

Dr. Ljubica Marjanovič Umek
dr. Urška Fekonja Peklaj
dr. Anja Podlesek

Vrtec in družinsko okolje kot napovednika govorne kompetentnosti šestletnih otrok

Povzetek: V tej raziskavi smo proučevale nekatere dejavnike govorne kompetentnosti šestletnih otrok, in sicer: dolžino otrokove vključenosti v vrtec, izobrazbo otrokovih staršev, značilnosti družinskega okolja in otrokove intelektualne sposobnosti. V vzorcu je bilo 147 otrok, starih približno 6 let, ki so bili ob testiranju vključeni v prvi razred osnovne šole. Otroci so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec 5 let, 3 leta ali 0 let. Dobljeni rezultati kažejo, da so izobrazba staršev in družinsko okolje skupaj z otrokovim spolom in inteligentnostjo pomembni napovedniki govorne kompetentnosti otrok, saj lahko z njimi pojasnimo pomemben delež variance v govornem razumevanju, govornem izražanju, metajezikovnem zavedanju in otrokovem pripovedovanju zgodbe. Z dolžino otrokove vključenosti v vrtec smo pojasnili majhen delež dodatne variance v govornem izražanju in razumevanju ter pripovedovanja zgodbe in pomemben delež variance v metajezikovnem zavedanju. Sicer pa je dolžina vključenosti otroka v vrtec pomemben napovednik otrokovega pripovedovanja zgodbe. Otroci, ki so bili do vstopa v šolo vrtec vključeni 3 leta, so pripovedovali razvojno najvišje zgodbe. Ugotovitve raziskave smo interpretirale tudi z vidika vloge otrokovega družinskega okolja ter možnosti, ki jih za spodbujanje govornega razvoja malčkov oz. otrok nudijo različne dejavnosti v vrtcu.

Ključne besede: govorna kompetentnost, pripovedovanje zgodbe, kurikul v vrtcu, izobrazba staršev, družinsko okolje.

UDK:

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Dr. Urška Fekonja Peklaj, docentka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-naslov: urska.fekonja@ff.uni-lj.si

Dr. Anja Podlesek, docentka, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta v Ljubljani; e-naslov: anja.podlesek@ff.uni-lj.si

Uvod

Ker otrok v procesu učenja govora ponotranji različne vidike kulture in njenega znakovnega sistema, je za govorni razvoj, ki količinsko in kakovostno najhitreje poteka v obdobju malčka in zgodnjega otroštva, pomembno simbolno bogato okolje in kakovostno spodbujanje govornega razvoja, npr. pogoste socialne interakcije med odraslimi in dojenčki/malčki, odzivna in občutljiva komunikacija ter pogovarjanje z otroki, spodbujanje otroka k samostojnemu pripovedovanju, skupno branje otroških knjig, gledanje otroških oddaj, spodbujanje otroka k doseganju razvojno višjih ravni simbolne igre, zagotavljanje ustreznih otroških knjig, revij in drugega pisnega gradiva. Razvoj govora poteka v širšem kontekstu spoznavnih in socialnih zmožnosti.

Govorni razvoj in učenje govora

Otrok do starosti približno pet oz. šest let razvije govor na vseh ključnih področjih (razumevanje, izražanje, metajezikovno zavedanje), in sicer do razvojne ravni, ko se lahko z drugimi otroki in odraslimi osebami sporazumeva tako, da ga le ti neodvisno od konteksta razumejo in da tudi on razume sporočila drugih oseb (Clark in Clark 1977; Marjanovič Umek 1990).

V obdobju malčka hitro narašča otrokov besednjak in malček praviloma besede prej razume, kot jih rabi. Besednjak malčka in otroka v zgodnjem otroštvu, ki poteka vzporedno z razvojem slovnice jezika, vključuje samostalnike, glagole, pridevnike, prislove, predloge, veznike, medmete, pomožne glagole (npr. Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). E. Bates in J. Goodman (2001) sta ugotovili, da je obseg besednjaka pri malčkih, starih dvajset mesecev, visoko napovedoval (količniki povezanosti so bili od 0,70 do 0,84) stopnjo slovnične strukture jezika pri malčkih, starih osemindvajset mesecev. Za oblikovanje večbesednih izjav morajo otroci usvojiti besedni red jezika, pri oblikovanju npr. nikalnih in vprašalnih izjav se morajo naučiti na različne načine kombinirati besede ter, praviloma prek faze nepravilnega posploševanja slovničnih pravil, izpopolnjevajo slovnične oblike (Akhtar 2001; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001).

Otrok od približno četrtega leta starosti postopoma razvija metajezikovno zavedanje, ki zajema razumevanje posameznih enot jezikovnega sistema (besed, zlogov, glasov); razumevanje odnosa med obliko besede in njenim pomenom in razumevanje skladnje jezika (npr. Astinton in Pelletier 1996). Metajezikovno zavedanje omogoča otroku rabiti govor na predstavnici ravni oz., kot pravi Kress (1996), govor ima v procesu reprezentacije vlogo notranjega »dialoga« oz. je rabljen kot prevajalski medij ali kot semiotična raztopina.

V obdobju malčka in še posebno zgodnjega otroštva se razvija tudi pragmatična zmožnost pripovedovanja zgodbe. Pripovedovanje zgodbe zajema sposobnost reprezentacije, zmožnost decentriranja in ohranjanja mišljenja ter zavzemanje različnih perspektiv, rabo raznolikega besednjaka in metajezika, zmožnost časovnega, prostorskega in vzročnega povezovanja dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov (npr. Fox 2003; Karmiloff in Karmiloff 2001; van Oers 2007). Malčki, stari približno dve leti, pripovedujejo prve zgodbe z enostavno strukturo oz. osebne zgodbe, v katerih nizajo dogodke iz svojega dnevnega življenja (npr. Broström 2002; Fein 1995). Zgodbe, značilne za malčke, stare od dve do tri leta, že vsebujejo nekatere kriterije zgodbe, npr. naslov, začetek in konec zgodbe, rabo preteklega časa (Broström 2002). Otroci v zgodnjem otroštvu pripovedujejo vedno bolj strukturirane in konvencionalne zgodbe. Zgodbo gradijo na predstavnici ravni, vanjo vključijo resnične in izmišljene osebe, struktura zgodbe, ki jo praviloma oblikujejo okoli glavne osebe, je konvencionalna, v zgodbi smiselno uporabljajo časovne in vzročne povezave, opisujejo motive in čustva oseb, zgodbo gradijo kot verigo, pripovedujejo jo v preteklem času, govor različnih junakov posnemajo z različno intonacijo in barvo glasu, rabijo metajezik (npr. Applebee 1978; Winner 1988). V eni od raziskav, v kateri so L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in S. Kranjc (2004) s posebej izdelanimi merili ocenjevale koherentnost in kohezivnosti zgodb, ki so jih ob slikanici *Kraljična na zrnu graha* povedali od štiri do osem let stari otroci (razvrščeni so bili v tri starostne skupine: skupina 1 – otroci, stari od 4;0 do 4;6 leta; skupina 2 – otroci, stari od 6;1 do 6;6 leta; skupina 3 – otroci, stari od 7;6 do 8;2 leta), so ugotovile, da so se otroci med seboj pomembno razlikovali glede na razvojno raven povedanih zgodb z vidika koherentnosti in kohezivnosti. Najmlajši otroci so najpogosteje pripovedovali zgodbe z enostavno strukturo, v njih so bili tematski preskoki in veliko ponavljanja (*Nekoč je šel kralj iskat ženo. Tuki je žalosten.*); šestletni otroci so pomembno pogosteje kot štiri letniki v strukturo zgodbe vključevali časovno nizanje dogodkov, vendar še vedno relativno statično, zgodbe osemletnikov pa so bile večinoma strukturirane z opisi misli in čustev junakov, med njimi so vzpostavljali ustrezne odnose in povezave in v zgodbo tudi že vgradili vzročno-posledične odnose. Tako zgodbe šest- kot osemletnih otrok so pogosto vsebovale linearno tematsko razporeditev brez tematskih preskokov (npr. *Nekoč je živel princ, ki si je želel kraljično. In jo je iskal po celem svetu.*), otroci so pogosto rabili zaimke, nadpomenke in podpomenke.

Razvoj govora je v obdobju zgodnjega otroštva povezan z razvojem mišljenja. Govor kot simbolni sistem ustvarja možnosti za delovanje mišljenja na predstavnici ravni, omogoča več prožnosti in fluentnosti v mišljenju, razvoj socialne

kognicije. Velja pa tudi nasprotno. Otrokovo mišljenje na razvojno višjih ravneh spodbuja tudi rabo govora na višjih ravneh: rabo raznolikega besednjaka, sinonimov, metafor, oblikovanje skladenjsko zahtevnejših izjav. Raziskovalci (npr. Hresko, Reid in Hammill 1999) ugotavljajo, da so povezanosti med različnimi merami otrokovih intelektualnih sposobnosti in njihovo splošno govorno kompetentnostjo zmerne do visoke (r od 0,33 do 0,59).

Vloga družinskega okolja in vrtca v razvoju otrokovega govora

Med značilnostmi družinskega okolja, ki se najpogosteje in najvišje povezujejo z različnimi vidiki otrokovega govornega razvoja, je izobrazba staršev (Duncan in Magnuson 2003). Ugotovitve več raziskav potrjujejo, da malčki in otroci mam z visoko izobrazbo prej govorijo, imajo obsežnejši besednjak, v komunikaciji z drugimi rabijo daljše in bolj zapletene stavke, pripovedujejo zgodbe na višjih razvojnih ravneh ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razvoja kot malčki in otroci mam z nizko stopnjo izobrazbe (npr. Apostolos in Napoleon 2001; Bornstein in Haynes 1998; Fenson idr. 1994; Marjanovič Umek in Fekonja 2006). Mamina izobrazba se praviloma povezuje tudi s kakovostjo spodbujanja govornega razvoja otrok v družinskem okolju. Višje izobražene mame, ki imajo v povprečju več znanja o razvojnih značilnostih otrok in zgodnjem poučevanju, ponujajo svojim otrokom bolj kakovostno družinsko okolje, tako na ravni materialnega okolja (npr. otroške knjige in revije, primerne igrače) kot z ustreznimi dejavnostmi (npr. skupno branje, pogovarjanje, obisk kulturnih prireditev za otroke) (npr. Bornstein, Hahn, Suwalsky in Haynes 2003; Hoff 2003 a). Manj izobražene mame se redkeje pogovarjajo z malčki oz. otroki, njihov besednjak je manj raznolik, otrokom ponujajo manj priložnosti za govorno izražanje in pripovedovanje, ti imajo manj knjig in drugih materialov, redkeje se z malčkom/otrokom vključujejo v različne dejavnosti (npr. Bradley, Corwyn, McAdoo in Coll 2001; Butler idr. 2003; Hoff 2003 a, 2003 b; McCartney, Dearing, Taylor in Bub 2007).

Raziskovalci namenjajo posebno pozornost vlogi skupnega branja staršev in otrok, ki, kot kažejo rezultati, pomembno prispeva k razvoju otrokove govorne kompetentnosti (npr. Sénéchal in LeFevre 2002; Silvén, Ahtola in Niemi 2003). Starši s pogostim glasnim branjem otroške literature in samim načinom branja vplivajo na razvoj otrokovega pripovedovanja zgodbe in pozneje na razvoj otrokovih bralnih spretnosti, hkrati pa med skupnim branjem otrok spoznava jezik in bistvene elemente, ki so značilni za zgodbo, pogosto pa tudi sam pripoveduje ob knjigi. Malčki, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost tudi pozneje, v obdobju med drugim in petim letom, ter bolje razumejo prebrano besedilo pri sedmih letih kot otroci, ki jih starši le redko vključijo v proces skupnega branja (Crain-Thoreson in Dale 1992).

Cairney (2003) med drugim ugotavlja, da je za otrokov govorni razvoj pomembno stalno sodelovanje med starši in vzgojiteljicami v vrtcu; to prispeva

k temu, da otroci pripovedujejo o dogodkih doma in v vrtcu, opisujejo različne socialne situacije in njihove udeležence, obnavljajo vsebine otroških knjig, ki so jih doma brali starši, v vrtcu pa vzgojiteljice.

Različne dejavnosti, ki potekajo v vrtcu: načrtovane, rutinske in prehodne dejavnosti, prosta igra, se med seboj razlikujejo glede na stopnjo strukturiranosti oz. opredeljene cilje, glede na vključenost odrasle osebe in vrstnikov v socialne skupine in s tem tudi glede na rabo govora. Slovenske avtorice U. Fekonja, L. Marjanovič Umek in S. Kranjc (2005) so proučevale govor otrok, starih od štiri do pet let, med različnimi dejavnostmi v vrtcu, in sicer med rutinsko dejavnostjo (zajtrkom), prosto igro in načrtovano dejavnostjo s področja jezika (branje otroške knjige v skupini otrok). Ugotovile so, da se značilnosti govora pomembno razlikuje glede na to, pri kateri izmed treh navedenih dejavnosti so otroci rabili govor. Med prosto igro so otroci govorili pogostejše kot med zajtrkom in skupnim branjem; med prosto igro so tudi rabili pomembno več večbesednih, vprašalnih in nikalnih stavkov kot med drugim dvema dejavnostma. Prav tako so otroci med prosto igro rabili govor v več različnih funkcijah (npr. urejevalni, domišljjski, osebni, interaktivni) kot pri zajtrku in načrtovani dejavnosti. Avtorice so v interpretaciji posebej izpostavile nekatere pomanjkljivosti vzgojiteljskega branja otrokom, kot so: vzgojiteljice so po končanem branju v skupini pogosto oblikovale vprašanja, ki so od otrok zahtevala kratke odgovore in zgolj informativno rabo jezika; premalo so bile pozorne na to, ali so otroci poslušali in spremljali njihovo branje zgodbe; v pogovor med oz. po skupnem branju, ki je potekal razmeroma kratek čas, so pritegnile malo otrok iz skupine. Navedene pomanjkljivosti bi lahko vplivale na pomembno razliko med rabo govora otrok pri načrtovani dejavnosti primerjalno s prosto igro. Tudi Baldock (2006) meni, da skupno branje zgodb v vrtcu pogosto ni izpeljano najustrezneje in da vrtec zato ne more dovolj nadomestiti manj kakovostnega družinskega okolja. Ugotavlja, da so vzgojiteljice v vrtcu branje in pripovedovanje zgodbe pogosto uporabile le zato, da so pritegnile pozornost otrok in kot uvod v »resnejše« načrtovane dejavnosti, npr. učenje črk, barv, spoznavanje tiska, razvijanje osnovnih matematičnih pojmov, učenje o živalih, ali pa kot dejavnost, ki otroke pomiri ali uspava. Strinja se s tem, da je branje zgodbe sicer lahko uvod v druge dejavnosti, vendar pa opozarja na prepogosto poenostavljanje skupnega branja v vrtcu. Skupno branje v vrtcu pozitivno učinkuje na otrokovo pripovedovanje le, če je kakovostno, in zajema tudi npr. pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik prezentacije literarnih vsebin (npr. v simbolni igri, risbi) (npr. Anning 2003; Pellegrini in Galda 1998; Silvén idr. 2003). Meek (1985) navaja, da je skupno branje vzgojiteljice in otrok v vrtcu učinkovito le, če vzgojiteljica otrokom bere glasno, z ustrezno intonacijo in spreminjanjem glasu ter s smiselnimi poudarki; A. Anning (2003) pa posebej poudarja pomen oblikovanja manjših skupin, v katerih otroci, ki poslušajo pravljico ali zgodbo, razpravljajo o vsebini in pri tem svoje misli, stališča, čustva oblikujejo tako, da jih drugi vrstniki razumejo.

Ena temeljnih dejavnosti v vrtcu, s katero otroci razvijajo govorno razumevanje, izražanje in metajezikovno zavedanje, je simbolna igra. Pellegrini in L. Galda (1993) sta v eni od svojih raziskav potrdila pomembno vlogo simbolne

igre, tudi v primerjavi z drugimi dejavnosti v vrtcu, na miselni in govorni razvoj različno starih otrok. V vzorec sta zajela tri starostne skupine otrok: otroci v prvi skupini so bili v povprečju stari 5;9 leta; otroci v drugi skupini 7;3 leta in otroci v tretji skupini 8;0 leta. Vsaka starostna skupina je bila razdeljena še na tri podskupine glede na to, ali so vzgojiteljice oz. učiteljice potem, ko so v posebej oblikovanem programu otrokom vsak dan brale pravljice oz. zgodbe (npr. *Bili-jeve koze*, *O treh medvedkih*), posebej spodbujale risanje zgodb, pogovarjanje ob zgodbah ali igranje v simbolni (sociodramski) igri. Po končanem izvajanju programa, ki je potekal štiri tedne, je eksperimentator otrokom prebral pravljico *Rdeča kapica* in jih nato prosil, naj sami pripovedujejo zgodbo. Analiza zgodb, ki so jih povedali otroci, je pokazala, da so najvišjo razvojno raven zgodb dosegli otroci iz podskupin, v katerih je potekala simbolna igra; sledili so jim otroci iz podskupin, v katerih je potekal pogovor o zgodbi, in nato otroci iz podskupin, v katerih so zgodbo risali. Zgodbe so se med seboj razlikovale tako po socialnih kot jezikovnih merilih. Simbolna igra je bila otrokom kontekst, v katerem so se dogovarjali in pogajali o različnih vlogah ter iskali smiselne miselne in jezikovne pretvorbe, ki so jih »prenašali« tudi v pripovedovanje zgodbe. Tako so bile njihove zgodbe koherentne, v njih je bilo veliko miselnih in jezikovnih obratov in pretvorb. Otroci iz podskupin, v katerih so se o prebranih zgodbah pogovarjali, so praviloma zgodbo »videli« in razumeli zgolj s svoje glediščne točke, in to se je kazalo tudi v zgodbah, ki so jih povedali. V njih so bili redki miselni in jezikovni obrati, ki bi zahtevali zavzemanje perspektive drugega, zgodbe pa so bile tudi statične in razmeroma preproste. Podobne enodimenzionalne zgodbe so pripovedovali tudi otroci iz podskupin, v katerih so prebrane zgodbe risali. V povedane zgodbe, ki so predstavljale predvsem skrajšano obnovo prebrane zgodbe, so redko vključili socialno in miselno perspektivo, zgodbe so bile tudi z vidika površinske zgradbe oz. rabe jezika enostavne. Dobljeni rezultati, ki kažejo na pomembno vlogo simbolne igre v razvoju otrokovega pripovedovanja zgodbe, so bili enaki v vseh treh starostnih skupinah otrok, zajetih v raziskavo.

Tudi rezultati drugih raziskav potrjujejo pomembno pozitivno povezanost med simbolno igro in govornim razvojem, še zlasti na področjih rabe govora in metajezikovnega zavedanja (npr. Jarrold, Carruthers, Smith in Boucher 1994; Marjanovič Umek, Lešnik Musek in Kranjc 2001). Kot ugotavljajo O. Korat, E. Bahar in M. Snapir (2003), je simbolna igra primeren kontekst, v katerem lahko vzgojiteljice spodbujajo razvoj in učenje simbolnega izražanja predšolskih otrok v območju bližnjega razvoja. Avtorice opisujejo, da so vzgojiteljice, ki so pri vključevanju v simbolno igro otrok, starih od 5;6 do 6;6 leta sledile načelom poučevanja in učenja v območju bližnjega razvoja (npr. s svojimi vprašanji so pri otrocih sprožile miselne konflikte, otroke so posredno vodile k iskanju različnih simbolnih načinov zapisovanja posredovanih informacij, ustvarjale so situacije, v katerih so se morali soigralci dogovarjati, razlagati in načrtovati dejavnosti) dosegle, da so se otroci v simbolni igri igrali na višjih razvojnih ravneh; to je bilo povezano predvsem z večjo jezikovno kompetentnostjo, bolj eksplicitno rabo jezika, rabo jezika pri miselnih pretvorbah in z rabo različnih simbolnih zapisov (risbe, črke, številke).

Več avtorjev (npr. Caughy, DiPietro in Strobino 1994; Lamb 1998; McCartney, Dearing, Taylor in Bub 2007) ugotavlja, da je učinek vrtca, če je le-ta tudi visokokakovosten, zaščitni dejavnik govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz družin z manj ugodnimi demografskimi dejavniki. Rezultati slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek in Fekonja 2006), v katero je bilo zajetih 155 otrok, starih od tri do šest let, in v kateri sta avtorici štiri leta spremljali učinek vrtca na otrokovo govorno razumevanje in izražanje, so pokazali, da je učinek zgolj vključenosti otrok v vrtec na njihov govorni razvoj majhen in nepomemben, hkrati pa je povezan tudi z drugimi dejavniki, zlasti z mamino izobrazbo. Avtorici ugotavljata, da je imela njena izobrazba pomemben učinek na ocenjeno govorno kompetentnost tri- in petletnih otrok, ki so bili v vrtec vključeni pri treh letih starosti, ne pa otrok, ki so bili v vrtec vključeni pri enem letu starosti. Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljata, da zgodnja vključenost v vrtec predvsem spodbuja govorni razvoj (npr. besednjak, usvajanje slovničnih pravil, metajezik) otrok, katerih mame imajo nizko izobrazbo oz. lahko nadomesti nekatere primanjkljaje v govornem razvoju, ki so verjetno povezane z manj kakovostnim družinskim okoljem.

V pričujoči raziskavi smo želeli proučiti vlogo vrtca, nekaterih dejavnikov družinskega okolja (mamino in očetovo izobrazbo, kakovost spodbujanja govornega razvoja v družini) in otrokovih intelektualnih sposobnosti na govorno kompetentnost šestletnih otrok na več področjih, in sicer na področjih govornega razumevanja, govornega izražanja, metajezikovnega zavedanja in pripovedovanja zgodbe.

Metoda

Udeleženci

Podatki za to raziskavo so bili zbrani v sklopu vzdolžne raziskave o učinku vrtca na otrokov razvoj, in sicer v zadnjem letu raziskave, ko so bili otroci stari 6 let in so začeli obiskovati šolo. Pri začetnem oblikovanju vzorca so bili v raziskavo vključeni približno triletni otroci iz 17 vrtcev. Vrtci so bili izbrani po regionalnem kriteriju. Ko so bili otroci stari približno 6 let in so začeli obiskovati prvi razred osnovne šole, smo v vzorec vključile vse šole, na katere so se vpisali otroci iz prvotno oblikovanega vzorca. Na teh šolah smo pridobile tudi otroke, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca. Tako je bilo v naš vzorec zajetih 147 otrok, 73 dečkov in 74 deklic. Pred vstopom v šolo je bilo 52 otrok vključenih v vrtec od prvega leta starosti (do ocenjevanja so bili v vrtec vključeni 5 let); 49 otrok 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. V povprečju so imele mame otrok dokončanega 13,0 leta ($SD = 2,4$ leta), očetje pa 12,2 leta ($SD = 2,3$ leta) formalnega izobraževanja.

Pripomočki

Govorno kompetentnost otrok smo ocenile z *lestvicami splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR-LJ)* (Marjanovič Umek, Fekonja, Podlesek, Kranjc in Bajc 2008). Govorne lestvice so sestavljene iz treh lestvic, in sicer *lestvice govornega razumevanja (LGR)*, *lestvice govornega izražanja (LGI)* in *lestvice metajezikovnega zavedanja (LMZ)*. Namenjene so ocenjevanju govornega razvoja malčkov in otrok, starih od 2 do 7 let. *LGR* vsebuje vsebinske sklope nalog, ki se nanašajo na razumevanje navodil; besed, ki označujejo dele telesa, prostorske pojme, količino, odnose med osebami oz. predmeti, lastnosti, osebe in svojino, barve; razumevanje časovnega zaporedja v zgodbi; zanikanje; razumevanje uporabnosti predmetov; razumevanje dejanja in rezultata dejanja. *LGI* vsebuje vsebinske sklope nalog, ki se nanašajo na rabo besed za poimenovanje predmetov, oseb; rabo zaimkov; rabo besed, ki poimenujejo lastnosti; izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku; rabo množine in dvojine; rabo besed, ki označujejo prostorske odnose in količino; zanikanje; spraševanje; pripovedovanje zgodbe; nadpomenke; pojasnjevanje besed; rabo besed, ki označujejo socialne odnose; priredja in podredja; rabo premega in odvisnega govora ter sklanjanje. *LMZ* vsebuje vsebinske sklope nalog, ki se nanašajo na glagole rekanja; otrokovo sposobnost popravljanja napak; razlikovanja med daljšo in krajšo besedo; otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi. Testator izvaja naloge z uporabo igralnega gradiva, slikovnega gradiva ali pa jih podaja verbalno. Pri različnih nalogah se pravilni odgovori točkujejo z različnim številom točk (od 1 do 5), točke pa se znotraj posamezne lestvice seštevajo. Tako dobimo tri ocene otrokove govorne kompetentnosti, in sicer oceno otrokovega govornega razumevanja, govornega izražanja in metajezikovnega zavedanja. *LSGR-LJ* so standardizirane na vzorcu slovenskih malčkov in otrok ter imajo ustrezne psihometrične značilnosti.

Otrokovo pripovedovanje zgodbe smo ocenjevale s *preizkusom pripovedovanja zgodbe*. Otroci so pripovedovali zgodbo ob šestih ilustracijah iz otroške slikanice *Snežaki v vrtcu* (1994, avtorica B. Jurca, ilustratorica A. Gošnik Godec). Ilustracije so realistične in med seboj logično povezane. Zgodbe, ki so jih ob slikanici povedali otroci, smo analizirale z vidika koherentnosti in kohezivnosti, in sicer s pomočjo že preverjenih meril, ki omogočajo veljavno in objektivno oceno razvojne ravni zgodbe (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Merila za analizo koherentnosti zgodbe so: zgodba brez strukture (1 točka); zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki); zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (3 točke); zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke); zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk). Merila za analizo kohezivnosti zgodbe so razdeljena v dve skupini:

A – tematska razporeditev – gre za linearna razporeditev s tematskimi preskoki (1 točka) in linearna razporeditev brez tematskih preskokov (2 točki);

B – sredstva, s katerimi se ohranja referenco – gre za dobesedno ponavljanje (1 točka) in ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ... (2 točki).

Pri ocenjevanju koherentnosti zgodbe se pri umeščanju zgodbe na razvojno raven upošteva najvišja razvojna raven, ki jo je otrok dosegel v povedani zgodbi (npr. če je otrok v zgodbi rabil vzročno-posledične odnose, je njegova zgodba umeščena na najvišjo razvojno raven, čepravno je rabil tudi npr. enostavno časovno nizanje dogodkov, opisovanje čustev in misli junakov, ki sodijo na razvojno nižjo raven). Pri ocenjevanju kohezivnosti zgodbe se pri umeščanju na razvojno raven upošteva prevladujoči način pripovedovanja v celotni zgodbi (npr. če je otrok v celotni zgodbi prevladujoče uporabljal linearno razporeditev zaporednih dogodkov brez tematskih preskokov, potem je njegova zgodba pri tematski razporeditvi umeščena na drugo razvojno raven).

Intelektualne sposobnosti otrok smo ocenile z Ravenovimi *barvnimi progresivnimi matricami* (*Raven's Coloured Progressive Matrices Test – CPM*; Raven, Raven in Court 1999). Gre za test splošnih intelektualnih sposobnosti. *Barvne progresivne matrice (CPM)* vsebujejo neverbalne naloge multiple izbire. Otrok posamezno nalogo oz. matriko izpolni tako, da izbere ustrezno manjkajočo sliko (vzorec) izmed šestih alternativnih odgovorov. Šestintrideset nalog v *CPM* je razdeljenih v tri sete po 12 nalog, ki naraščajo po težavnosti. Test, ki omogoča skupinsko ali individualno uporabo, in ima ustrezne psihometrične značilnosti, je bil oblikovan za otroke, stare od 5 do 11 let.

Otrokovo družinsko okolje smo ocenjevale z *Vprašalnikom družinskega okolja: 5–6 let (VDO: 5–6)* (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006). Vprašalnik zajema 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 faktorje družinskega okolja, in sicer *branje in pogovor (F1)*, *akademske spretnosti (F2)* in *pravilna raba govora (F3)*.

S pomočjo *demografskega vprašalnika* smo pridobile podatke o izobrazbi mam in očetov (številu let formalno dokončanega izobraževanja) ter podatke o starosti, pri kateri je bil njihov otrok vključen v vrtec.

Postopek

Starši vseh otrok so dali pisno soglasje za svoje sodelovanje in sodelovanje otrok v raziskavi. Posebej usposobljeni testatorji so otroke dvakrat zapored testirali na osnovnih šolah, ki so jih le-ti obiskovali, in sicer so bili otroci individualno preizkušeni z *LSGR-LJ*, s *preizkusom pripovedovanja zgodbe* in s *CPM*. Zgodbe, ki so jih otroci prosto pripovedovali ob slikanici, so testatorji sprti dobesedno zapisovali. *VDO: 5–6* in *demografski vprašalnik* smo razdelile učiteljicam in vzgojiteljicam v osnovnih šolah, ki so vprašalnika poslale staršem otrok. *VDO: 5–6* so doma izpolnile mame otrok, ki so ocenjevale svoje ravnanje z otrokom oz. načine spodbujanja govornega razvoja. Oba vprašalnika so starši v zaprtih ovojnica vrnili na šolo, kjer so jih prevzeli testatorji.

Rezultati

Pregledale smo, kakšne so porazdelitve posameznih spremenljivk. Med kriterijskimi spremenljivkami so bili dosežki pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* normalno porazdeljeni, medtem ko so bili dosežki otrok na vseh lestvicah *LSGR-LJ* nenormalno porazdeljeni (porazdelitve vseh spremenljivk so bile levo asimetrične in koničaste). Dosežke na *LSGR-LJ* smo zato normalizirale. S tem so tudi vsi posamični odnosi med napovednimi (otrokov spol, mamina izobrazba, očetova izobrazba, dolžina otrokove vključenosti v vrtec, družinsko okolje in otrokov dosežek na *CPM*) in kriterijskimi spremenljivkami postali linearni (normalnost porazdelitve kriterijske spremenljivke in linearnost odnosov med napovednikom in kriterijem sta pomembna pogoja za ustrezno interpretacijo rezultatov regresijske analize). Edina izjema pri tem je bila dolžina vključenosti otrok v vrtec, ki je bila v nelinearnem odnosu z vsemi štirimi kriterijskimi spremenljivkami. Zato smo uvedle dve binarni spremenljivki, *vrtec1* in *vrtec2*. Vrednost 0 na obeh je pomenila, da otrok v vrtec ni bil vključen. Vrednost 1 na prvi spremenljivki je pomenila, da je bil otrok v vrtec vključen. Če je imel otrok vrednost 1 tudi na drugi spremenljivki, je bil v vrtec vključen 5 let, sicer pa 3 leta.

Regresijsko analizo smo izpeljale tako, da smo po modelu *Enter* vključile v analizo najprej vse intervalne napovedne spremenljivke, v drugem koraku pa v bloku še binarni spremenljivki, ki sta označevali dolžino vključenosti otroka v vrtec. S tem smo ugotovile, kolikšen delež variance kriterijske spremenljivke lahko pojasnimo z značilnostmi otroka in njegovega družinskega okolja, kolikšen del pa z dolžino njegove vključenosti v vrtec.

Dosežki deklic se niso statistično pomembno razlikovali od dosežkov dečkov na nobeni od kriterijskih spremenljivk (glej preglednico 1), zato smo podatke obdelale za oba spola skupaj.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (145)	<i>p</i>
Preizkus pripovedovanja zgodbe				
dečki	6,21	1,04	0,61	0,55
deklice	6,31	1,08		
LGR				
dečki	−0,05	1,01	0,54	0,59
deklice	0,04	0,95		
LGI				
dečki	−0,09	0,96	1,02	0,31
deklice	0,08	1,00		
LMZ				
dečki	−0,09	0,89	0,91	0,37
deklice	0,05	1,00		

Preglednica 1: Primerjava dosežkov dečkov in deklic na kriterijskih spremenljivkah

Opomba: LGR – lestvica govornega razumevanja, LGI – lestvica govornega izražanja, LMZ – lestvica metajezikovnega zavedanja. Dosežki otrok na LGR, LGI in LMZ so bili normalizirani.

Povezanosti med spremenljivkami so prikazane v preglednici 2. Povezanosti med napovednimi in kriterijskimi spremenljivkami so pretežno nizke do zmerne. Z vsemi štirimi kriterijskimi spremenljivkami je pozitivno povezana mamina izobrazba (v letih). Očetova izobrazba (v letih) je nekoliko nižja od mamine, a pozitivno povezana z dosežki na *LSGR-LJ*, višje kot mamina izobrazba pa je povezana z dosežki otrok pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe*. Z dosežki otrok na *LSGR-LJ* je pozitivno in nizko do zmerno visoko povezan otrokov dosežek pri neverbalnem testu inteligentnosti (*CPM*). Različni faktorji družinskega okolja so nizko povezani z otrokovo govorno kompetentnostjo. Statistično pomembne so pozitivne povezanosti med faktorjem *branje in pogovor* ter faktorjem *pravilna raba govora* z dosežki otrok na *LMZ*, faktor *branje in pogovor* pa je statistično pomembno povezan tudi z dosežki na *LGR*. Iz rezultatov, prikazanih v preglednici 2, vidimo tudi, da je otrokova vključenost v vrtec od prvega leta starosti negativno povezana z njegovim dosežkom pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* in dosežkom na *LMZ*.

	Zgodba	LGR	LGI	LMZ	spol	IZmama	IZoče	F1	F2	F3	vrtec1	vrtec2	CPM
Zgodba	1												
LGR	,241**	1	,467**	,383**	,044	,310**	,142	,051	,051	,192*	,058	-,045	,243**
LGI	,602**	,467**	1	,417**	,085	,355**	,262**	-,037	-,016	,086	,147	-,028	,285**
LMZ	,267**	,383**	,417**	1	,075	,270**	,170*	,184*	,112	,201*	-,041	-,227**	,328**
Spol	,050	,044	,085	,075	1	,035	,070	-,013	-,005	-,006	,034	-,033	,015
IZ-mama	,185*	,310**	,355**	,270**	,035	1	,460**	,076	-,107	,262**	,224**	,005	,263**
IZoče	,239**	,142	,262**	,170*	,070	,460**	1	,141	-,164*	,111	,087	-,092	,217**
F1	,001	,051	-,037	,184*	-,013	,076	,141	1	,329**	,415**	,120	-,082	,013
F2	,070	,051	-,016	,112	-,005	-,107	-,164*	,329**	1	,556**	-,111	-,217**	-,058
F3	,085	,192*	,086	,201*	-,006	,262**	,111	,415**	,556**	1	,061	-,113	-,015
vrtec1	,026	,058	,147	-,041	,034	,224**	,087	,120	-,111	,061	1	--	,173*
vrtec2	-,194*	-,045	-,028	-,227**	-,033	,005	-,092	-,082	-,217**	-,113	--	1	,005
CPM	,178*	,243**	,285**	,328**	,015	,263**	,217**	,013	-,058	-,015	,173*	,005	1

Preglednica 2: Povezanosti (Pearsonovi korelacijski koeficienti) med obravnavanimi spremenljivkami

Opombe: Zgodba – dosežek pri preizkusu pripovedovanja zgodbe; LGR – dosežek na lestvici govornega razumevanja; LGI – dosežek na lestvici govornega izražanja; LMZ – dosežek na lestvici metajezikovnega zavedanja; IZmama – mamina izobrazba (v letih); IZoče – očetova izobrazba (v letih); F1 – prvi faktor družinskega okolja: branje in pogovor; F2 – drugi faktor družinskega okolja: akademske spretnosti; F3 – tretji faktor družinskega okolja: pravilna raba govora; vrtec1 – binarna spremenljivka, ki loči otroke, ki vrta niso obiskovali (vrednost spremenljivke je (0) od otrok, ki so vrtec obiskovali (vrednost 1); vrtec2 – binarna spremenljivka, ki loči otroke, ki so vrtec obiskovali 5 let (vrednost 1) od otrok, ki so vrtec obiskovali 3 ali 0 let (vrednost 0); CPM – dosežek na barvnih progresivnih matricah; – izračun korelacije nima pomena. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Regresijska analiza (preglednica 3) je pokazala, da lahko z vključenimi napovednimi spremenljivkami pojasnimo statistično pomembno zadostno količino variance vseh štirih kriterijskih spremenljivk: dosežka pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* ($F [9, 137] = 2,26; p = 0,021; MSE = 1,04$), dosežka na *LGR* ($F [9, 137] = 2,94; p = 0,003; MSE = 14,95$), dosežka na *LGI* ($F [9, 137] = 3,44; p = 0,001; MSE = 24,42$) in dosežka na *LMZ* ($F [9, 137] = 3,34; p = 0,001; MSE = 22,52$). V hierarhični regresijski analizi smo v prvem koraku v model vnesle prvo skupino spremenljivk, tj. otrokov spol, izobrazbo staršev, tri faktorje družinskega okolja in dosežek pri neverbalnem testu inteligentnosti, v drugem koraku pa še drugo skupino spremenljivk, tj. dolžino otrokove vključenosti v vrtec, označeno z dvema binarnima spremenljivkama. Pri dosežku pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* je prva skupina spremenljivk pojasnila 9,8 % variance ($F [7, 139] = 2,16; p = 0,042$), druga skupina spremenljivk pa 3,2 % ($F [2, 137] = 2,50; p = 0,086$). Prva skupina spremenljivk je pojasnila 16,1 % variance dosežka na *LGR* ($F [7, 139] = 3,81; p = 0,001$), 18,2 % variance dosežka na *LGI* ($F [7, 139] = 4,42; p = 0,000$) in 14,2 % variance dosežka na *LMZ* ($F [7, 139] = 3,28; p = 0,003$). Druga skupina spremenljivk, to je dolžina otrokove vključenosti v vrtec, je malo dodala k pojasnjevanju variance dosežkov na *LGR* in *LGI*, in sicer je dodatno pojasnila le 0,1 % variance prvih dosežkov ($F [2, 137] = 0,06; p = 0,947$) in 0,2 % variance drugih dosežkov ($F [2, 137] = 0,21; p = 0,815$). Statistično pomembno pa je vključenost otroka v vrtec dodala k pojasnjevanju variance dosežkov na *LMZ*, in sicer je pojasnila 3,8 % variance ($F [2, 137] = 3,20; p = 0,044$).

V preglednici 3 so navedeni regresijski koeficienti za posamezne napovedne spremenljivke. V prvem stolpcu so prikazani nestandardizirani regresijski koeficienti, ki povedo, za koliko se poveča vrednost kriterijske spremenljivke, če vrednost napovednika spremenimo za eno enoto, vrednosti drugih napovednih spremenljivk pa ostanejo enake. V stolpcu *beta* pa so navedene vrednosti standardiziranih regresijskih nagibov (ti predstavljajo spremembo vrednosti kriterijske spremenljivke v enotah standardne deviacije, če se vrednost napovedne spremenljivke poveča za eno standardno deviacijo ob sočasnem ohranjanju konstantnih vrednosti drugih napovednih spremenljivk), ki nam povedo, kolikšna je relativna pomembnost posameznega napovednika pri pojasnjevanju kriterija v primerjavi z drugimi napovedniki. Medtem ko dosežke na *LSGR-LJ*, in sicer na vseh treh lestvicah, tj. *LGR*, *LGI* in *LMZ*, statistično pomembno napovedujeta mamina izobrazba in otrokov dosežek na *CPM*, pa dosežek pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* najvišje in tudi statistično pomembno napovedujeta očetova izobrazba in dolžina vključenosti otroka v vrtec. Pri tem preizkusu je, ob nespremenjenih vrednostih vseh drugih napovednikov, eno leto daljše očetovo šolanje povezano z zvišanjem dosežka otroka za 0,09 točke. V bloku spremenljivk, ki označujeta dolžino vključenosti otroka v vrtec, je statistično pomembna le spremenljivka *vrtec2*, iz česar lahko sklenemo, da se v pripovedovanju zgodbe otroci, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ali v vrtec niso bili vključeni, statistično pomembno razlikujejo od otrok, ki so bili v vrtec vključeni 5 let. Ob nespremenjenih vrednostih vseh drugih napovednikov v modelu bi otroci, ki so bili v vrtec vključeni, dosegli za 0,24 točke višje rezultate na preizkusu od otrok, ki

v vrtec niso bili vključeni; otroci, ki so bili v vrtec vključeni 5 let, pa bi dosegli 0,48 točke nižji rezultat kot otroci, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ali vanj niso bili vključeni.

		<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pripovedovanje zgodbe						
	konstanta	4,16	0,94	0,00	4,42	0,000
	spol	0,04	0,17	0,02	0,26	0,792
	IZmama	0,03	0,04	0,07	0,69	0,493
	IZoče	0,09	0,04	0,19	1,99	0,049
	F1	-0,01	0,01	-0,10	-1,08	0,283
	F2	0,02	0,02	0,11	1,08	0,281
	F3	0,00	0,03	-0,01	-0,05	0,958
	CPM	0,03	0,02	0,11	1,30	0,196
	vrtec1	0,24	0,22	0,11	1,10	0,275
	vrtec2	-0,48	0,21	-0,21	-2,23	0,027
Lestvica govornega razumevanja						
	konstanta	79,07	3,56	0,00	22,20	0,000
	spol	0,36	0,64	0,04	0,56	0,574
	IZmama	0,48	0,17	0,28	2,88	0,005
	IZoče	-0,04	0,16	-0,02	-0,27	0,788
	F1	0,00	0,02	0,01	0,13	0,896
	F2	0,03	0,07	0,05	0,46	0,643
	F3	0,06	0,12	0,05	0,48	0,631
	CPM	0,21	0,08	0,21	2,48	0,014
	vrtec1	0,13	0,84	0,01	0,15	0,880
	vrtec2	-0,27	0,80	-0,03	-0,33	0,742
Lestvica govornega izražanja						
	konstanta	75,88	4,55	0,00	16,67	0,000
	spol	0,66	0,82	0,06	0,80	0,422
	IZmama	0,52	0,21	0,23	2,45	0,016
	IZoče	0,31	0,21	0,14	1,51	0,134
	F1	-0,03	0,03	-0,08	-0,96	0,337
	F2	0,07	0,09	0,08	0,77	0,442
	F3	-0,10	0,15	-0,07	-0,67	0,507
	CPM	0,26	0,11	0,20	2,44	0,016
	vrtec1	0,69	1,08	0,06	0,64	0,525
	vrtec2	-0,28	1,03	-0,02	-0,27	0,789
Lestvica metajezikovnega zavedanja						
	konstanta	-0,90	4,37	0,00	-0,21	0,838
	spol	0,39	0,79	0,04	0,50	0,617
	IZmama	0,44	0,21	0,20	2,12	0,035
	IZoče	-0,01	0,20	-0,01	-0,06	0,950

	F1	0,03	0,03	0,09	1,06	0,290
	F2	0,03	0,09	0,04	0,39	0,694
	F3	0,08	0,15	0,06	0,57	0,567
	CPM	0,30	0,10	0,23	2,85	0,005
	vrtec1	-1,07	1,04	-0,10	-1,03	0,304
	vrtec2	-1,43	0,99	-0,14	-1,45	0,149

Preglednica 3: Regresijski koeficienti pri napovedovanju štirih kriterijskih spremenljivk: LGR, LGI, LMZ, Pripovedovanju zgodbe

Opombe: Glej preglednico 2.

Najnižje dosežke pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* so dosegali otroci, ki so bili v vrtec vključeni 5 let ($M = 5,98$; $SD = 1,18$), sledili so otroci, ki v vrtec niso bili vključeni ($M = 6,22$; $SD = 0,89$), najvišje dosežke pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* pa so dosegali otroci, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ($M = 6,59$; $SD = 1,00$). *Scheffejev post hoc test* je pokazal, da je v dosežkih pri *preizkusu pripovedovanja zgodbe* statistično pomembna le razlika med skupinama otrok, ki sta bili v vrtec vključeni 3 in 5 let ($p = 0,014$), drugi dve parni primerjavi skupin otrok, ki so bili v vrtec vključeni različno dolgo, pa nista bili statistično pomembni.

Razlike med dejanskimi povprečnimi dosežki treh skupin otrok z različno dolžino vključenosti v vrtec in napovedanimi vrednostmi razlik med skupinami na podlagi regresijskih koeficientov b kažejo na povezanost dolžine vključenosti otroka v vrtec z drugimi napovedniki (glej preglednico 3). Prav zato smo podrobneje analizirale razlike med skupinami otrok, ki so vrtec obiskovali različno dolgo. Pregledale smo, kako se navedene skupine otrok razlikujejo glede na izobrazbo staršev, družinsko okolje in inteligentnost otrok.

Preglednica 4 prikazuje povprečne vrednosti napovednih spremenljivk v treh skupinah in statistično pomembnost razlik med njimi. Vidimo, da so se skupine otrok statistično pomembno razlikovale po mamini izobrazbi, količini branja in pogovora doma ($F1$) ter razvijanju akademskih spretnosti ($F2$), blizu statistični pomembnosti pa so bile tudi razlike v vseh preostalih napovednih spremenljivkah. Za parno primerjavo skupin smo uporabile *Tukeyev B-test*, ki je med različnimi post hoc testi po strogosti nekje v sredini (ni ne liberalen ne pretirano strog). Statistično pomembne razlike med skupinami smo našle le pri učinku mamine izobrazbe, in sicer je bila za skupino otrok, ki v vrtec niso bili vključeni, značilna statistično pomembno nižja izobrazba kot za skupino otrok, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta.

	niso bili v vrtcu (N = 46)		v vrtcu so bili tri leta (N = 49)		v vrtcu so bili pet let (N = 52)		test enakosti skupin		
	M	SD	M	SD	M	SD	Wilksova Lambda	F (2, 144)	p
IZmama	12,26	2,52	13,76	2,04	13,06	2,32	0,935	5,03	0,008
IZoče	11,89	2,00	12,78	2,64	11,90	2,20	0,968	2,38	0,096
F1	89,39	17,26	96,59	12,08	90,44	16,32	0,959	3,11	0,048
F2	34,13	5,86	34,08	5,15	31,33	6,88	0,953	3,57	0,031
F3	23,93	3,17	25,16	3,29	23,71	4,22	0,969	2,32	0,102
CPM	19,35	4,48	21,31	4,25	20,40	3,14	0,961	2,88	0,059

Preglednica 4: Razlike med skupinami otrok, ki so bile različno dolgo vključene v vrtec

Opombe: Glej preglednico 2.

Razprava

V raziskavi dobljeni rezultati, ki kažejo na pozitivne povezanosti med izobrazbo staršev in otrokovo govorno kompetentnostjo, so primerljivi z ugotovitvami več avtorjev (npr. Bornstein in Haynes 1998; Browne 1996; Duncan in Magnuson 2003). Ti ugotavljajo, da sta tako mamina kot očetova izobrazba pomembna dejavnika otrokovega govora. Šestletni otroci mam z višjo stopnjo izobrazbe so dosegali višje rezultate na vseh lestvicah govornega razvoja in pri pripovedovanju zgodbe kot otroci, katerih mame so imele nižjo stopnjo izobrazbe (povezanosti so pozitivno in statistično pomembne – glej preglednico 2). Podobno velja tudi za očetovo izobrazbo, ki pa se višje kot mamina povezuje z otrokovim pripovedovanjem zgodbe. Raziskovalci (npr. Bornstein idr. 2003; Hoff 2003 a; Marjanovič Umek Podlesek in Fekonja 2005) učinek izobrazbe staršev (praviloma mamine) na otrokovo govorno kompetentnost pojasnjujejo s povezanostjo mamine izobrazbe in kakovostjo družinskega okolja oz. količino in kakovostjo spodbujanja govora, ki so je malčki/otroci deležni v družinskem okolju. Dobljeni rezultati delno podpirajo navedene ugotovitve, saj kažejo, da se mamina izobrazba statistično pomembno pozitivno povezuje le z nekaterimi vidiki družinskega okolja, in sicer s tretjim faktorjem *pravilna raba govora*. Višje izobražene mame so ocenile, da otroke pogosteje spodbujajo k pravilnejši rabi jezika ter usvajanju slovnčnih pravil, da pri sporazumevanju z otrokom pogosteje rabijo sestavljene priredne in podredne izjave, svojim otrokom pogosteje razlagajo stvari, ki jih ne razumejo, dosledno odgovarjajo na njihova vprašanja, popravljajo njihove izjave, jih spodbujajo k pravilni rabi dvojine, množine, preteklega in prihodnjega časa kot mame z nižjo izobrazbo. Dejavnosti, ki so vključene v tretji faktor družinskega okolja, npr. učenje števil, črk, štetja in branja so, kot meni sku-

pina ameriških avtorjev (Sénéchal, LeFevre, Thomas in Daley 1998), predvsem formalne knjižne dejavnosti, med katerimi se starši in otrok osredotočajo na značilnosti pisanega besedila. E. Hoff (2003 b) je ugotovila, da so malčki, ki so slišali bolj zapletene in daljše izjave svojih mam, hitreje usvajali nove besede kot tisti, ki so poslušali krajše in enostavne izjave. Bohannon in Stanowicz (1988, v Berk 1997) navajata, da so malčki pogostejše ponavljali izjave staršev, če so le-ti pravilno popravili njihove slovnično nepravilne izjave. Izsledki naše raziskave se v nekaterih pogledih ujemajo tudi z ugotovitvami Bernsteina (1962); ta je ugotovil, da so mame z višjo stopnjo izobrazbe v govoru, ki je bil namenjen otroku, rabile »izdelan« ali »razčlenjen« govorni kod, za katerega je značilno npr. pogostejše razširjanje in dopolnjevanje otrokovih izjav, tvorjenje slovnično pravih izjav, odgovarjanje na otrokova vprašanja, razlaganje. Mame z višjo stopnjo izobrazbe so pogostejše kot mame z nižjo izobrazbo menile, da v govornih interakcijah z otroki pogostejše rabijo »visoko izdelan« slog govora. Haden, Ornstein, Eckerman in Didow (2001) menijo, da je za tak slog govora značilno, da mama spodbuja govorni razvoj otroka s pogostim zastavljanjem vprašanj ter dodajanjem novih informacij otrokovim izjavam. Drugi vidiki družinskega okolja, vezani na skupno branje in spodbujanje otrokovih akademskih spretnosti, se v naši raziskavi niso statistično pomembno povezovali s stopnjo mamine izobrazbe (glej preglednico 2). Višje in nižje izobražene mame so dajale primerljive ocene o pogostnosti skupnega branja otroških slikanic, knjig in revij, obiskovanja knjižnice z otroki, kupovanja knjig za darilo otrokom, pogovarjanja o prebrani vsebini z otroki ter spodbujanja k simbolni igri. Primerljive so bile tudi njihove ocene o tem, kako pogosto svoje šestletne otroke učijo npr. šteti, pisati črke in številke ter brati. Izsledki nekaterih drugih raziskav so drugačni, saj raziskovalci (npr. Bornstein idr. 2003; Bradley idr. 2001; Coley 2002; Hoff 2003 a; Marjanovič Umek idr. 2006; Wray in Medwell 2002) ugotavljajo, da se bolj izobražene mame s svojimi otroki pogostejše vključujejo v skupno branje in druge dejavnosti, povezane z govornim razvojem in razvojem zgodnje pismenosti (npr. obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave, otroke spodbujajo k simbolni igri) in da se pogostnost skupnega branja staršev in otroka v kontekstu družinskega okolja pomembno pozitivno povezuje z otrokovim govornim razvojem (npr. Cairney 2003; Robbins in Ehri 1994; Sénéchal in LeFevre 2002; Silvén idr. 2003). Rezultati naše tokratne raziskave prav tako kažejo, da se F3 mamina *pravilna raba govora* pozitivno in statistično pomembno povezuje z otrokovim govornim razumevanjem in metajezikovnim zavedanjem, ne pa tudi z govornim izražanjem in pripovedovanjem zgodbe. Značilnosti skupnega branja in pogovora mam z otroki pa se pomembno pozitivno povezujejo le z metajezikovnim zavedanjem šestletnih otrok. Tako so otroci, katerih mame so menile, da se pogostejše vključujejo v skupno branje in pogovor z otroki ter svoje otroke pogostejše spodbujajo k pravilni rabi slovnično bolj zapletenih izjav, izražali višjo raven metajezikovnega zavedanja kot otroci, katerih mame so ocenile, da se redkeje vključujejo v navedene dejavnosti s svojimi otroki. Nizke in nepomembne povezanosti med različnimi vidiki družinskega okolja na eni strani ter mamino izobrazbo, otrokovim govornim razumevanjem, izražanjem in pripovedovanjem

zgodbe na drugi strani, so morda posledica tega, da so vse mame, tako tiste z nižjo kot tiste z višjo izobrazbo, ocenile družinsko okolje kot spodbudno oz. so ga ocenile z razmeroma visokimi ocenami, variabilnost med ocenami pa je bila majhna. Sénéchal in sodelavke (Sénéchal idr. 1998) menijo, da so branje knjig in tudi druge dejavnosti, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj, dejavnosti, ki jih visoko vrednoti večina staršev, zato so odgovori staršev na vprašanja o tem, kako pogosto berejo svojim otrokom, lahko v veliki meri socialno zaželeni in prispevajo k nizkim povezavam med pogostnostjo skupnega branja in otrokovim govorom. Relativno visoke ocene, ki so jih o družinskem okolju podale mame v naši raziskavi, so po eni strani lahko posledica socialno zaželenih odgovorov mam, ki menijo, da so dejavnosti, vključene v vprašalnik, pomembne za razvoj otrokovega govora, po drugi strani pa so morda višje izobražene mame tudi bolj kritične v ocenjevanju pogostnosti določene dejavnosti in v skladu s tem tudi pozneje ocenijo neko dejavnost kot pogosto, v primerjavi z nizko izobraženimi mamami. Nekateri avtorji so, da bi se izboljšala objektivnost ocenjevanja spodbujanja govornega razvoja otrok, razvili drugačne pristope k ocenjevanju družinskega okolja, npr. *vprašalnik družinskega okolja – HOME*, s katerim ocenjevalci ugotavljajo vedenje mame in otroka v družinskem okolju (Caldwell in Bradley 1984); sezname knjig, s pravi in nepravilnimi oz. izmišljenimi naslovi in avtorji, s katerimi so ocenjevali, koliko starši poznajo otroške knjige (npr. Bajc in Marjanovič Umek 2005; Sénéchal, LeFevre, Hudson in Lawson 1996).

Rezultati naše raziskave kažejo, da se z različnimi vidiki govora – z govornim razumevanjem in izražanjem pa tudi z metajezikovnim zavedanjem in pripovedovanjem zgodbe – pomembno pozitivno povezujejo tudi otrokove intelektualne sposobnosti. Šestletni otroci, ki so dosegli višje rezultate na *CPM*, so bili tudi govorno bolj kompetentni in so pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh kot otroci, ki so dosegli nižje rezultate na *CPM*. 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, prav tako pa tudi v dosežkih otrok na *LGR*, *LGI* in *LMZ*. Ob nadzorovanju učinka drugih obravnavanih napovednikov pa otrokove intelektualne sposobnosti, verjetno tudi zaradi pomembnih povezav z nekaterimi drugimi spremenljivkami, niso bile statistično pomemben napovednik otrokovega pripovedovanja zgodbe.

Spremenljivka vključenost otroka v vrtec je pojasnila majhen in statistično nepomemben delež dodatne variance v dosežkih otrok na *LGR* in *LGI* ter v pripovedovanju zgodbe, vendar pa statistično pomemben delež v dosežkih na *LMZ* (glej preglednico 3). Rezultati prav tako kažejo, da je otrokova vključenost v vrtec pri enem letu starosti statistično pomembno negativno povezana z otrokovim pripovedovanjem zgodbe in metajezikovnim zavedanjem pri šestih letih starosti, povezanosti z otrokovim govornim razumevanjem in izražanjem pa niso statistično pomembne. Otroci, ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec, če pri tem ne upoštevamo dolžine vključenosti v vrtec, so primerjalno z otroki, ki pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec, dosegli nekoliko višje dosežke na področjih govornega razumevanja, govornega izražanja in pripovedovanja

zgodbe, vendar so bile povezanosti med spremenljivkami nizke in statistično nepomembne (glej preglednico 2).

Sklep

Otrokovo pripovedovanje zgodbe je poleg očetove izobrazbe, kar smo že zapisali, statistično pomembno napovedovala tudi otrokova vključenost v vrtec. Pri pripovedovanju zgodbe so se statistično pomembno razlikovali dosežki otrok, ki so bili v vrtec vključeni 3 leta ali v vrtec niso bili vključeni, od dosežkov otrok, ki so bili v vrtec vključeni 5 let. Otroci, ki so bili pred vstopom v šolo v vrtec vključeni 3 leta, so pripovedovali zgodbe na razvojno najvišji ravni, sledili so jim otroci, ki v vrtec niso bili vključeni, razvojno najnižje zgodbe pa so pripovedovali otroci, ki so bili v vrtec vključeni 5 let.

Zelo verjetno je, da so razlike med skupinami otrok, ki so bili različno dolgo vključeni v vrtec, vsaj delno pogojene tudi z razlikami v nekaterih drugih značilnostih otrok. Rezultati kažejo, da so se skupine otrok, ki so bili v vrtec vključeni 5 let, 3 leta ali v vrtec sploh niso bili vključeni, 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 (glej preglednico 4). Za otroke, ki so bili v vrtec vključeni pri treh letih, je značilno, da so njihove mame ocenile družinsko okolje kot govorno spodbudnejše, njihove mame in očetje so imeli višjo stopnjo izobrazbe in pri 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 niso obiskovali vrta, statistično pomembno nižjo stopnjo izobrazbe kot mame otrok, ki so bili v vrtec vključeni tri leta, vse druge pa ne, primerjave pa so bile statistično nepomembne. Pozitivni učinek vrta 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, in ne le bolj ali manj učinkovitega dela v vrtcu. Ne glede na to pa dobljeni rezultati, ki kažejo, da je vrtec manj uspešen pri spodbujanju pragmatičnih zmožnosti v prvem starostnem obdobju, »zahtevajo« poseben razmislek zlasti o procesni kakovosti dela. Raziskovalke (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.) 2005) so v eni od slovenskih raziskav, v kateri so ocenjevale procesno kakovost v slovenskih vrtcih, ugotovile, da vzgojiteljice v prvi starostni skupini otrok vselej ne spodbujajo govornega razvoja na kakovostno višjih ravneh: npr. pri skupnem branju, med simbolno igro, pri rutinskih dejavnostih. Avtorice, podobno kot tuji raziskovalci (npr. Baldock 2006; Katz 1985, v Moyles 1995) menijo, da lahko na ravnanje vzgojiteljic zelo vplivajo njihove implicitne teorije o zgodnjem razvoju in učenju; te 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.

Literatura

- Akhtar, N. (2001). Acquiring basic word order: Evidence for data-driven learning of syntactic structure. V: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.), *Language development. The essential readings*, str. 187–202. Oxford: Blackwell Publishers.
- Anning, A. (2003). Pathways to the graphicacy club: The crossroad of home and preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, str. 5–35.
- Apostolos, E. in Napoleon, M. (2001). Word-meaning development in Greek children's language: The role of children's sex and parents educational level. Prispevek, predstavljen na konferenci Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bajc, K. in Marjanovič Umek, L. (2005). Skupno branje, merjeno s pomočjo ček liste naslovov otroških knjig, in otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu. *Psihološka obzorja*, 14(2), str. 51–71.
- 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: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.), *Language development*. Oxford: Blackwell Publishers, str. 134–162.
- Berk, L. E. (1997). *Child Development*. Illinois: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, str. 221–240.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Suwalsky, J. T. D. in Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 29–82.
- Bornstein, M. H. in Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), str. 654–671.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. in Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part I. Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1884–1867.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, str. 85–98.
- Butler, S., McMahon, C. in Ungerer, J. A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12(2), str. 129–143.
- Cairney, T. H. (2003). Literacy within family life. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.), *Early childhood literacy*. London: Sage, str. 85–98.
- Caldwell, B. M. in Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment: Revised edition*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A. in Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children, *Child Development*, 65, str. 457–471.

- Clark, H. H. in Clark, E. V. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Duncan, G. J. in Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic, reasources, parenting, and child development. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, str. 83–106.
- Fein, G. (1995). *Toys and stories*. V: Pellegrini, A. D. (ur.), *The future of play theory*. New York: State University of New York Press, str. 151–165.
- 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*, 47(2), str. 103–117.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, Serial No. 242.
- Fox, C. (2003). Playing the storyteller: Same principles for learning literacy in the years of schooling. V: Hall, N., Larson, J. in Marsh, J. (ur.), *Handbook of early childhood literacy*. London: Sage, str. 189–198.
- Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O. in Didow, S. M. (2001). Mother-Child conversational interactions as events unfold: linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72(4), 1016–1031.
- Hoff, E. (2003 a). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 147–160.
- Hoff, E. (2003 b). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378.
- Hresko, W. P., Reid, D. K. in Hammill, D. D. (1999). *Test of early language development – third edition (TELD – 3), Examiner's manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P. K. in Boucher, J. (1994). Pretend play: Is it metarepresentational? *Mind and Language*, 9, str. 445–468.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), str. 386–393.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, str. 225–256.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 14. Child Psychology in Practice*. New York: Wiley, str. 73–134.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija. *Sodobna pedagogika*, 57(5), str. 44–64.
- 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), str. 43–64.
- 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., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Ljubljana: Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P. in Kranjc, S. (2001). Communication in symbolic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9, str. 87–102.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. in Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment* 21(4), str. 271–281.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A. in Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, str. 411–426.
- Meek, M. (1985). Play and paradoxes: Some considerations of imagination and language. V: Wells, G. in Nicholls, J. (ur.), *Language and learning: An interactional perspective*. Lewes: Falmer Press.
- Moyles, J. R. (1995). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Oers, B. van (2003). Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 7–26.
- Pellegrini, A. D. in Galda, L. (1993). Ten years after: A re-examination of symbolic play and literacy research. *Reading Research*, April–June, str. 163–175.
- Pellegrini, A. D. in Galda, L. (1998). The development of school-based literacy. A social ecological perspective. London: Routledge.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999). Priročnik za Ravenove barvne progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek: Standardne barvne progresivne matrice. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Sénéchal, M. in LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), str. 445–460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. in Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, str. 520–536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, str. 96–116.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finish. *Journal of Child Language*, 30, str. 253–279.

- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphors and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wray, D. in Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. London: RoutledgeFalmer.