantka, da bi dal pismo v nabiralnik.”*, *“Gospod gre gor po lestvi, da bi dal dol črno mačko.”*). Pri peti sličici je celo tvorila tristavčno poved z dvema odvisnima stavkoma: *“Lovila je miš, da bi jo pojedla, ker mačka v resnici je miš.”*. Namerni odvisnik so pri sedmi sličici (pri tretjem merjenju) uporabili vsi otroci: npr. *“Otroka je dvignila, da bi dal v nabiralnik pošto.”*.

Pri deklici B, deklici C in dečku E skromno besedišče in enostavne povedi (prvo merjenje) ter razdružene povedi (drugo merjenje) nadomestijo preproste zložene povedi (tretje merjenje). Tako na primer deček E (pri šesti sličici) tvori: *“Padla je po stopnicah.”* (prvo merjenje), *“Padla je po stopnišču.”*, *“Razbila je očala.”* (drugo merjenje), *“Padla je po stopnicah in je razbila očala.”* (tretje merjenje), medtem ko je deklica A že pri drugem merjenju pri polovici sličic (petih) tvorila dvostavčno poved in enkrat tristavčno poved.

Pri tvorjenju (pričakovanem) enostavnih povedih so večinoma vsi otroci tvorili pravilne časovne oblike. Pri prvem in drugem merjenju zasledimo močno izstopajočo napačno rabo prihodnjika pri deklici B – pri slednji tudi sedanjika pri prvem merjenju (drugojezično okolje) – in pri deklici C (Downov sindrom) ter pri drugem merjenju pri dečku E. Pri tretjem merjenju so te napake vsi trije odpravili.

Pri drugem in tretjem merjenju glagol v sedanjiku in pretekliku – pri deveti sličici (*“Joče – je vzel.”*) pravilno rabijo vsi, razen deklica B, npr. deklica A pri drugem merjenju: *“Deček pa se joka, ker mu je vzel copat.”*, pri tretjem pa: *“Deček se joče, ker mu je pes vzel copat.”*.

Pogojnika pri deklici B in deklici C ne zasledimo, tvori pa ga deček E, in sicer pri prvem merjenju, deklica A ga uporabi pri tretjem, deček D pa pri drugem in tretjem merjenju. Pri zadnjih omenjenih učencih razumemo to kot napredek.

Pri tretjem merjenju smo pri deklici A odkrili dvakrat rabo povratno svojilnega zaimka, kar razumemo pri tej deklici kot napredek.

Pri vseh otrocih je prisotna raba predlogov, pri čemer se je tudi pokazal napredek, zlasti pri uporabi pričakovanega predloga preko – četrta sličica (npr. *“S konjem skače preko ovir.”*). Deklica C, deček D in deček E so ga tako pri drugem kot tretjem merjenju uporabili pravilno, deklica A pri tretjem, medtem ko deklica B pri tretjem merjenju uporabi predlog (napredek v znanju jezika), vendar napačnega (*“S konjem skače skozi ovire.”*). Pri rabi vezniških besed smo zasledili pri deklici A pri prvem merjenju primer mnogovezja (*“Deklica je imela očala in je padla in je zlomila očala.”*), kar kasneje ni bilo več zaslediti. Pri omenjeni deklici zasledimo tudi mašilo pa, ki ga prav tako odpravi.

Prav tako vidimo napredek na ravni morfologije: iz prvega v drugo merjenje so s pričakovano predpono po- pravilno tvorili glagol pobrati deklica A, deklica C in deček E, medtem ko deklica B uporabi pravilno predpono pri tretjem merjenju, deček D pa je tudi pri prvem merjenju uporabil ustrezno predpono. Deklica A je pri tretjem merjenju pravilno tvorila tudi glagol raztrgati (*“Vrečka je raztrgana.”*), in sicer v trpni obliki glagola. Pravilno trpno obliko glagola zasledimo pri tretji sličici (*“Pes je privezan k stebru.”*) pri vseh otrocih, in sicer pri tretjem merjenju (pri drugem merjenju pa že pri deklici C).

5. Sklep

Rezultati kažejo, da je jezikovni napredek otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so bili izpostavljeni poučevanju književne vzgoje po prilagojenem komunikacijskem modelu književne vzgoje, mogoče razložiti s povečanim številom besed iz merjenja v merjenje, zlasti prek bogatejšega besedišča (ne le kvantitativno) – uporabljenih besednih vrst (samostalnikov, zaimkov, glagolov, veznikov, predlogov); iz merjenja v merjenje bolj pravilne rabe slovnčnih oblik (časovnih oblik, trpnika); tvorjenja stavčnih struktur (preprostih zloženih povedi – tudi vzročno-posledičnih zvez – pri čemer se je pokazalo, da je način izražanja preko vezalne zveze v povedi s pomočjo veznikov *in*, *pa*, kot enostavne oblike tvorjenja zložene povedi, najbližji razvojni stopnji teh skupine otrok) in nenavsezadnje bolj knjižne izreke in z manj fonološkimi motnjami, kot so maličenjske besede, simplifikacija zlogov, izpuščanje glasov.

In čeprav se strinjam o raziskavami (npr. Flechter in Ingham, 1995; Smole, 2004; de Yong, 2004), ki navajajo, da je gramatičnost jezika pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju majhna, da otroci v govoru izpuščajo glasove, opuščajo končnice, predloge, zaimke, modalnost glagolskih oblik, pomožne glagole, konjugacije, vezniške, gramatične morfeme, zamenjujejo semantično sorodne besede, in z Golubovićevo (2006), da je zanje značilno skromno besedišče z omejeno rabo slovničnih kategorij besed, z našo raziskavo dokazujemo, da z literarno vzgojo, kjer s sistematičnim poučevanjem po prilagojenem komunikacijskem modelu književne vzgoje s primerno izbranimi metodami književne didaktike (metoda *razvijanje zmožnosti recepcije slikanice*, poustvarjalne metode – *igra vlog*, *risanje* ...), ugodno vplivamo na razvijanje otrokovih jezikovnih kompetenc, ki so pogoj za njegovo učno uspešnost, in na njegovo komunikacijsko kompetenco v vsakdanjem življenju, kar mu bo kasneje kot posamezniku koristilo pri sami integraciji v družbo in graditvi socialnih odnosov ter mu omogočilo fleksibilnost na spreminjajočem trgu delovne sile.

Poleg tega smo dokazali, da to, kar dokazujejo relevantne raziskave za otroke z učnimi težavami in večinsko populacijo (npr. Lerner, 2000; Pečjak, 2009), velja tudi za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Prav tako so si torej ustvarjali jezikovni sistem, ga krepili in s tem vplivali na druge segmente jezikovne zmožnosti: govorjenje, pisanje in branje.

Tako smo naše predpostavke, da šolsko srečevanje z literanimi besedili – pripovedovanje, branje zgodb, pravljic, ugodno vpliva na usvajanje temeljne in nato funkcionalne pismenosti, potrdili.

Ana Koritnik, Metka Kordigel Aberšek, PhD

The impact of picture book reception on the language development of children with mild mental retardation

The aim of the article is to shed light on the problem of deficiency in the linguistic communication competence of children with mild mental retardation, which is shown as a decreased level of communication competence: limited vocabulary, linguistic-speech problems, decreased linguistic competence (Smole, 2004; Golubović, 2005; Memisevic and Hadzic, 2013; Zentall, 2014), and later in learning achievements, especially with reading (Zentall, 2014). During the education process, with an early enough identification of such children, these problems can be prevented (Donohue, 2010) or they can even disappear – either in the time of their growing up or as a consequence of therapy (Davis, 2004).

It is a matter of mutual connectedness of individual segments of linguistic competence and their influence on the development of one another (Lerner, 2000; Grosman, 2003; Pečjak, 2009), while using the didactic method of narrating children's literature for developing either one of them.

The problem, discussed in the paper, is therefore presented as developing communication competences with a group of children with mild mental retardation using systematically chosen methods of reception didactics. These originate in an increased use of non-verbal semiotic functions (delayed imitation, repetition, symbolic games, children's drawings and internal images) and enable the child with a limited linguistic competence to express the narrated story using non-verbal media (pantomime, movements, drawings, making puppets, etc...). Developing the picture book reception competence has been found as the most suitable method. With the use of this method, we have avoided the problems Grove (1998) emphasizes, i.e. the lack of large enough pictures which children would use to identify with the story, and at the same time draws attention to the problem of adapting literature – to what extent and which stories to choose.

The use of an adapted communication model of literary education is therefore a solution to this problem. In its framework, we deal with picture book texts as integral texts; illustrations are scanned and integrated into a PowerPoint presentation, which is projected on the screen. Reading a part of a picture book text and at the same time projecting illustrations on the screen, allows a simultaneous reception of the textual and image part of the picture book. The method of developing the picture book reception competence therefore makes an imaginative upgrade of the textual world possible (Kordigel Aberšek, 2008), where illustrations can be helpful (Wanda, Katims and Carr, 1999; Erženičnik Pačnik, 2009) and: reading or storytelling using illustrations has a stimulative effect on learning (Çolak, Uzuner, 2004). In addition to a more genuine literary-aesthetical experience, the child is developing all four communication competences: listening, speaking, reading and writing. In such a manner the use of an adapted communication model of literary education offers a solution to problems which arise when the existing didactic guidelines advise the simplification of literary texts (simplification of vocabulary, simplification of the story) for solving problems teachers face when facing a deficiency in linguistic competence in children with mild mental retardation. The didactic process of reading simplified literary texts to children is considered, as literary theory clearly states, as reading non-literary texts. Namely, a literary text is a cognitive-aesthetic-ethical structure and excluding any of its components results in its dissolution, leading to the creation of a non-literary text (Kos, 1994).

A longitudinal monitoring of the linguistic progress of children with mild mental retardation was executed on the sample of five children with mild mental retardation as a qualitative experimental case study, considered as a comparative experiment.

Information, gathered with an adapted measuring instrument Action Picture test (which, in a short and simple form, stimulates children to answer questions connected to pictures and provides samples of spoken language) and qualitatively processed, confirm the hypothesis that an adapted communication model of literary education as an experimental factor, and literature reception – picture book reception – positively influence the linguistic competence of children with mild mental retardation.

Research subjects. The research sample consisted of five children with mild mental retardation in the 6th and 7th grade of a primary school with an adapted curriculum and with a lower educational standard.

Research timeline. In the timeframe of the longitudinal research (exposure to teaching literary education using an adapted communication model of literary education) the measuring of individual linguistic segments in children with mild mental retardation was done three times: the initial linguistic competence of children (I), intermediate (IM – after four months) and final (F – after one year). In such a manner we determined, and in the tables presented the linguistic progress of this group of children.

After the assessment of spoken language samples, a significant progress was noticed in all children with mild mental retardation and linguistic deficiencies who participated in the research of teaching literature with the help of an adapted communication model of literary education as an experimental factor. The progress was seen in the information presentation (vocabulary, comprehension) and the parts of speech, grammar and sentence structures used. All the children showed a good comprehension of the story after answering questions about certain pictures. Already at the first measurement, their answers were short, logical sentences; at the second measurement a richer vocabulary confirmed a progress in comprehension, e.g. in a larger number of nouns, verbs, propositions and the occurrence of compound conjunctions *in*, *pa* and subsidiary conjunctions *ker*, *da* *bi*. Further analysis of the answers showed that the noun and verb are the most represented parts of speech in the group of children with mild intellectual disorder. Each measurement also showed progress in vocabulary; all the children showed progress in the number of words used. Every measurement showed progress, also in a more correct use of grammatical forms (time, passive); correct verb formation with expected prefixes; formation of sentence structures: simple compound sentences – also causative-consecutive unions (where it was shown, that the use of conjunctions *in*, “*pa*”, as the most simple manner of forming a compound sentence, is the most common in this group of children). Finally, progress was shown in the use of more literary words and less phonological disturbances, like word deformation, syllable simplification and abandoning of sounds. The third measurement explicitly showed that the influence of the spoken language and dialect on the literary expression had diminished.

Notwithstanding research (for example Fletcher and Ingham, 1995; Smole, 2004; De Jong, 2004), which states that the linguistic grammaticality in children with mild mental retardation is small; that children omit sounds, endings, propositions, pronouns, verb form modality, auxiliary verbs, conjugations, conjunctions, grammatical morphemes, exchange semantically related words, and that it is common for them to have a modest vocabulary with a limited use of word categories (Golubović, 2006), our research shows that with literary education (encountering literary texts in school – narration, storytelling), where systematic teaching of literature, using an adapted model of literary education with chosen methods of literary didactics, is in use, such a group of children improves their linguistic grammaticality and decreases the level of their linguistic deficiencies. Therefore, we can ascertain a positive influence on the children's

linguistic competences (achieving the basic and later functional literacy), which are necessary for their learning success and their communication competence in everyday life. It will benefit them as individuals later in life, when integrating into society, building social relationships and gaining flexibility on the ever changing work market.

LITERATURA

1. Blažič, M. (1996). Kreativno pisanje 2 – priročnik. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
2. Bucik, N. (2003). Vpliv branja in pogovora o prebranem na bogatenje otrokovega besednjaka. V: Grosman, M.; Novljan, S.; Ivšek, M. (ur.). Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 44–55.
3. Catts, H.W., Hogan, T.P. (2003). Language Basis of Reading Disabilities and Implications for Early Identification and Remediation. Published in Reading Psychology, 24, str. 223–246.
4. Çolak, A., Uzuner, Y. (2004). Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation: A Semi Structured Interview. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice, 4, št. 2, str. 264–270. Pridobljeno dne 19.03.2014 s svetovnega spleta: http://www.academia.edu/1279137/Special_Education_Teachers_and_Literacy_Acquisition_in_Children_with_Mental_Retardation_A_Semi_Structured_Interview.
5. Davis, P. (2004). Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: a scoping study. Pridobljeno dne 10.05.2014 s svetovnega spleta: <https://www.education.gov.uk/publications/.../RB516.doc>.
6. De Jong, J. (2004). Grammatical impairment: an overview and a sketch of Dutch. V: Verhoeven, L.; van Balkom, H. (ur.). Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical Implication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 209–234.
7. De Ridder, H., Van der Stege, H. (2004). Early Detection of Developmental Language Disorders. V: Verhoeven, L., Van Balkom, H. (ur.). Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical Implication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 349–366.
8. Donohue, D.K. (2010). Vocabulary and reading growth in children with intellectual disabilities: The influences of risks, adaptive behavior, and a Reading intervention. Georgia: Georgia State University. Pridobljeno dne 30.04.2014 s svetovnega spleta: http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=psych_diss.
9. Erženičnik Pačnik, M. (2009). Spodbujanje razvoja otrokovega govora. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 24, št. 1, str. 16–35.
10. Fletcher, P., Ingham, R. (1995). Grammatical impairment. V: Fletcher, P.; MacWhinney, B. (ur.). The handbook of child language. Oxford: Blackwell, str. 603–622.
11. Fowler, E.A. (1998). Language in mental retardation: Associations with dissociations from general cognition. V: Burack, J.A.; Hodapp, R.M.; Ziegler, E. (ur.). Handbook of mental retardation and development. Cambridge: Cambridge University Press, United Kingdom, str. 290–333.
12. Golubović, S. et al (2005). Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju. Beograd: Merkur.
13. Golubović, S. (2006). Razvojni jezički poromećaji. Beograd: Društvo Defektologa Srbije.
14. Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V: Blatnik Mohar, M. (ur.). Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 10–12.
15. Grosman, M. (2004). Zagovor branja: Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Založba Sophia.
16. Grove, N. (1998). Literature for All: Developing Literature in the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs. London: David Fulton Publishers Ltd.

17. Hedrick, W.B., Katims, D.S., Carr, N.J. (1999). Implementing a Multimethod, Multilevel Literacy Program for Students with Mental Retardation. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 14, št. 4, str. 231–239. Pridobljeno dne 17.03.2014 s svetovnega spleta: <http://foa.sagepub.com/content/14/4/231>.
18. Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
19. Koritnik, A., Kordigel Aberšek, M. (2014). The impact of reception literature on reading competence in children with mild mental retardation. Paper in PCE–2nd International Scientific Conference on Philosophy of Mind and Cognitive Modelling in Education, 24–26 May.
20. Kos, J. (1994). *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.
21. Lerner, J.W. (2000). *Learning Disabilities. Theories, diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
22. Leonard, L.B., Deevy, P. (2004). Lexical Deficits in Specific Language Impairment. V: Verhoeven, L., van Balkom, H. (ur.). *Classification of developmental language disorders: theoretical issues and clinical Implication*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, str. 209–233.
23. Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno. *Slikanica kot medij*. *Otrok in knjiga*, 30, št. 58, str. 5–26.
24. Memisevic, H., Hadzic, S. (2013). Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *Brief reports*, 24, št. 2, str. 92–99.
25. Paul, R., Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, št. 3, str. 592–598.
26. Skamlič, N. (2009). Catherine Renfrew: Action Picture Test (gradivo za interno rabo). Maribor: Center za sluh in govor.
27. Zentall, S.S. (2014). *Students With: Mild Exceptionalities. Characteristics and Applications*. Los Angeles, London, New Delhi Singapore, Washington DC: Sage.
28. Žbogar, A. (2012). Jezikovna pismenost in osnovnošolski pouk slovenščine. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27, št. 1–2, str. 71–85.

Ana Koritnik (1975), učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja na OŠ Miklavž na Dravskem polju.
Naslov: Dragučova 42, 2231 Pernica, Slovenija; Telefon: (+386) 031 418 741
E-mail: ana.koritnik75@gmail.com

Dr. Metka Kordigel Aberšek (1956), redna profesorica za didaktiko slovenskega jezika s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.
Naslov: Jenkova 49, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 346 856
E-mail: metka.kordigel@uni-mb.si