

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**POOTROČENI GOVOR VZGOJITELJICE V KOMUNIKACIJI
Z OTROKI**

LJUBLJANA, 2013

EVA RAVLEN

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

**POOTROČENI GOVOR VZGOJITELJICE V KOMUNIKACIJI
Z OTROKI**

Študijski program:

slovenistika – D

pedagogika – D

Mentorici:

red. prof. dr. Simona Kranjc

doc. dr. Andreja Hočevar

EVA RAVLEN

LJUBLJANA, 2013

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem obema mentoricama, red. prof. dr. Simoni Kranjc in doc. dr. Andreji Hočevnar, za pomoč in strokovne nasvete pri pisanju diplomskega dela.

Hvala vsem mojim najdražjim, ki ste verjeli vame ter mi v času študija in pisanja diplomskega dela stali ob strani.

POVZETEK

V diplomskem delu obravnavamo pootročeni govor in njegovo rabo v vrtcu. V teoretičnem delu naloge smo podrobneje predstavili značilnosti pedagoškega govora, opredelili razliko med spoznavnim in odnosnim govorom ter predstavili vzgojiteljičin govor v različnih kontekstih. Osrednje poglavje diplomskega dela predstavlja poglavje o pootročnem govoru. Predstavili smo njegove značilnosti, zgodovino raziskovanja, pozitivne in negativne vplive rabe pootročnega govora na otrokov govorni razvoj.

V empiričnem delu naloge smo raziskovali, katere prvine pootročnega govora lahko prepoznamo v govoru vzgojiteljice z otroki. Raziskavo smo izvedli tako, da smo snemali govor vzgojiteljice v 5 usmerjenih in 5 neusmerjenih dejavnostih. Ugotovili smo, da se v govoru vzgojiteljice z otroki pojavljajo tako pozitivne kot negativne prvine pootročnega govora, njihova pogostnost pa se razlikuje glede na vrsto dejavnosti.

Ključne besede: pootročeni govor, sporazumevanje v vrtcu, pedagoški govor

ABSTRACT

This diploma paper deals with baby talk and its usage in the preschool institutions. In the theoretical part of this diploma paper the characteristics of pedagogical speech are examined in detail. Moreover, the difference between cognitive and relational speech is defined and a teacher's speech is presented in a variety of contexts. The main focus of this paper is on baby talk. Its characteristics as well as its research history and both the positive and negative influences of the baby talk-usage on a child's language development are explained.

In the empirical part of this diploma paper the author determines which elements of baby talk are present in the teacher's speech to the children. For the research the author recorded the teacher's speech in 5 guided and 5 non-guided activities in a preschool institution. The results show that both the positive and negative elements of baby talk are present in the teacher's speech when she talks to the children. However, the frequency of the aforementioned elements varies according to the type of activity.

Keywords: baby talk, communication in preschool institutions, pedagogical speech

KAZALO VSEBINE

UVOD	1
I TEORETIČNI DEL NALOGE	3
1 SPORAZUMEVANJE V VRTCU	3
2 PEDAGOŠKI GOVOR	6
2.1 POGOVOR, KI SPODBUJA SPOZNAVNE PROCESSE	9
2.2 FUNKCIJE PEDAGOŠKEGA GOVORA	10
2.2.1 Odnosni govor	10
2.2.2 Spoznavni govor	11
2.3 PREVLAJUJOČE STALNE SPOROČANJSKE OBLIKE V PEDAGOŠKEM GOVORU	12
2.3.1 Izrekanje zahtev	12
2.3.2 Vprašanja	14
2.3.2.1 Delitev vprašanj	14
2.4 VZGOJITELJIČIN GOVOR V RAZLIČNIH KONTEKSTIH	18
2.4.1 Vzgojiteljičin govor med branjem knjig	18
2.4.2 Vzgojiteljičin govor med igro	18
2.4.3 Vzgojiteljičin govor med obroki	19
2.5 ZNAČILNOSTI POGOVORA MED VZGOJITELJICO IN OTROKI	20
2.5.1 Menjavanje vlog	20
2.5.1.1 Menjavanje vlog med vzgojiteljico in otroki	21
3 POOTROČENI GOVOR	23
3.1 LASTNOSTI POOTROČENEGA GOVORA	26
3.1.1 Počasnejši govor	26
3.1.2 Razpon v višini tona	26
3.1.3 Leksikalne in fonološke značilnosti pootročnega govora	27
3.1.4 Skladnja	28
3.1.5 Besedišče	29
3.2 ZGODOVINA RAZISKOVANJA	29
3.3 RABA POOTROČENEGA GOVORA	33
3.4 POZITIVNI IN NEGATIVNI VPLIVI POOTROČENEGA GOVORA NA OTROKOV GOVORNI RAZVOJ	34
3.5 POOTROČENI GOVOR V VRTCU	36
3.6 POOTROČENI GOVOR V DRUŽINI	37
3.6.1 Govor očetov otrokom	37
3.6.2 Govor sorojencev	38
3.6.3 Vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na rabo pootročnega govora	39
4 KURIKULUM ZA VRTCE	42
4.1 PODROČJA DEJAVNOSTI V VRTCU	43
4.1.1 Področje jezika	44
4.1.1.1 Razvoj govora v kontekstu jezikovne vzgoje v vrtcu	46
4.2 GLOBALNI CILJI NA PODROČJU JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE (1999)	47

4.3 CILJI NA PODROČJU JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE (1999)	47
4.4 VLOGA ODRASLIH	47
4.5 VPLIV KURIKULA NA VZGOJITELJIČIN GOVOR V VRTCU	48
II EMPIRIČNA RAZISKAVA	50
5 RAZISKOVALNI NAMEN.....	50
6 RAZISKOVALNI PROBLEM.....	50
6.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	51
6.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	51
6.3 SEZNAM SPREMENLJIVK	52
7 METODOLOGIJA.....	53
7.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA.....	53
7.2 PROUČEVANA POPULACIJA	53
7.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	53
7.4 ANALIZA PODATKOV	54
8 INTERPRETACIJA REZULTATOV	55
SKLEP.....	75
VIRI IN LITERATURA	79
PRILOGA	84

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1: Dejavniki sporazumevanja ter soodvisnosti med njimi in jezikovnimi funkcijami ...	7
Tabela 2: Število pomanjševalnic glede na vrsto dejavnosti.....	55
Tabela 3: Vzgojiteljičina raba tretje osebe za naslavljanje otrok glede na vrsto dejavnosti	57
Tabela 4: Vzgojiteljičina razširitev otrokovega izreka.....	60
Tabela 5: Vzgojiteljičina ponovitev vprašanja	63
Tabela 6: Vzgojiteljičina ponovitev otrokovega izreka	67
Tabela 7: Vzgojiteljičina poprava otrokovega izreka.....	69
Tabela 8: Vrsta povedi glede na dejavnost.....	72

UVOD

V diplomskem delu se bomo ukvarjali s pootročnim govorom in njegovo rabo v vrtcu. V prvem poglavju teoretičnega dela diplomskega dela bomo podrobneje predstavili sporazumevanje v vrtcu in pedagoški govor. Ker je temeljna oblika pedagoškega govora pogovor, bomo tega podrobneje definirali in predstavili okoliščine pedagoškega govora. Vzgojiteljica je pomemben dejavnik otrokovega govornega razvoja, zato bomo tudi na kratko povzeli, na kakšne načine lahko spodbuja otrokov govorni razvoj v vrtcu. V vzgojiteljičinem govoru prevladujeta dve stalni sporočanje obliki, in sicer postavljanje vprašanj in izrekanje zahtev, zato bomo ti dve obliki tudi podrobneje opisali. Poglavje o pedagoškem govoru bomo zaključili z opisom dveh značilnosti pogovora med vzgojiteljico in otroki.

Osrednje poglavje teoretičnega dela bo predstavljalo poglavje o pootročnem govoru. Pootročeni govor je »poseben način govora, s katerim se odrasli praviloma obračajo na dojenčka in malčka in ima precej pozitivnih lastnosti v povezavi z razvojem otroškega govora. Govor odraslih je aktualen, saj z njim komentirajo in interpretirajo svoje in otrokove bivanjske situacije« (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 41). Prepoznamo ga lahko po posebnem besednjaku, rabi tretje osebe za naslavljanje otrok in po tvorbi krajših in enostavnejših stavkov. V tem poglavju bomo poleg značilnosti pootročnega govora podrobneje predstavili še zgodovino raziskovanja pootročnega govora, pozitivne in negativne vplive rabe pootročnega govora na otrokov govorni razvoj in pootročeni govor v vrtcu in družini.

V zadnjem poglavju bomo predstavili področje jezika v Kurikulu za vrtce (1999). Vzgojiteljica naj bi otrokom dajala govorni zgled in tako neposredno vplivala na razvoj njihove jezikovne zmožnosti (to je slovnične in sporazumevalne) (Kranjc in Saksida 2001, str. 79). S pomočjo Kurikula za vrtce (1999) bomo pojasnili vlogo odraslih na področju jezika v vrtcu.

Na to teoretično podlago se bomo opirali v empiričnem delu, kjer bomo raziskovali, katere prvine (tako pozitivne kot negativne) pootročnega govora se pojavljajo v govoru vzgojiteljice z otroki in v katerih dejavnostih jih lahko zasledimo več. Predpostavljamo, da se uporaba pootročnega v vrtcu kaže predvsem v rabi pomanjševalnic, uporaba pa je odvisna od

vrste dejavnosti (usmerjena/neusmerjena¹). Ob tem predpostavljamo, da se raba pootročene govora kaže tudi v uporabi 3. osebe za naslavljanje otrok in onomatopetskih besed, raba teh prvin pa se prav tako razlikuje glede na vrsto dejavnosti. Predpostavljamo tudi, da vzgojiteljica včasih razširi otrokovo izjavo in ponovi svoja vprašanja ali izjave otrok. Predpostavljamo še, da vzgojiteljica v govoru z otroki uporablja predvsem preproste enostavčne povedi. Vse te predpostavke bomo skušali v empiričnem delu naloge dokazati z analizo zbranega gradiva. Naj pa na tem mestu omenimo, da zbranega gradiva ne bo veliko, zato naših ugotovitev ne bo mogoče posploševati.

¹ Gre za dejavnosti, ki jih na podlagi Kurikula za vrtce (1999) načrtuje in izvaja vzgojiteljica. V virih te dejavnosti niso definirane.

I TEORETIČNI DEL NALOGE

1 SPORAZUMEVANJE V VRTCU

Sporazumevanje je izmenjavanje besedil med ljudmi. Vključuje najmanj dve osebi: tistega, ki govori ali piše, in tistega, ki posluša ali bere. Sporočanje je »dejanje sporočevalca; sporočevalec tvori besedilo z znamenji besednega jezika v slušnem ali vidnem prenosniku, torej govori ali piše« (Križaj Ortar idr. 2011, str. 29). Tisti, ki tvori besedilo oz. nekaj sporoča, se imenuje sporočevalec, tisti, ki pa besedilo sprejme, pa je prejemnik. Kadar se prejemnik odzove na sporočevalčevo besedilo in ko se vlogi med njima tudi zamenjata, pravimo, da gre za dvosmerno sporazumevanje. Sporazumevanje vedno poteka z določenim namenom. Ločimo štiri sporazumevalne dejavnosti, to so govorjenje, pisanje, poslušanje in branje (prav tam).

Da bi bilo sporazumevanje uspešno, morajo udeleženci upoštevati t. i. načela uspešnega sporočanja:

- sporočamo z jasnim namenom, da bi naslovnik vedel to, kar vemo mi, nam verjel, doživel kaj tako, kot doživljamo mi ali storil dejanje;
- sporočamo le o tem, kar dobro poznamo (če teme, o kateri želimo govoriti, ne poznamo dobro, najprej izpopolnimo znanje, pomembno pa je, da sporočamo samo resnične podatke);
- upoštevamo okoliščine sporočanja, predvsem naslovnika (njegovo starost, izobrazbo, čustveno stanje, znanje jezika);
- upoštevamo prvine in pravila danega besednega jezika (besedilo mora biti ustrezno jezikovno, slovnično in pravorečno oz. pravopisno pravilno);
- upoštevamo značilno zgradbo izbrane besedilne vrste (besedilne vrste imajo značilno zgradbo, ki jo mora sporočevalec poznati);
- upoštevamo prednosti in pomanjkljivosti slušnega oz. vidnega prenosnika (poslušanje je zahtevna duševna dejavnost, saj lahko hitro preslišimo kakšen pomemben podatek; po drugi

strani pa pisano besedilo ne nastaja pred bralcem in pisec besedila se ne more sproti prilagajati naslovniku) (Križaj Ortar idr. 2011, str. 48–57).

Kot izhaja iz navedenih načel uspešnega sporočanja, mora vzgojiteljica² v vrtcu v komunikaciji z otroki upoštevati značilnosti otroškega govora v starostnem obdobju otrok. V oddelku vrta, kjer smo izvedli empirično raziskavo, so bili otroci stari od dveh to štirih let. Za to obdobje je značilno, da malčki že oblikujejo izjave, sestavljene iz treh ali štirih besed ter hitro usvajajo slovnična pravila jezika (Smith in Cowie v Marjanovič Umek idr. 2006, str. 25). V obdobju med 24. in 30. mesecem je v njihovem govoru pogosto 'sosledje nadomestnih izjav', za katero je značilno, da malčki svoje izjave gradijo na prejšnjih toliko časa, dokler z njimi ne sporočijo želenega pomena, npr. *Hočem še!*, *Še malo!*, *Hočem še malo!* (Siegler v Marjanovič Umek idr. 2006, str. 25). Že v obdobju oblikovanja večbesednih izjav pa malčki usvojijo osnovni besedni red v jeziku³, ki je podoben tistemu, ki ga otrok sliši v govoru odraslega, vendar pa so funkcijske besede (npr. *je*, *na*, *in*) v prvih izjavah malčkov redke (Nelson v Marjanovič Umek idr. 2006, str. 25). Malčki pri starosti 2 let povezujejo besedo v pravilno zaporedje, ki je podobno zaporedju besed v govoru odraslih, tako da so te izjave razumljive tudi poslušalcu.

Sporazumevanje v vrtcu poteka v okviru načrtovanih jezikovnih dejavnosti in kot »govorna interakcija med vzgojiteljico in otroki ter med otroki v raznovrstnih situacijah, ki omogočajo rabo jezika« (Marjanovič Umek idr. 2001, str. 73). Ena izmed najpomembnejših nalog vzgojiteljice je po mnenju M. Erženičnik - Pačnik (Erženičnik - Pačnik 1998, str. 33), da vzpostavi in razvija ustrezno sporazumevanje med otroki. Iz posameznih iger naj otroke popelje do skupne igre. »Dokler je vzgojitelj prepričan, da je le on tisti, ki razlaga, pojasnjuje, pripoveduje, sprašuje, tolaži, rešuje spore in vodi igro, notranje ni pripravljen, da bi svojo vlogo vzgojitelja in prijatelja delil tudi z otroki in povedal otrokom, da so tudi oni lahko osebe, na katere se je mogoče navezati, zanesti« (prav tam). B. Tizard (v Zabukovec 1995, str. 53) pa meni, da je vzgojiteljica odgovorna za različnost komunikacijskih strategij in posebej poudarja naslednje elemente sporazumevanja: postavljanje pravih vprašanj otrokom, obvezno

² V diplomskem delu uporabljamo končnico, ki označuje ženski spol, vendar je v temu delu uporabljena v generičnem smislu in se torej nanaša tako na moške kot ženske.

³ V slovenskem jeziku sta značilni dve pravili besednega reda: stalna stava (npr. stava predloga pred samostalnikom; pridevnika pred samostalnikom; stava v naslonskem nizu) ter prosta stava oz. načelo členitve po aktualnosti (to pomeni, da je pomembna informacija vedno na koncu izjave, manj pomembna pa na začetku) (Kranjc 1999, str. 104).

odgovarjanje na otrokova vprašanja, razvijanje dialoga in posvečanje pozornosti govorno pasivnim otrokom.

Vzgojiteljica naj bi torej spodbujala govor med otroki in otroku dajala možnosti, da spregovori. K. Špoljar (v Zabukovec 1995, str. 58) je ugotovila, da v vrtcu prevladuje govor vzgojiteljic, to kaže na enosmerno sporazumevanje⁴. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi raziskovalca Rosemary in Roskos (v Bakai 2006, str. 14), ki sta v svoji raziskavi ugotovila, da so odrasli v vrtcu govorili bolj pogosto kot otroci, pri interakciji med vzgojiteljico in otroki pa so prevladovala vprašanja, razlage in potrditve.

Pri sporazumevanju z otroki vzgojiteljica uporablja različne funkcije govora. Rezultati raziskave N. Babič (v Marjanovič Umek idr. 2001, str. 74) so pokazali, da vzgojiteljica z govorom najpogosteje vodi vedenje otrok, pri tem pa gre za zaprto obliko vodenja (npr. zapoved *Dajte vse stole okoli mize!*, grožnja *Danes te ne bom več opozorila*) in odprto obliko vodenja (npr. poziv *Poglejte, otroci, kdo je prišel*, navodilo *Takole bomo pospravili kocke*). Regulacijski funkciji jezika⁵ sledi govor v funkciji poučevanja⁶, npr. vodenje do cilja, dajanje dokončnih informacij (*Če se ladja potaplja, potem vsi, ki so na ladji, prestopijo v ta čoln*), miselno izzivanje (*Poskusi, kako bi to ugotovili?*). Najmanj pogost je govor v socialno-emocionalni funkciji⁷.

Vzgojiteljica je torej pomemben dejavnik otrokovega govornega razvoja. Razumeti mora, kako se razvija jezik, njegovo vlogo pri učenju in uporabljati strategije, ki pomagajo pri otrokovem govornem razvoju (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 105). Nelson (v Fekonja 2002) poudarja pomen spodbujanja govornega izražanja otrok pri dejavnostih, ki so otrokom znane (npr. med oblačenjem, sprehodom ali kosilom), Moyles (v Fekonja 2002, str. 98) pa opozarja na pomen individualne komunikacije med vzgojiteljico in posameznim otrokom ter na razprave med otroki v majhnih skupinah, ki pozitivno vplivajo na govorni razvoj otrok ter razprave.

⁴ Na tem mestu je potrebno opozoriti, da je vir nekoliko starejšega datuma (1986), zato bi lahko novejša raziskava dale drugačne rezultate.

⁵ Regulacijska funkcija jezika vključuje zaprto (zapovedi, ukazovanje, potrditev, prepovedovanje, preprečevanje, neodobravanje, grožnja) in odprto vodenje (poziv, zbiranje in upoštevanje predlogov otrok, odzivanje na samostojne spodbude otrok) (Marjanovič Umek idr. 2003, str 55).

⁶ Poučevalna funkcija govora vključuje dajanje navodil, opisovanje postopkov dela, hvaljenje ali grajanje rezultatov otrok (Marjanovič Umek idr. 2003, str 55).

⁷ Pri tej funkciji jezika gre za ljubkovanje in tolaženje otrok (prav tam).

M. Erženičnik - Pačnik (Erženičnik - Pačnik 1998, str. 31) meni, da ima vrtec za »spodbujanje otrokovega govora pravzaprav boljše možnosti, kakor jih ima kasneje šola, predvsem zaradi tega, ker otrokov govor v tem obdobju še ni zaključen, v tej starosti je otrok še izredno sugestibilen in elastičen. Mlajši otroci so še močnejše nagnjeni k temu, da posnemajo jezik (govor) osebe, na katero so navezani, torej tudi govor vzgojitelja.« (prav tam) Po njenem mnenju vrtec lahko opravlja kompenzacijsko vlogo, z ustreznim delom lahko namreč odpravlja primanjkljaje, ki so jih otroci prinesli od doma. Vzgojiteljica je ena izmed prvih oseb, ki mora nuditi otroku varnost in ljubezen. Od nje je tudi odvisno, kakšne izkušnje z jezikom bo otrok dobil v vrtcu, v skupini pa mora ustvariti ustrezno govorno spodbudno okolje.

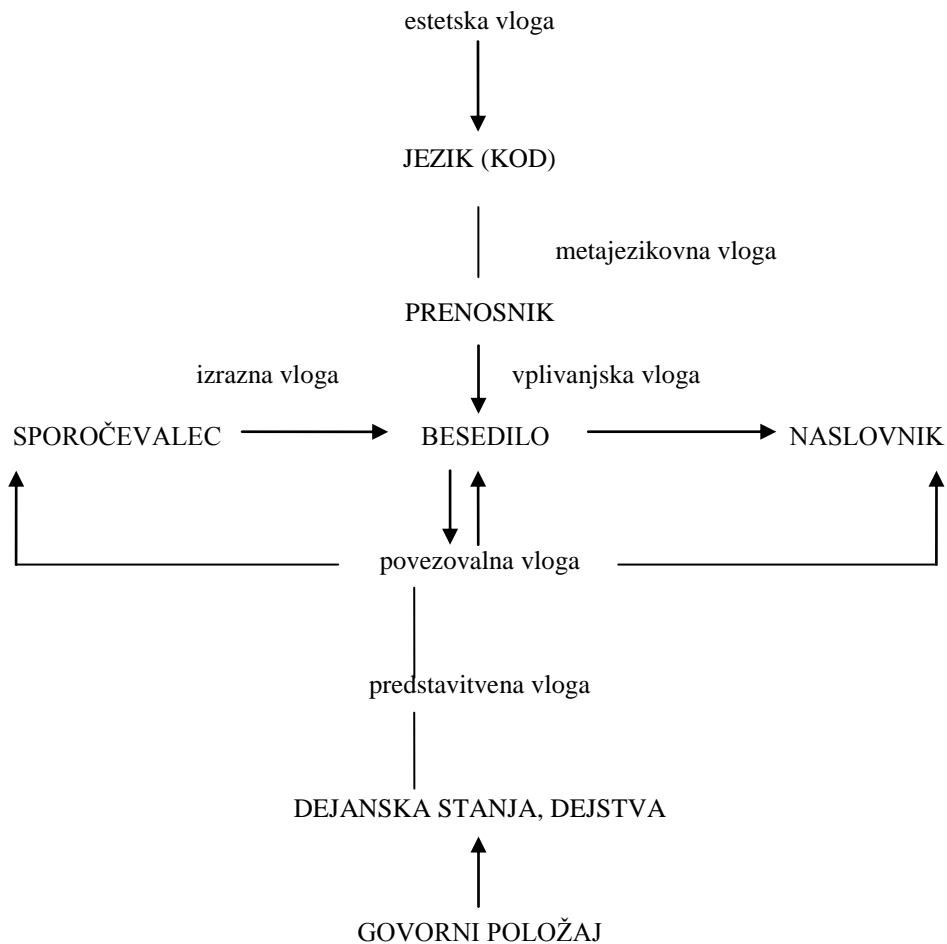
2 PEDAGOŠKI GOVOR

Temeljna oblika pedagoškega govora⁸ oz. sporazumevanja v vrtcu je pogovor. »Je najbližji življenju in tudi najbolj naraven način učnega dela.« (Tomić 1990, str. 74) Pogovor je »besedilo, pri izvedbi katerega sodeluje več kot ena oseba, in vključuje samo govorjen dialog« (Schiffrin v Skubic 2004, str. 45). V ožjem pomenu besede je govorjen dialog ena izmed oblik govorne interakcije, v širšem pomenu besede pa vsaka oblika sporazumevanja (Kerbrat - Orecchioni v Skubic 2004, str. 45).

Pogovor v vrtcu poteka med vzgojiteljico in otroki, ki si po slušnem prenosniku izmenjujejo besedila. Poteka vedno v določenih okoliščinah, ki jih lahko ponazorimo z grafom, ki ga je oblikoval Jakobson (v Kunst Gnamuš 1992, str. 12).

⁸ Pedagoški govor je diskurz, ki se oblikuje v razredu pri poučevanju.

Tabela 1: Dejavniki sporazumevanja ter soodvisnosti med njimi in jezikovnimi funkcijami



Namernost govora in govorni položaj določata izbiro izraznih sredstev. Vzgojiteljica oz. učiteljica naj bi se izražali v knjižnem jeziku, saj sta vrtec/šola tisti instituciji, ki naj bi otroka/učenca usposobili za izražanje v tej socialni zvrsti. To je povezano tudi s težavo, saj se »z izbiro knjižne izreke krepi formalni položaj in povečuje družbena razdalja med učiteljem in učencem« (Kunst Gnamuš 1992, str. 12). Izražanje v knjižnem jeziku postavlja pred otroka/učenca številne čustvene, slovnične, pravopisne in pravorečne ovire, kar pa otežuje njegovo sproščenost in neposrednost, saj se v neformalnih položajih pogovarja v pogovornem jeziku. »Ko učenec spozna soodvisnost med govornim položajem in socialno zvrstjo, mu postane zahteva po rabi knjižnega jezika v šoli naravnejša. Pa tudi učitelj slovenščine lahko izbiro socialne zvrsti prilagodi govornemu položaju ter strogost knjižne norme krepi ali šibi.« (prav tam, str. 13)

Opazovanja kažejo, da je »pedagoški govor funkcijsko razčlenjen in v njem srečamo vse vloge, zlasti pogosta je predvsem vplivajska vloga, a tudi izrazna, lepotna in povezovalna« (Kunst Gnamuš 1992, str. 12). Med govorom vzgojiteljic/učiteljic in otrok/učencev pa so tudi funkcijska razhajanja: vzgojiteljica/učiteljica se izražata celoviteje, v njunem govoru najdemo vse vloge, govor otrok/učencev pa je funkcijsko osiromašen in vsebuje le predstavitveno in metajezikovno vlogo. Drugače je pri književni vzgoji in sporočanju, kjer pridejo do izraza vse vloge⁹. O. Kunst Gnamuš opozarja tudi na razlike v rabi prenosniških zvrsti. Pisnemu izražanju posvečamo sistematično skrb, govorno izražanje pa je zanemarjeno, strokovno neraziskano, pozabljamo na to, da je vsak pogovor pri pouku tudi vaja v govornem sporazumevanju (prav tam, str. 14).

Pogovor v vrtcu označuje nekaj prvin: stalnost udeležencev v času in prostoru (ista skupina otrok in ista vzgojiteljica, ki so skupaj vedno ob istem času in prostoru – v določenem oddelku ali igralnici; gre torej za neposredno bližino in stalen stik udeležencev); govorni položaj, ki določa rabo socialne zvrsti (v formalnem položaju naj bi vzgojiteljice in otroci govorili v knjižnem govorjenem jeziku, v neformalnem položaju pa je pogosta raba pogovornega jezika¹⁰); vnaprej določena in stalna tridelna pogovorna struktura (vzgojiteljičin poziv, najpogosteje v obliki vprašanja, otrokov odziv ali odgovor in vzgojiteljičina povratna informacija; vzgojiteljica je moderatorka, ki usmerja menjavanje vlog, pri tem pa upošteva otrokovo starost, stopnjo razvitosti njegove jezikovne zmožnosti¹¹, njegove interese in sporazumevalna načela); vzgojiteljičino pozivanje otrok k odgovoru brez samopredstavitve ali s predstavitvijo otrok, njihovih govornih in spoznavnih dejanj; vzgojiteljičina raba skromnostne množine, z njo se izrazno poenoti z otroki; vnaprej določen cilj ali namen (globalni cilj vsakega pogovora v vrtcu naj bi bil spodbuditi otroka k pridobivanju, vzdrževanju in odstopanju vloge) (Skubic 2004, str. 53).

⁹ V formalnih položajih, ki jih določa institucija, niso vse izbire primerne, ampak so omejene.

¹⁰ Da vzgojiteljica vzpostavi stik z otrokom, se včasih tudi prilagodi in poseže po neknjižnem pogovornem jeziku.

¹¹ Jezikovna zmožnost je »zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe« (Kranjc 2010, str. 8).

2.1 POGOVOR, KI SPODBUJA SPOZNAVNE PROCESSE

Po mnenju Genishija so odrasli »glavni govorci, spraševalci, poslušalci, odgovarjalci in podporniki jezikovnega razvoja in rasti otroka v vrtcu ali razredu« (Genishi v Massey 2004, str. 227).

S pogovorom, ki spodbuja spoznavne procese (ang. cognitively challenging conversation), pri otrocih spodbujamo rabo jezika v različnih situacijah, tudi v simbolni igri, kjer otroci ustvarjajo in poustvarjajo dogodke, analizirajo izkušnje in si izmenjujejo ideje (Smith in Dickinson v Massey 2004, str. 227).

Nekatere študije so pokazale, da take vrste pogovor v vrtcu ni pogost. Vzgojiteljice veliko časa posvetijo otrokovi igri, vendar njihovi pogovori z otroki niso stimulatívni. Otroci nimajo veliko možnosti, da bi delili svoje razlage ali ideje, ki so ključni elementi pogovora, ki spodbuja spoznavne procese (prav tam, str. 228).

Ko govorimo o sporazumevanju med vzgojiteljico in otrokom, moramo imeti v mislih, da se pogovori, ki jih oblikujeta, lahko razlikujejo glede na spoznavno kompleksnost (ang. cognitive complexity). Poznamo štiri »stopnje abstraktnega jezika« (Blank idr.; van Kleeck idr. v Massey 2004, str. 228), ki jih lahko vključimo v pogovore med vzgojiteljico in otrokom:

- »uskklajevanje zaznavanja« (ang. matching perception) (prav tam): gre za najnižjo stopnjo kompleksnosti, osredotoča se na konkretno in vsebuje označitve ter določevanje predmetov ali oseb (npr. odrasli pokaže na predmet in vpraša *Kaj je to?* ali ukaže otroku *Poišči psa na sliki!*);

- druga stopnja se imenuje »selektivna analiza/integracija zaznavanja« (ang. selective analysis/integration of perception) (prav tam): za to stopnjo je značilno opisovanje in priklicevanje (npr. dopolnjevanje manjkajočih besed v stavku ali vprašanja tipa *Katere sestavine smo uporabili za današnjo malico?*);

- tretja stopnja se imenuje »ponovno urejevanje ali povzemanje zaznavanja« (ang. reordering or inferring about perception) (prav tam): pri tej stopnji gre za definiranje, povzemanje, primerjanje in postavljanje sodb (npr. po prebrani knjigi vzgojiteljica reče *Max je bil*

razburjen, ko so ga poslali v sobo. Kaj mislite, kako se je počutil, ko je kasneje videl, da ga čaka hrana? Zakaj se je tako počutil?);

- zadnja stopnja pa se imenuje »razmišljanje o zaznanem« (ang. reasoning about perception) (Blank idr.; van Kleeck idr. v Massey 2004, str. 228): sem bi lahko uvrstili napovedi, reševanje problemov in pojasnjevanje (npr. *Kaj misliš, kako bo miš pobegnila kači? Misliš, da bo to delovalo? Kaj še lahko naredi?* ali pa *Pojasni, kako deluje naprava, ki jo gradiš.*).

Otroci najprej potrebujejo konkretne informacije (stopnja I in II), preden lahko te informacije in besedišče prenesejo na višje stopnje, kjer lahko potem primerjajo, predvidevajo in razlagajo. Približno 70 % vzgojiteljičinega govora naj bi se osredotočalo na nižje nivoje abstraktnega jezika (prav tam).

2.2 FUNKCIJE PEDAGOŠKEGA GOVORA

O. Kunst Gnamuš pedagoški govor deli na odnosni in spoznavni govor¹². Po njenem mnenju je »nerazločevanje odnosnega in spoznavnega govora razlog za pogoste težave v pedagoški praksi, to je nezavednega pretvarjanja spoznavnih težav v medosebne nesporazume in navzkrižja« (Kunst Gnamuš 1992, str. 26).

2.2.1 Odnosni govor

Glavni namen odnosnega govora je »uskaljevati (sinhronizirati) tok zavesti, doseči menjavo idej ter soglasje glede njihove resničnosti, pravilnosti (raziskovalni govor) ali sprejemljivosti (pogajalni pogovor) ter povzročiti zaželeno dejavnost učencev (pouk kot vodeni pogovor)« (prav tam, str. 29). Odnosni govor povezuje udeležence pogovora, njihove čutne, miselne in govorne dejavnosti, ustvarja bližino ali razdaljo, enakovredna ali neenakovredna razmerja, tekmovalnost ali sodelovalnost (prav tam).

Poudarjanje pomena odnosnega govora temelji na spoznanjih Vigotskega, ki ugotavlja, da »se sleherna duševna poteza v človekovem življenju pojavi dvakrat oz. na dveh ravninah, najprej

¹² Avtorica sicer opisuje spoznavni in odnosni govor v šoli, vendar lahko te opise apliciramo tudi na spoznavni in odnosni govor v vrtcu.

na vnanji, družbeni, in nato na duševni, notranji ravni, najprej kot razmerje med ljudmi in nato kot ponotranjena duševna poteza« (Vigotski v Kunst Gnamuš 1992, str. 27).

Učiteljica v razredu in vzgojiteljica v oddelku z odnosnim govorom uravnavata medosebne odnose: spodbujata k sodelovanju (pozivata učence oz. otroke in jih poimenujeta), uporabljata ogovorno množino ali ednino, da bi omilili otrokov oz. učenčev neuspeh, namesto tekmovalnosti spodbujata medsebojno pomoč, otroke sprašujeta po soglasju (prav tam, str. 27).

Z rabo govorne množine (*mi*) se vzgojiteljica/učiteljica istovetita z razredom, na izrazni ravni poenotita razlike ter jih povezujeta v skupnem pedagoškem osebku, te strategije pa ne rabijo otroci/učenci, saj je povezana z močjo in položajem tistega, ki govori. To obliko rabijo govorci, ki imajo v skupini najpomembnejšo vlogo in skupino predstavljajo (prav tam, str. 28). Osrednji glagoli odnosnega govora so glagoli rekanja in mišljenja, ki povezujejo udeležene osebe in usklajujejo njihovo čutno, govorno in miselno dejavnost (prav tam, str. 28).

2.2.2 Spoznavni govor

V spoznavni govor sodijo utemeljevanje, dokazovanje, razlaganje in razpravljanje¹³. Zanj je značilna uporaba metajezika ali jezika stroke. Gre za tisti del pedagoškega govora, ki se nanaša na učno snov (Kunst Gnamuš 1992, str. 43–48).

Značilnosti spoznavnega govora v razredu so uporaba metajezika ali jezika stroke in uporaba primerov. Ločiti pa moramo med pomenom in smislom. Pomen razumemo na podlagi pomena besed in besednih zvez, smisel pa prepoznamo v okoliščinah izrekanja besede oz. besedne zveze, tj. ob stiku pomena z naslovnikovimi duševnimi stanji, ki so pogosto nezavedna in se izražajo z nebesedno komunikacijo. Pogosto se verjame, da je »cilj pouka usvajanje metajezika, pri tem pa se zanemarija razmerje med metajezikom¹⁴ in opazljivkami kot temelj spoznavanja« (prav tam, str. 26).

Vsako sporazumevanje ima vsebinski in odnosni vidik. Ponavadi so vzgojiteljice/učiteljice pozorne le na vsebinski vidik, ki je povezan z učno snovjo, spregledajo pa, da z besedami in

¹³ Gre torej za način razvijanja teme.

¹⁴ Metajezik je le sredstvo za »razlago in razumevanje opazljivk kot pojasnjevanega pojava« (Kunst Gnamuš 1992, str. 26).

še bolj na nebesedni ravni otrokom/učencem sporočajo tudi, kdo so, kaj od njih želijo in kaj do njih čutijo (Marentič Požarnik 2000, str. 223).

2.3 PREVLADUJOČE STALNE SPOROČANJSKE OBLIKE V PEDAGOŠKEM GOVORU

V tem podpoglavju bomo predstavili dve stalni sporočanjski obliki (po češki funkcijski šoli¹⁵), ki prevladujeta v pedagoškem govoru.

2.3.1 Izrekanje zahtev

Na podlagi določevalnih meril, ki jih je razvil Searle (v Kunst Gnamuš 1992), bi lahko zahtevo definirali kot »ilokucijsko dejanje, katerega namera je naslovnika pripraviti k dejanju, ki ga želi sporočevalec, oz. ga od nezaželenega dejanja odvrniti. Sporočevalec želi dejanska stanja uskladiti z vsebino besed.« (Prav tam, str. 20)

Zahteve lahko izrazimo neposredno ali direktno in posredno ali indirektno. Neposredno jih izražamo s performativnimi glagoli (*zahtevam, prepovedujem, prosim*), z velelnikom, ki opisuje vsebino zaželenega ali prepovedanega dejanja (*prinesi, odpri, napiši*) in z naklonskimi glagoli prisile (*moraš, ne smeš*). Za posredno izražanje zahtev pa imamo na voljo več sredstev, najpogostejša so odločevalna vprašanja (*ali lahko/bi lahko/bi hotel storiti*) in bolj ali manj posredni namigi (*Imaš kaj denarja?, Soba ni pospravljena.*). Pri izrekanju zahtev morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji: sporočevalec namerava naslovnika pripraviti k zaželenemu dejanju ali ga od nezaželenega odvrniti; domneva, da je naslovnik dejanje zmožen opraviti; sporočevalec predpostavlja, da ima naslovnika pravico obvezati k dejanju (prav tam).

Neposredne zahteve je mogoče izrekat v neenakovrednih družbenih razmerjih, izreka jih namreč lahko le nadrejeni udeleženec v tem razmerju. Mogoča so tudi v enakovrednih družbenih razmerjih, takrat jih lahko izrečeta oba udeleženca (prav tam, str. 20).

¹⁵ Predstavnik češke funkcijske šole sta M. Grepl in P. Karlík. Glede na to, kakšen namen želi sporočevalec doseči pri naslovniku, sta izreke razdelila v štiri skupine (t. i. sporočanjske oblike): izjava, vprašanje, ukaz, želja. Te skupine se razlikujejo po skladnikih (gre za sredstva, ki izražajo sporočevalno obliko), in sicer so to leksikalni, gramatični in fonični skladniki ter transpozicija oblikoslovnih kategorij in frazeologizacija (povzeto po predavanjih prof. dr. S. Kranjc v študijskem letu 2009/2010).

Leech (v Kunst Gnamuš 1992) je domneval, da je zahteva tem bolj vpljudna, čim bolj posredno je izražena. Po njegovem je vpljudnost »stopnjevita vrednost in je povezana s stopnjo, s katero naslovniku dopuščamo, da se samostojno odloči za dejanje (stopnja neobveznosti)¹⁶« (prav tam, str. 20)

Tannock (v Girolametto idr. 2002, str. 1102) je opisal tri podtipe zahtev, ki jih vzgojiteljice najbolj pogosto uporabljajo. Prvi podtip se imenuje »nadzor odzivov« (ang. response control) (prav tam) in se nanaša na vzgojiteljičino rabo ukazov, testnih in odločevalnih vprašanj, z njimi želi vzgojiteljica od otroka izvabiti vokalni odziv ali reakcijo. Raziskave kažejo, da se ta podtip zahtev »pogosteje rabi pri otrocih, ki imajo manj govornih veščin kot pa pri otrocih, ki imajo dobro razvite jezikovne veščine« (Cicognani in Zani; Polyzoi v Girolametto idr. 2002, str. 1102). Čeprav ta podtip zahtev usmerja vedenje in spodbuja odzive, naj bi oviral otrokovo govorno ustvarjalnost, saj ne ponuja razširjenega pogovora, otroku nudi manj možnosti razlage in manj informacij (Tizad in Hughes v Girolametto idr. 2002, str. 1102).

Drugi podtip zahtev se imenuje »nadzor izmenjav« (ang. turn-taking control) (Tannock v Girolametto idr. 2002, str. 1102). Pri teh vzgojiteljice obvladujejo pogovor z uporabo govornih izmenjav. Raziskave kažejo, da želijo vzgojiteljice nadzorovati pogovor s tem, da same prevzamejo večino pobud (Wells v Girolametto idr. 2002, str. 1102).

Tretji tip zahtev pa se imenuje »nadzor teme« (ang. topic control) (Tannock v Girolametto 2002, str. 1102). Vzgojiteljica sama izbere temo pogovora in tako usmeri otroka k tej temi ali dejavnosti. Temu podtipu zahtev je podoben »nadzor vedenja« (ang. behavior control) (prav tam), nanaša pa se na vzgojiteljičine izreke, s katerimi ta želi otroke privabiti k skupni dejavnosti ali nadzirati dejavnosti, ki zadevajo varnost. Raziskave kažejo, da te dejavnosti obsegajo 40 % vzgojiteljičinega govora starejšim predšolskim otrokom (prav tam, str. 1102).

Vzgojiteljica naj bi torej rabila zahteve za vzdrževanje varnosti v skupini, usmerjanje vedenja skupine in zagotavljanje participacije v skupnih nalogah. Njeno rabo zahtev bi lahko razlagali tudi s tem, da so te »odvisne od razvojne stopnje otrok, vzgojiteljice naj bi uporabile več zahtev pri otrocih, ki imajo manj govornih veščin« (Pellegrino in Scopesi; Polyzoi v Girolametto idr. 2002, str. 1103). Raba zahtev je odvisna tudi od vrste dejavnosti. V

¹⁶ Če naslovniku rečemo *Ali mi lahko posodiš 1000 tolarjev*, je zahteva izražena posredno, vendar je možnost, da se svobodno odloči za dejanje, manjša, kot če mu rečemo *Nujno bi potreboval 1000 tolarjev*. V prvem primeru lahko naslovnik na zahtevo pristane ali jo odkloni, v drugem pa se lahko svobodno odloči, ali mu bo pomagal ali ne (Kunst Gnamuš 1992, st. 21).

kontekstih, ki imajo specifične teme, vzgojiteljica uporabi več zahtev kot npr. v prosti igri (O'Brien in Bi; Pecyna idr. 1987 v Girolametto idr. 2002, str. 1103).

2.3.2 Vprašanja

Vprašanje je »pozivno ali direktivno govorno dejanje, s katerim želi sporočevalec nagovoriti naslovnika, da bi ta odgovoril na sporočevalčevo vprašanje; hkrati je tudi diskurzivno dejanje (Sinclair in Coulthard, Stenstroem v Skubic 2004), torej najnižja enota diskurza, ki večinoma ustreza povedi« (prav tam, str. 72).

2.3.2.1 Delitev vprašanj

Po Greplu in Karliku (v Skubic 2004) so vprašanja prava in neprava. Prava vprašanja so:

- dopolnjevalna (to so tista vprašanja, ki v odgovoru zahtevajo preubeseditev zaimenske vprašalnice: 1. za osebo – *kdo*, za drugo predmetnost *kaj*, 2. za lastnost – *kakšen (kolikšen), kateri, čigav, koliko*, 3. za okoliščine – *kam, kje, kdaj, od kdaj, kako, do katere mere, zakaj, čemu*) (Toporišič v Skubic 2004, str. 75);

- odločevalna (gre za tista vprašanja, v katerih gre za »negotovost celotne povedi ali njenega dela, od odgovarjajočega pa se pričakuje odločitev v smislu členkov *da, ne, morda, verjetno, pač*, itn.«) (Toporišič v Skubic 2004, str. 76);

- alternativna (gre za povedi, ki se »"nahajajo" med dopolnjevalnimi in odločevalnimi vprašalnimi povedmi« (Riegel, Pellat, Rioul v Skubic 2004, str. 76); pogosto so strukturirana za odgovore *da/ne*, čeprav ne gre za primer, ko bi lahko odgovorili z *da/ne*¹⁷) (prav tam, str. 75–77).

S psihološkega vidika so vprašanja dihotomna (vprašanja višjega in nižjega nivoja). Vprašanja nižjega nivoja zahtevajo reprodukcijo že usvojenih podatkov in dejstev, vprašanja višjega nivoja pa pri vprašanem spodbujajo miselne procese (primerjanje, sintetiziranje, analiziranje) in s tem ustvarjajo novo znanje (Marentič - Požarnik in Plut 1980, str. 31).

¹⁷ Po O. Kunst Gnamuš so to vprašanja, na katera ne moremo odgovoriti le z da ali ne. Če npr. na vprašanje *Je kdo videl mojo torbico?*, odgovorimo samo z da, mora nujno slediti odgovor, kje (Kunst Gnamuš v Skubic 2004, str. 77).

Vprašanja nižjega nivoja so:

- sugestivna (pri njih že s samim vprašanjem otroku/učencu sugeriramo odgovor in s tem zaviramo otrokov/učenčev miselni tok ter preprečujemo izražanje lastnih idej);
- zavajajoča (ta namerno vsebujejo vsebinsko napako, ki otroka/učenca zbega);
- fiktivna (ta vprašanja so sama sebi namen, vzgojiteljica/učiteljica z njimi skušata zapolniti vrzeli v poteku učnega procesa);
- dodatna vprašanja (upravičena so takrat, ko otroka/učenca spodbujajo in ga usmerjajo, da najde odgovor, postavimo jih, kadar osnovno vprašanje ni razumljivo ali se nanaša na težjo snov);
- alternativna (ta dopuščajo otroku/učencu samo dve možnosti, otrok/učenec le potrdita eno od obeh možnosti v vprašanju; vzgojiteljica/učiteljica tako nimata prave predstave o otrokovem/učenčevem znanju, saj lahko odgovor tudi uganeta);
- retorična (zastavljata si jih vzgojiteljica/učiteljica sami in prav tako nanje sami odgovarjata; niso vedno negativna, saj lahko poživijo razlago in pritegnejo otrokovo/učenčevo pozornost);
- enopomenska oz. spominska (v odgovoru zahtevajo le spominsko reprodukcijo določenih posameznosti – dejstva, podatki, dobesedna obnovitev definicij; pogosto se začenjajo z vprašalnicami kdo, kdaj, kateri, koliko);
- organizacijska (vsebinsko niso neposredno vključena v pouk; vzgojiteljica/učiteljica se z njimi želita le »informirati o poteku ali izvrševanju nalog, navodil, ki so zgolj organizacijske narave« (prav tam, str. 57–61).

Vprašanja višje ravni pa so:

- vprašanja po razumevanju (od otroka/učenca zahtevajo, da nekaj, kar jima je že znano, povesta s svojimi besedami ali povesta glavne misli oz. nadaljujeta začeto misel; odgovor otrok/učenec oblikujeta samostojno);
- vprašanja po uporabi (ta vprašanja usmerjajo otroka/učenca k uporabi pridobljenega znanja v novih oz. podobnih situacijah);

- vprašanja po analizi (pri teh otrok/učenec razčlenjujeta neko besedilo, članek, spis ali pesem tako, da v odgovoru navajata sestavine, motive, vzroke in sklepe; ta vprašanja razvijajo sposobnost analitičnega in logičnega mišljenja);
- vprašanja po sintezi (pri teh otrok/učenec predlagata rešitve za razne probleme in napovedujeta posledice, pri tem pa kombinirata spoznanja iz različnih virov in samostojno razmišljata);
- vprašanja po vrednotenju (z njimi spodbudimo otroka/učenca k izražanju moralnih in etičnih stališč ter vrednostnih sodb) (prav tam, str. 61–65).

Vprašanja višjega nivoja lahko razdelimo na konvergentna in divergentna. Na konvergentna vprašanja otroci sicer odgovarjajo po »logičnem premisleku, vendar imajo le eno pot do pravilnega odgovora, pravilni odgovor je tudi en sam« (Marentič - Požarnik in Plut 1980, str. 66). Sem sodijo vprašanja po razumevanju, uporabi in analizi. Divergentna vprašanja pa so tista vprašanja, na katera je mogoče odgovoriti na več načinov, vsi odgovori so pravilni in možni. Sem spadajo največkrat vprašanja po sintezi in vrednotenju (prav tam).

S pedagoškega vidika so vprašanja dihotomna: gre za vprašanja, ki jih otrokom/učencem postavljajo vzgojiteljice/učiteljice in vprašanja, ki jih postavljajo otroci/učenci sami (Skubic 2004, str. 82–83).

Vprašanja, ki jih postavljajo vzgojiteljice oz. učiteljice, se delijo na zaželeni in nezaželeni. Zaželeni so tista (Petrie v Skubic 2004, str. 83), s katerimi želijo vzgojiteljice/učiteljice pokazati otrokom, da tudi oni lahko pridobijo vlogo v pogovoru. Gre za kratka vprašanja, ki stojijo na koncu povedi oz. t. i. *povratna vprašanja*. Z njimi želijo otrokom pokazati, da so oni na vrsti v pogovoru, spodbudijo ga npr. k pripovedovanju o njegovih izkušnjah (*Šel sem z mamo. A res? Ja, srečala sva očetovo varuško*) (prav tam). Ta vprašanja kažejo tudi »vzgojiteljico/učiteljico zanimanje za dogajanje v otrokovem življenju, za njegovo mnenje« (prav tam). Pri nezaželenih vprašanjih vzgojiteljice/učiteljice postavijo preveč vprašanj, ki lahko otroka prestrašijo in delujejo zaslisevalno ali pa postavijo 'občutljivo' vprašanje, ki povzroča negativna občutja. Vzgojiteljica/učiteljica morata spoštovati otrokovo intimnost, otroka naj ne bi spraševali o njegovem zasebnem življenju, razen, če je to nujno (prav tam).

Vprašanja, ki jih zastavljajo otroci, so lahko včasih 'težka' za vzgojiteljice/učiteljice, zgodi se, da ne znajo odgovoriti nanje. Vprašanja lahko vzgojiteljice tudi begajo, saj ne vidijo sveta z otrokove perspektive. Pomembno je, da vzgojiteljica/učiteljica postavi dovolj vprašanj, da bi lahko razumeli, kaj bega otroke (prav tam).

Raziskovalca Wittmer in Honig (v Bakai 2006, str. 16) sta proučevala število in tip vprašanj v govoru vzgojiteljice. Ugotovila sta, da je bilo od 831 vseh vprašanj 667 vprašanj 'pravih' (npr. predlogi, negativni ukazi in kritike ter pozitivni komentarji), 88 % vprašanj je bilo konvergentnih in le 12 % divergentnih, čeprav so otroci na oba tipa vprašanj odgovarjali enakovredno. Divergentna vprašanja ponujajo otroku izbiro, preko Sokratove metode razgovora nudijo otroku iskanje nove informacije, poleg tega pa naj bi pomagala pri otrokovem spoznavnem razvoju. Rezultati kažejo, da se vzgojiteljice morda ne zavedajo, da lahko otroke sprašujejo na različne načine, prav tako ne znajo na pravi način postaviti vprašanj, da bi lahko s tem pripomogli k zvišanju otrokovih jezikovnih in spoznavnih zmožnosti.

V eni od slovenskih raziskav (Fekonja 2002, str. 100) je avtorica ugotovila, da so vzgojiteljice v komunikaciji z otroki pogosto uporabljale vprašanja zaprtega tipa (npr. *Kdo je rešil izgubljeno deklico?* ali *Koliko sinov je imel kraljevič?*), na njih so otroci odgovarjali z enobesednimi izjavami. Najmanj polovico časa je vzgojiteljica pripovedovala ali brala zgodbo, otroci pa so poslušali, diskusija z otroki se je začela šele po prebrani zgodbi. Z nekaterimi vprašanji, povezanimi z ilustracijami v knjigah, otroke niso spodbujale k »razvojno višjim ravnem pripovedovanja« (Fekonja idr. 2005, str. 113). Tudi angleška avtorja (Wood in Wood v Marjanovič Umek idr. 2008, str. 91) opozarjata, da »pogosta raba vprašanj, ki od otrok zahtevajo zelo kratke odgovore, ali vprašanj, na katere vzgojiteljica že vnaprej pozna pravilen odgovor, ne spodbuja, temveč zavira ustvarjalno govorno izražanje otrok«.

2.4 VZGOJITELJIČIN GOVOR V RAZLIČNIH KONTEKSTIH

2.4.1 Vzgojiteljičin govor med branjem knjig

Vzgojiteljice imajo več možnosti za predstavitev knjige otrokom. Nekatere uporabijo različne glasove, druge preberejo knjigo in postavljajo vprašanja, ki se nanašajo na ilustracije (Massey 2004, str. 229).

Po mnenju Dickinsona in drugih raziskovalcev (v Massey 2004, str. 229) bi morale vzgojiteljice v diskusijo o knjigi vključiti izkušnje otrok, analizirati pomen besed in proučevati, zakaj je en dogodek sledil drugemu (npr. *V tej zgodbi je Peter zasadil rožo. Kakšne vrste rož smo mi posadili na našem vrtu v vrtcu?*) (prav tam).

Direkten govor med branjem knjige je osredotočen na 'tukaj in zdaj'. Povezan je z ilustracijami in vsebuje definicije in označitve (npr. *In tukaj je koliko opic odšlo? Preštejmo jih.*). Pri nedirektnem govoru pa vzgojiteljica uporabi ilustracije kot izhodišče za diskusijo o izkušnjah, za napovedovanje ali sklepanje (npr. *Ženska na sliki nosi veliko torbo. Kaj bo dala v torbo?*). Nedirekten govor je bolj kompleksen in dovršen, kadar vzgojiteljica bere, ponovno prebere in razpravlja o knjigi med samim branjem (prav tam).

Branje z dialogom se pojavi, kadar so otroci aktivni udeleženci pri prebiranju knjig (Wasik, Dobbins in Herrmann v Massey 2004, str. 229). Odrasli mora pomagati otroku, da ta postane pripovedovalec zgodb, tako, da ga spodbuja h govorjenju o knjigi, evalvira otrokove odzive, razširi te odzive tako, da jih parafrazira in jim dodaja informacije ter ponovi niz, da preveri razumevanje (Richgelsv Massey 2004, str. 229). Odrasli lahko pomagajo otrokom z vprašanji tipa kdo, kaj, kdaj, kje in zakaj.

2.4.2 Vzgojiteljičin govor med igro

Za vzgojiteljico je pomembno, da se med igro čim manj giblje, saj so raziskave pokazale, da vzgojiteljica bolj pritegne otroke h govoru, ki spodbuja spoznavne procese, če se nahaja na enem mestu (Dickinson v Massey 2004, str. 229).

Simbolno pretvorben govor (ang. pretend talk) bi lahko definirali kot »govor, ki se pojavi pri razvoju in udejanjanju simbolne igre« (Smith in Dickinson v Massey 2004, str. 229). Ta govor lahko kaže na dober otrokov jezikovni razvoj in na razvoj pismenosti (prav tam).

Vzgojiteljice lahko spodbujajo simbolno pretvorben govor s spodbujanjem pogovora. V kotičku 'kuhinja' lahko vzgojiteljice otrokom ponudijo npr. ilustriran meni, telefon, papir in pisalo ter tako spodbudijo otroke h pogovoru, do katerega bi lahko prišlo v restavraciji. Med igro lahko vzgojiteljica igra vlogo kupca in razpravlja o meniju (npr. *Rad bi naročil sladoled. Med katerimi okusu in prelive lahko izbiram?*). Otroke lahko spodbuja k igri tako, da pripoveduje in opisuje igro, postavljajo odprta vprašanja in vpeljuje znanje o svetu v otrokove izmišljene dogodke (Dickinson in Tabors v Massey 2004, str. 229). Če se otroci npr. igrajo na temo kmetije, lahko vzgojiteljica opiše naloge kmeta, pri tem pa jih lahko vpraša *Zakaj mora kmet zbrati jajca? Kaj lahko naredi z jajci?*. Vzgojiteljica tako dobi informacije o znanju otrok, ki ji lahko uporabi za razširitev otrokovega besednjaka, ki se nanaša na kmetijo.

Vzgojiteljica lahko uporabi tudi knjigo, ki jo je pred tem prebrala, npr. *Vidim gosenico. Kaj je pisalo v knjigi, ki smo jo danes prebrali, da se bo zgodilo s to gosenico?* (prav tam).

2.4.3 Vzgojiteljičin govor med obroki

Besednjak otrok se širi, kadar vzgojiteljica uporablja besede, ki se pojavljajo redkeje in razvija jezikovne koncepte (npr. povezave med besednimi vrstami). Npr. vzgojiteljica lahko otrokom pove, da je mleko mlečni izdelek, besedna zveza mlečni izdelek pa je med otroki manj znana. Pogovor se lahko razvije v diskusijo o tem, kako nastanejo mlečni izdelki, vzgojiteljica in otroci lahko naštejejo še druge vrste mlečnih izdelkov, vzgojiteljica lahko govori tudi o tem, kako iz mleka nastane sir ... Pripovedovanje se lahko razvije, ko vzgojiteljica otroke vpraša po osebnih izkušnjah, npr. *Kaj si delal včeraj zvečer? Kako si prišel do New Yorka? Katera prevozna sredstva si uporabil?* (Massey 2004, str. 230).

Pomembno je, da lahko tudi otroci izberejo temo, pri tem pa je vzgojiteljičina naloga, da poseže vmes z besediščem, ponovi otrokove izjave in razširi pogovor. Obroki nudijo otrokom možnost, da se lahko pogovarjajo med seboj in tako urijo v izražanju (Dickinson v Massey 2004, str. 230).

2.5 ZNAČILNOSTI POGOVORA MED VZGOJITELJICO IN OTROKI

Pri interakciji v sporazumevanju ločimo med dvema načeloma, in sicer menjavanje vlog in sodelovanje med govorcami. Poslušalec¹⁸ ne more biti pasiven, od njega se zahteva vsaj minimalna udeležba (kaže se npr. v obliki kimanja z glavo kot povratna informacija, da sledi pogovoru) (Kranjc 2006, str. 60). Povratno informacijo izražamo z jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi.

Ločimo 'signale govorca' in 'signale poslušalca' (Weinrich v Kranjc 2006, str. 60). Govorec pri uvajanju pogovora pogosto uporablja izraze, kot sta *veš*, *vidiš*. Kljub rastoči intonaciji ju ne razumemo kot vprašanje in nanje ne pričakujemo odgovora. Zapolnjevalci vrzeli so poleg medmetov še popolni izreki, npr. *Kaj sem že hotel reči?* Znak zaključevanja pogovora je največkrat padajoča intonacija z daljšim premorom, ali pa polna poved, ki je pogostejša pri monologih (prav tam).

2.5.1 Menjavanje vlog

S. Kranjc (2006) piše, da je ena izmed najbolj kritičnih točk konverzacijske strukture menjavanje vlog. »Vloga je strukturna prvina diskurza in pomeni vse tisto, kar govorec reče, preden začne govoriti drug govorec« (prav tam, str. 62). Glede na sistem menjavanja vlog je vsakemu govorcu na začetku pogovora dodeljena ena od vlog. Pojavi pa se vprašanje, kako lahko sogovorca usklajujeta udeležbo tako, da so prehodi gladki in premori kratki. Če bi sogovorec čakal, da govorec konča svoj govorni niz, in šele nato začel s svojim, bi bili premori predolgi, pogovor bi deloval neuskklajeno. V govorjenem diskurzu je na mestu menjav vlog pogost še pojav simultane govora. Gre za pojav, kjer hkrati govorita dva ali več govorcev. B. Fox navaja dva tipa simultane govora – tekmovalno in netekmovalno prekrivanje. Pri tekmovalnem prekrivanju sogovorec začne svojo vlogo, preden govorec zaključi svojo, kadar grobo posega v pravila sistema menjavanja vlog in krši konvencije spontanega govorjenega diskurza. Pri netekmovalnem prekrivanju pa sogovorec začne svojo vlogo malo pred koncem govorceve (Kranjc 2006, str. 63).

V procesu sporazumevanja med otroki v obdobju zgodnjega otroštva in odraslimi sta prisotna oba tipa simultane govora. Tekmovalno prekrivanje lahko prepoznamo po počasnejšem

¹⁸ Lahko bi rekli soudeleženelec, ker se vloge ne prestopajo (Kranjc 2006, str. 60).

tempu govora, podaljšanih samoglasnikih, višji tonični višini in večji glasnosti govora (prav tam).

Menjavanje vlog je sestavljeno iz treh osnovnih strategij:

- pridobivanje vloge (vključuje začenjanje, prevzemanje in prekinjanje. Govorec vlogo pogosto začne z uporabo mašil *em, e, m* in zapolnjevalci vrzeli *torej, mislim, saj veš*. Prevzemanje vloge kaže *sprejem*, ki se pojavi v odgovoru in nadaljevanje: *saj veš, ja*. Do prekinjanja vloge pride takrat, ko govorec B meni, da govorec A nima ničesar več reči; B misli, da je razumel sporočilo in da ni potrebno, da ga A pove; B želi spregovoriti o določeni točki v nadaljevanju pogovora, preden bi bilo prepozno);

- vzdrževanje vloge (pomeni nadaljevanje pogovora. Govorec se lahko izogne prekinitvi pogovora z 'napolnjenimi' premori in zapolnjevalci vrzeli, s strateško postavljenimi tihimi premori, s ponavljanjem besed in stavkov ali z novim začetkom);

- odstopanje vloge (vključuje spodbujanje, pozivanje in opustitev. Nekatera diskurzivna dejanja močneje spodbujajo drugo stran k odgovoru – to so pozdravi, vprašanja in prošnje. Pozivi za povratno informacijo kažejo, da želi poslušalec povratno informacijo (*povratna vprašanja, prav, v redu, saj veš, vidiš*). Opustitev pa pomeni, da govorec ugotovi, da nima ničesar več reči in je čas za poslušalca, da nekaj reče) (Stenstroem v Skubic 2004, str. 58).

2.5.1.1 Menjavanje vlog med vzgojiteljico in otroki

Izmenjava vlog se lahko začne z otrokovo spontano pridobitvijo vloge po tem, ko se je vzgojiteljica pogovarjala z drugim otrokom, ali pa med pogovorom, ki je bil zaradi tega prekinjen; z otrokovo pridobitvijo vloge, ki je odgovor na vzgojiteljičin nagovor celotni skupini; z odgovorom na vzgojiteljičin poziv, ki je namenjen določenemu otroku (Florin v Skubic 2004, str. 60).

Izmenjava vlog med vzgojiteljico in otroki pa se lahko konča na naslednje načine: s prekinitvijo (vzgojiteljica lahko nagovori drugega otroka ali celo skupino); s prekinitvijo, ko drug otrok dobi vlogo; z vzgojiteljičinim odgovorom, sprejemom, negativnim vrednotenjem ali popravkom otrokovega izreka ali s kakšno drugo povratno informacijo (prav tam).

Kar zadeva pridobivanje vlog, Florin (v Skubic 2004) loči:

- pozive: vzgojiteljica sprašuje po informaciji, a redko zahteva kakšno dejavnost (npr. *Pokaži mi z roko, kako velika je tvoja hiša.*). Vprašanje lahko postavi enemu otroku ali celi skupini in ga ponovi, če nanj ni dobila odgovora, ali ga otroci niso razumeli (npr. *Kje stanuješ? Hm ... Ali stanuješ v hiši ali v stanovanju?*). Sprašuje lahko tudi po pojasnilu, če ni razumela otrokovega odgovora (npr. *V stanovanju. Kaj praviš?*);

- informacije: lahko so namenjene enemu otroku ali celi skupini (npr. *Rože bodo ovenele, če jih boste takole položili.*);

- povratne informacije: vzgojiteljica lahko sprejme otrokov odgovor z da ali pa ga ponovi, lahko tudi razširi (npr. *Iz česa bomo zgradili hišo? Iz kartona. Ja./Iz kartona./Iz velikih kartonov.*)

Pri tem lahko vzgojiteljica uporabi druge vrste povratne informacije, npr. korektivno povratno informacijo; ponovljeno vprašanje, če ni razumela otrokove ponudbe ali otrokovega odgovora; negativno vrednotenje otrokove ponudbe ali otrokovega odgovora (npr. *ne, motiš se, narobe*); neupoštevanje ali prekinitvev otrokove ponudbe (prav tam).

Otrokova pridobivanja vloge so:

- tematska: ustrezajo temi, ki jo določa trenutni kontekst (tu gre za temo v ožjem kontekstu: to, o čemer govorimo v danem trenutku);

- netematska: so zunaj definirane teme;

- neustrezni posegi: nepravilni odgovori;

- interpelacije: zahteve po informaciji (npr. *Vzgojiteljica, kje stanuješ?*);

- nedoločljivi posegi: delno neslišni, prekriti ali prekinjeni z govorom drugega;

- odsotnost besednih odgovorov na vzgojiteljčine pozive celi skupini (Florin v Skubic 2004, str. 61).

3 POOTROČENI GOVOR

»Pootročeni govor (baby talk) je posebni način govora, s katerim se odrasli praviloma obračajo na dojenčka in malčka in ima precej pozitivnih lastnosti v povezavi z razvojem otroškega govora. Govor odraslih je aktualen, saj z njim komentirajo in interpretirajo svoje in otrokove bivanjske situacije.« (Marjanovič Umek idr. 2006, str. 41)

Kot glavne značilnosti govora odraslih, ki je namenjen otroku, raziskovalci navajajo:

- krajše stavke, ki vključujejo tri ali štiri besede;
- omejen besednjak, pri čemer z besedami običajno poimenujejo predmete in dejavnosti, ki so vezani na otrokovo neposredno okolje, skupna opravila;
- pogoste odmore med posameznimi stavki;
- odrasli uporabljajo tudi besede, ki jih ni v njihovem besednjaku (*bubati* za boleti, *aja-aja* za spanje);
- počasnejše govorjenje;
- veliko ponavljanja;
- poudarjanje posameznih besed;
- prevladujočo uporabo glagolov v sedanjiku, izjemoma v pretekliku ali prihodnjiku;
- redko uporabo veznikov;
- zelo natančno izgovorjavo;
- redke slovnične napake (Marjanovič Umek idr. 2004, str. 226).

Harris (v Matychuk 2005, str. 332) pa navaja naslednje značilnosti govora odraslih, ki je namenjen otrokom:

- je bolj zapleten kot govor, ki ga uporablja otrok;
- nanaša se na otrokove interese, dejanja, predmete, ljudi in dogodke, ki so 'tukaj in zdaj';
- pomensko je soroden govoru otroka, tako da lahko otrok prepozna povezavo med njegovo komunikacijsko namero in jezikovno strukturo govora odraslega;
- vsebuje veliko fatičnih izrazov (*ja, oh, mhm*), s katerimi odrasli pokaže, da posluša in spremlja govor otroka.

V angleškem jeziku ločimo med terminom baby-talk, ki se uporablja tudi za govor z rastlinami, hišnimi ljubljenci ter starejšimi, in termini, kot so child-directed speech, infant-directed speech, motherese, mother's speech (ti termini pa se uporabljajo samo za pootročeni govor, ki je namenjen otrokom).

Pootročeni govor lahko prepoznamo po posebnem besednjaku: *bušek (trebušček)*, *papati* (jesti), *bubati* (boleti), *ajati* (spati), *medo* (medved) itn. Ena od značilnosti pootročene govora je tudi uporaba tretje osebe namesto prve, saj otroci sprva govorijo o sebi v tretji osebi. Postopoma se tretja osebi izgublja (Prebeg - Vilke 1995, str. 43).

V pootročeni govor spadajo ljubkovalni izrazi, pomanjševalnice, slabšalnice in onomatopoiije (besede, ki z glasom označujejo ali posnemajo naravo, npr. *bum-bum*) (prav tam). V. Vasić razlikuje pootročeni govor okolja in pootročeni govor v družini, ki vsebuje besede govorne skupnosti, ki jih uporablja že nekaj generacij govorcev tega jezika. Pootročeni govor okolja pripada besednemu zakladu določenega jezika, zato odrasli uporabljajo iste in podobne besede v pogovoru z majhnimi otroki, ne glede na to, ali so njihovi starši ali ne (Vasić v Prebeg - Vilke 1995, str. 44).

Pootročeni govor, ki se oblikuje v družini, vsebuje tiste besede, ki jih uporabljajo odrasli iz iste družine. V družinah z dvema ali več otroki najdemo tudi besede, ki jih je ustvaril starejši otrok v zgodnjem obdobju svojega govornega razvoja (Prebeg - Vilke 1995, str. 44).

Odrasli v govoru z otroki komentirajo to, kar otroci delajo, sodelujejo v igri (npr. *Zgradi mi sedaj stolp*) ali opisujejo dogodke, ki so se pravkar zgodili. Govorijo o predmetih, ki so zanimivi za otroka, te predmete poimenujejo (*To je kužek*), opisujejo (*Kužek je mehak in krznen*) in govorijo o razmerju med njimi (*Kužek je v košari*). Svoje besede ponavadi izbirajo selektivno, vodi jih nekaj predvidevanj: nekatere besede otrok lažje izgovori kot druge; nekatere besede so za otroke bolj uporabne kot druge; nekatere besede otroci težko razumejo, zato se je bolje jih izogibati (Clark in Clark 1977, str. 322).

Odrasli pogosto zamenjajo besede, ki poimenujejo živali, z onomatopoetskimi besedami (*mijav, vuf-vuf*) ali s pomanjševalnico (*muček, kužek*). V pootročeni govoru je veliko besed s tematskih področij, o katerih malčki najprej govorijo, npr. vzdevki (*mamica, očka*), otroške telesne funkcije in rutine (*nočko, lulanje*), imena živali in igrač (*ču-ču*) in nekaj splošnih izrazov (npr. izraz *a-a* za nestrinjanje). Odrasli v govoru z otrokom izberejo besede, ki naj bi

bile po njihovem mnenju najbolj relevantne za to, o čemer želi govoriti otrok. Sade bodo nadomeščali s posameznimi vrstami, ki jih ima otrok najraje, vendar ne bodo uporabili besede 'sade'. Po drugi strani pa lahko uporabijo splošno ime, npr. *drevo*, in ne naštevajo posameznih vrst drevesa (prav tam, str. 323).

Ferguson meni, da s pootročnim govorom »označujemo vsako posebno obliko jezika, za katero neka jezikovna skupnost meni, da jo je primerno in običajno uporabljati v govoru z otroki in ne z odraslimi« (Ferguson 1964, str. 103).

Pootročeni govor se lahko uporablja tudi v govoru med odraslimi in služi različnim jezikovnim funkcijam, zato bi ga lahko razdelili na:

- Pokroviteljski/poniževalen pootročeni govor: rabi se pri govoru z odraslim z namenom, da se žrtev pootroči. To se lahko zgodi pri ustrahovanju, ko se želi poudariti, da je žrtev šibka, strahopetna ali kako drugače podložna.
- Koketirajoč pootročeni govor: rabljen je pri spogledovanju med partnerjema. Pootročeni govor je izraz globoke zaupnosti in je lahko tudi del seksualne igre vlog, pri kateri se eden od partnerjev obnaša otročje, drugi pa kot oče ali mati ter govori na pootročen način. Sem spadajo tudi izrazi naklonjenosti.
- Govor s hišnimi ljubljenci: sem spada govor lastnikov psov, ne pa tudi govor trenerjev, ki trenirajo npr. policijske pse. Hišni ljubljenci se pogosto odzivajo na specifične ukaze svojih lastnikov, ki uporabljajo pootročeni govor, še posebej, če se intonacija govora lastnika razlikuje od hrupa v okolici. Kot primer pootročnega govora s hišnimi ljubljenci bi lahko navedli klicanje mačke z višjim tonom v glasu: *Muci, muc, muc!*
- Govor s tujci: pri govoru s tujci ljudje pogosto poenostavijo svoj govor, pri tem izpuščajo besede in uporabijo kazalne zaimke. Tak način govora se dojema kot žaljiv in neolikan v nekaterih državah, ker se tujec ob tem počuti kot otrok (Baby talk).

3.1 LASTNOSTI POOTROČENEGA GOVORA

3.1.1 Počasnejši govor

Kadar odrasli govorijo z otroki, naj bi govorili počasneje in uporabljali daljše pavze med izreki kot pa takrat, ko govorijo z odraslimi. Počasnejši govor je poznan kot ena izmed razločevalnih lastnosti pootročene govora. Ko so se nemške matere pogovarjale s svojimi novorojenci, je bil njihov govor pomembno počasnejši (4,2 zloga/sek) kot takrat, ko so se pogovarjale z odraslim (5,8 zloga/sek) (Fernald in Simon v Song idr. 2010, str. 389).

V pootročnem govoru so pavze daljše. Fernald in raziskovalci (v Song idr. 2010, str. 390) so ugotovili, da je bila pavza med izreki v govoru, ki so ga angleško govoreče matere namenile otrokom, daljša (1,31 sek) kot pri govoru, ki je bil namenjen odraslim (1,13 sek).

Nelson (v Song idr. 2010, str. 391) je dokazal, da je bilo pri otrocih, starih od 5 do 9 let, oslABLJENO razumevanje govorjenih stavkov, ki so bili izgovorjeni z večjo hitrostjo (4,9 zloga/sek) v primerjavi s počasnejšo izgovorjavo zlogov (2,5 zloga/sek). Te ugotovitve kažejo, da počasnejša govorica v pootročnem govoru pripomore h govornemu razvoju, saj lahko otrok lažje razloči glasove med seboj.

3.1.2 Razpon v višini tona

Pretiravanje v višini tona igra pomembno vlogo pri pridobitvi in vzdrževanju otrokove pozornosti. Raziskovalca Fernald in Kuhl (v Song idr. 2010, str. 391) sta raziskovala, na katere tri akustične značilnosti govora odraslih (višina, razpon ali trajanje) so bili pozorni 4-mesečni dojenčki. Rezultati so pokazali, da so dojenčki poslušali dlje govor, ki je namenjen otrokom, kadar se je razlikoval od govora odraslih v višini tona. Če se je govor, namenjen otrokom, razlikoval od govora, namenjenega odraslim, v razponu ali trajanju, dojenčki niso dajali prednosti govoru, ki je namenjen njim.

Stern in sodelavci (v Song idr. 2010, str. 391) so ugotovili, da matere uporabljajo večje število prozodičnih lastnosti pootročene govora, glede na stopnjo razvoja malčka¹⁹. Matere so v

¹⁹ Prva stopnja se imenuje neonatalna (sem spada govor novorojenčkom, ki so stari od 2 do 6 dni), druga stopnja je predjezikovna, za katero je značilno neposredna (»face to face«) interakcija (sem spada govor dojenčkom, ki so stari 4 mesece), tretja stopnja je enobesedna (govor malčkom, starim 12 mesecev), zadnja stopnja pa je stopnja, ko se začnejo pojavljati bolj jezikovne strukture (govor malčkom, starim 24 mesecev) (Song idr. 2010, str. 391).

govoru s svojim otrokom uporabljale širši razpon v višini tona, še posebej je bilo to vidno pri dojenčkih, starih 4 mesece²⁰.

Čeprav širok razpon glasu pripomore k malčkovi pozornosti, mogoče nima direktnega učinka na malčkov proces govornega razvoja. Karzon (v Song idr. 2010, str. 391) je ugotavljal, ali bi širok razpon v višini tona pomagal malčkom razlikovati med zlogoma /la/ in /ra/ v besedah brez pomena (*malana* in *marana*). Rezultati so pokazali, da 1- in 4-mesečni dojenčki niso razlikovali med zlogoma, ne glede na to, ali sta bila izgovorjena s širokim razponom višine tona (od 180 do 350 Hz) ali ne (od 180 do 220 Hz). Razlago rezultatov lahko najdemo v tem, da je sam razpon v višini tona nezadosten pri razlikovanju zlogov, lahko pa s samim razponom pridobimo dojenčkovo pozornost.

3.1.3 Leksikalne in fonološke značilnosti pootročene govora

Kempe, Brooks in Gillis (v Soderstrom 2007, str. 506) so ugotovili, da pride do pogoste rabe pomanjševalnic pri malčkih, starih komaj 14 mesecev. Pomanjševalnice malčkom, ki se šele učijo govoriti, pomagajo pri učenju jezika, hkrati pa lahko predstavljajo tudi težavo, saj lahko enotni poudarki in enake končnice pomanjševalnic pripomorejo k temu, da se malček ne bo naučil besede za odraslo žival.

Matere pri govoru z otroki podaljšajo samoglasnike pred zvnečimi soglasniki (to sicer velja tudi za govor med odraslimi, vendar so pri pootročnem govoru samoglasniki kar dvakrat daljši). Jasneje izgovarjajo tudi samoglasnike, vendar obstajajo razlike – ugotovili so, da japonske matere poudarijo drugačne fonetične iztočnice pred samoglasniki kot ameriške matere. Lahko bi rekli, da na tak način ene in druge naučijo svojega otroka izgovarjati samoglasnike. To bi lahko bil en izmed dokazov, da se sprememba v načinu govora ne pojavi kar tako, ampak je namenjena 'učenju otroka' in da so nekatere fonetične spremembe v otroškem govoru jezikovno specifične (prav tam, str. 506).

Z natančno izgovorjavo in poudarki v besedah pa matere otrokom pomagajo tudi pri razlikovanju besed in učenju besedišča. Z zelo visokim glasom namreč poudarijo osrednjo besedo nekega stavka, še posebej to velja za poimenovanje predmetov. Matere tudi poenostavijo besedišče (ne uporabljajo preveč različnih besednih vrst), s tem se otrok lažje

²⁰ Prva stopnja je imela višino tona 115 Hz, druga 209 Hz, tretja 166 Hz in zadnja 157 Hz, govor odraslih, ki je namenjen odraslim, pa ima višino tona 95 Hz (Soderstrom 2007, str. 506).

nauči novih besed, pri čemer pa poenostavljanje ni vedno najboljše za razvoj jezika pri otroku, saj se otrok ne nauči veliko besed (prav tam, str. 508).

3.1.4 Skladnja

Večina študij je raziskovala skladnjo pootročene govora s pomočjo merjenja dolžine izrekov. Pootročeni govor naj bi vseboval krajše izreke, vendar pa glede tega raziskovalci niso enotni. V eni izmed študij (Sherrod idr. v Soderstrom 2007, str. 508) so ugotovili, da vsebuje govor odraslih, ki je bil namenjen 4–8-mesečnim dojenčkom, krajše izreke, medtem ko je bilo v drugi študiji (Kaye v Soderstrom 2007, str. 508) ugotovljeno, da vsebuje govor, ki je namenjen enoletnim malčkom, daljše izreke. Vseeno pa se raziskovalci strinjajo, da vsebuje pootročeni govor krajše izreke kot govor, ki ga uporabljajo odrasli v pogovoru z drugimi odraslimi.

Izreki so krajši zaradi zmanjšanja števila stavčnih členov in večjega števila zaimkov namesto osebkov in predmeta. Pootročeni govor naj bi bil enostavnejši tudi zaradi drugačnih glagolskih struktur in števila glagolov ter določil (prav tam, str. 509).

Poleg kolikostnih razlik so bile v skladnji pootročene govora opažene tudi kakovostne razlike. Študije so odkrile nanašanje na manjkajoče predmete in manj direktnega nanašanja na otroke. Pootročeni govor dojenčkom je bolj spremenljiv kot pootročeni govor malčkom, vsebuje tudi šepetanje, ki ga govorci namenjajo bolj sebi kot dojenčkom. To bi lahko pripeljalo do zaključkov, da ima govor, ki je namenjen dojenčkom, drugačno funkcijo kot govor, ki je namenjen malčkom, ki se že bolj govorno odzivajo. Slednji naj bi bil namenjen sporazumevanju, vendar pa so študije (Penman, Cross idr. v Soderstrom 2007, str. 509) ugotovile, da govor, ki je namenjen dojenčkom, ne služi samo čustveni funkciji, ampak je prisotna tudi sporazumevalna funkcija.

Za pootročeni govor je značilno tudi veliko število vprašanj, predvsem odločevalnih. Z vprašanji pa je povezana intonacija. Malčki, stari 12 mesecev, in njihove matere naj bi uporabljali podobno intonacijo; za vprašanja in prošnje rastočo intonacijo, za izjave pa padajočo. Nekateri avtorji (Bolinger v Soderstrom 2007, str. 509) trdijo, da naj bi bile te razlike v intonaciji prirojene in bi lahko pomagale otrokom razlikovati med različnimi izreki.

3.1.5 Besedišče

Pootročeni govor vsebuje poenostavljene in skrajšane besede, pogoste so tudi nejasne besede in izreki brez glagolov. Nekatere besede si izmislijo starši sami ali pa se prenašajo preko generacije, druge pa so bolj poznane in jih uporablja večina družin (Baby talk).

V pootročeni govor spadajo besede, ki vsebujejo imena družinskih članov in hišnih ljubljencev, imena za hrano in obroke, telesne funkcije in pomembne otrokove predmete (plenica, odeja, steklenica, duda, ...), za govor pa so značilni tudi izreki brez glagolov (*ga-ga, gu-gu*). Večina besed, ki si jih izmislijo starši, ima logičen pomen, nebesedni glasovi so ponavadi brez smisla in služijo samo kot povezovalci govora (prav tam).

Kar nekaj besed v pootročnem govoru se nanaša na telesne funkcije in genitalije, saj se te lažje izgovorijo. Poleg tega so te funkcije (uriniranje, odvajanje) za malčka zelo razburljive, znanstveni termini pa bi za njega bili pretežki za razumevanje (prav tam).

3.2 ZGODOVINA RAZISKOVANJA

Narava govora odraslih otrokom dolgo ni bila predmet raziskovanja jezikoslovcev. Ferguson (v Whyatt 1994, str. 126) omenja, da je bil pootročeni govor prepoznan vsaj v prvem stoletju našega štetja, ko ga je omenjal rimski slovničar Varo. Veliko kasneje so antropologi raziskali nekaj lastnosti govora ameriških staroselcev. Za začetnika modernega raziskovanja specifik pootročnega govora bi lahko navedli danskega jezikoslovca Otta Jaspersena (prav tam).

Ferguson je leta 1964 (str. 111) objavil raziskavo o pootročnem govoru v šestih jezikih. V raziskavo je zajel sirski, ameriško-angleški, španski jezik, maratščino, jezik Komancev in jezik Gilyakov. Ugotovil je, da se pojavljajo razlike že v družini: določena beseda se veliko uporablja v družini in se tako utrdi, vendar se ne razširi. Pojavlja se tudi mešanica besed pootročnega govora na nekem območju. Tak primer je beseda *kix*, ki pomeni 'umazano, ne dotikaj se tega', in se pojavlja v malo drugačnih formah v vseh jezikih Srednjega vzhoda. Beseda ni znana v turškem jeziku, ki tudi nima fonema tipa /x/. Razloge za te difuzije bi lahko našli v tem, da besede pootročnega govora niso dobro združene v slovnični sistem jezika, čeprav so dobro integrirane v fonetični sistem. Zaradi tega pomanjkanja si je lažje sposoditi te besede iz drugega jezika. Ferguson navaja presenetljivo ugotovitev, da ne prihaja do večjih

kulturnih razlik v besedah pootročene govora, prav tako so si podobne tudi situacije, v katerih je uporabljen. Omenja tudi razlike o sprejemanju pootročene govora v določenih kulturah. V Ameriki vlada mnenje, da pootročeni govor zavira otrokovo učenje jezika. V arabskem svetu pa temu ni tako, starši ga uporabljajo brez zadržkov, kadar je primeren, poleg tega pa niso mnenja, da bi raba pootročene govora zavirala otrokovo učenje jezika. V obeh kulturah pa obstaja mnenje, da je raba pootročene govora bolj primerna za ženske kot pa moške.

Pravi interes za raziskovanje jezikovnih inputov, ki jih dobivajo otroci, je povzročil Chomsky. Trdil je, da je jezik prirojen in tako neodvisen od jezikovnega okolja, ki ponuja neslovnične, fragmentarne in zmedene primere jezika. Znanstveniki se s to trditvijo niso strinjali, sledilo je veliko opisov pootročene govora, da bi tako ovrgli hipotezo Chomskega (Whyatt 1994, str. 126).

Raziskovalce je zanimalo tudi, če se starši zavedajo posebnega načina govora, kadar se pogovarjajo s svojim otrokom. Garnica (v Whyatt 1994, str. 126) je vodil serijo intervjujev z visoko izobraženimi materami in ugotovil, da se je večina zavedala določenih razlik v govoru z odraslimi in v govoru z otroki. Ena mati je povedala: »Velikokrat ne preneham razmišljati o tem, da je otrok star 2 leti in zato mu samo nekaj mrmram ali nekaj zahtevam od njega, pri tem pa ne razmišljam, če to razume. In to je ponavadi takrat, ko otrok verjetno nič ne razume.« (Prav tam) Matere se torej zavedajo, da s svojim otrokom govorijo malo drugačen jezik kot z drugimi odraslimi, saj bi lahko drugače prišlo do motenj v sporazumevanju. Nekaj mater je opazilo tudi, da v pogovoru z otrokom uporabljajo višji ton glasu, manj volumna v glasu in počasnejši govor. Po drugi strani pa je Brown (v Whyatt 1994, str. 126) odkril, da se nekateri starši zavestno poskušajo izogibati pootročenu govoru, saj verjamejo, da otroci že govorijo kot otroci in z njimi ne smemo govoriti na poenostavljen način. Opažanja pa so pokazala, da lahko ti starši izločijo le najbolj očitne značilnosti pootročene govora (npr. manjšalnice), še vedno pa uporabljajo druge značilnosti pootročene govora (prav tam).

C. E. Snow (v Cattell 2007, str. 108) je raziskovala 24 mater in njihove malčke. Dojenčki 12 mater so bili stari okoli 9 do 12 mesecev, druga polovica mater pa je imela malčke, stare okoli 2 do 3 let in pol. S svojo raziskavo je želela odgovoriti na vprašanje, zakaj matere spremenijo način govora, ko se pogovarjajo z malčki. Ugotovila je, da je bil govor mater malčkom bolj poenostavljen kot pa njihov običajen govor z odraslimi. Poleg tega je bil govor bolj zapleten,

ko so se matere pogovarjale z 10-letniki, kot pa kadar so se pogovarjale z 2-letnimi malčki. Modifikacije, ki so jih uporabile matere, so po mnenju C. Snow pomembne v dveh smereh: matere ohranjajo enostaven, zanimiv in razumljiv govor, kadar se pogovarjajo z malčki in njihov namen je, da pomagajo malčkom pri učenju jezika, pa čeprav nenamerno.

Raziskavi C. E. Snow je sledila vrsta drugih raziskav. Newport in sodelavci (v Cattell 2007, str. 111) so v svoji raziskavi malčke razdelili v tri skupine, in sicer po starosti: od 12 do 15 mesecev, od 18 do 21 mesecev in od 24 do 27 mesecev. Zadnja skupina je bila primerljiva s skupino 2-letnikov pri C. E. Snow. Rezultati so pokazali, da je bil govor mater malčkom preprostejši kot govor odraslim. Stavki so bili krajši, fonetično koherentni (manj mrmranja in nerazločne izgovorjave) in dobro strukturirani. »Zdi se, da bi lahko bil govor, namenjen otrokom, poenostavljen učni jezik, vendar avtorji pravijo, da ima ta govor veliko zapletenih lastnosti. Pri učnem jeziku bi pričakovali, da vsebuje enostavne in trdilne povedi, v katerih si sledijo po vrsti osebek, povedek in predmet²¹. Po tem kriteriju je pootročeni govor bolj zapleten kot običajen govor odraslih.« (Cattell 2007, str. 113) Samo 30 % izrekov malčkom je bilo trdilnih, medtem ko je bilo trdilnih izrekov odraslim 80 %. Druga značilnost učnega jezika je, da predstavi eno težavo naenkrat, pri pootročnem govoru pa se pojavlja veliko različnih tipov stavkov. 18 % izrekov v pootročnem govoru sestavljajo velelniki in 44 % vprašanja. Vseeno pa vsebuje pootročeni govor manj stavčnih členov. Izsledki raziskovalcev ne izključujejo teze Chomskega o prirojenih mehanizmih za razvoj jezika, saj pootročeni govor po rezultatih raziskave ne vpliva na univerzalne dele slovnice, ampak samo na tiste dele, ki so specifični za vsak jezik. Pootročeni govor bi po njihovem lahko služil kot pomoč pri učenju v treh vidikih: deikti (16 % izrekov v pootročnem govoru je vsebovalo deikte, v govoru odraslih je bilo teh izrekov samo 2 %; deikti bi lahko pomagali pri učenju besedišča), širitve (če otrok reče *Mleka nini*, mati lahko odgovori *Da, mleka je zmanjkalo*; te širitve bi lahko pomagale otroku pri učenju skladnje) in ponovitve (23 % izrekov, ki so jih izgovorile matere, je vsebovalo nekaj ponovitev; to bi lahko otrokom pomagalo pri primerjavi različnih jezikovnih oblik). S svojo raziskavo so Newport in sodelavci pokazali, da trditev C. E. Snow o pootročnem govoru kot idealnem učnem jeziku ni dokazana (prav tam, str. 115).

V kasnejših delih C. E. Snow (v Cattell 2007, str. 119) je opazna sprememba glede na raziskave leta 1972. Priznala je, da je bilo v prvih ugotovitvah o pootročnem govoru preveč

²¹ To ne velja za slovenski jezik, saj ne pozna stalnega besednega reda.

posplošitev. Prva taka poenostavitev je bila, da govor mater otrokom predstavlja idealne lekcije o jeziku. Druga taka posplošitev pa je bila trditev, da ne obstaja nobena prirojena komponenta, ki bi pripomogla k otrokovi jezikovni zmožnosti. C. E. Snow je ugotovila, da otroci oblikujejo slovnična pravila z upoštevanjem pomena izrekov odraslih. Ta vsebuje razumevanje pomembnih leksikalnih podrobnosti in ugotavljanje, kaj bo odrasli rekel v določeni situaciji. Proces bo pospešen, če bo odrasli izrekel stvari, ki jih otrok pričakuje glede na situacijo. Raziskave pootročenega govora so pokazale, da matere svoj govor omejijo na sedanji čas, na konkretne samostalnike in komentirajo otrokovo početje in dogajanje okoli njega. Naslednje vprašanje C. E. Snow je bilo, kako se matere prilagodijo otrokovi jezikovni zmožnosti, kako torej ugotovijo pravo stopnjo v razvoju jezika. Na to je odgovorila s tem, da je veliko materinih izrekov odgovorov na otrokove izreke. Pogosto otrok poda temo in mati jo komentira ali razširi izrek. Ker matere sledijo temi otroka, so tudi bolj zavezane k temu, da uporabijo govor, ki ga otrok lažje interpretira.

Nove smeri v raziskovanju je postavila A. Fernald (v Cattell 2007, str. 123). Tudi ona je ugotovila, da starši in drugi odrasli v govoru z otroki govorijo počasneje, uporabijo višje tone in pretiravajo v intonaciji. Način govora je odvisen od materinih namenov. Če želi otroka pomiriti, bo uporabila dolge in padajoče tone v govoru, pri neodobravanju in opozarjanju pa kratko in predirno intonacijo. Funkcije materinega govora se spremenijo med prvim letom dojenčkove starosti. Prva funkcije služi pomiritvi, zadovoljitvi in prebuditvi dojenčka. Nato mati uporablja pootročeni govor za usmerjanje dojenčkove pozornosti in uravnavanju otrokovih čustev. Ko je dojenček star 5 mesecev, mu vokalno izražanje in obrazna mimika služita kot pomoč pri razlagi materinih namenov. Če dojenček določenega predmeta ne pozna, ne ve, ali se naj ga boji ali pa mu bo nudil užitke, bo pogosto pogledal mater in počakal na njen signal. Če mati pretirava v obrazni mimiki in vokalnih signalih zadovoljstva, bo dojenček zagrabil ta predmet. Ko je malček star eno leto, mu poudarki in intonacija pomagajo pri dojemanju besed in drugih jezikovnih enot. Pri pootročnem govoru se besede, ki jih je želela mati poudariti, pogosto pojavijo na koncu stavka in so izgovorjene s pretiranim tonom. Po mnenju A. Fernald naj bi te posebnosti v glasovnem izražanju evolucijsko služile preživetju malčka in kasneje vzgoji (prav tam, str. 123).

Raziskovalca Bryant in Barrett sta ugotovila, da je pootročeni govor univerzalen. Posnela sta angleško govoreče matere, ki so se pogovarjale z otrokom in z odraslim, izreki pa so imeli

štiri funkcije, in sicer prepoved, pritrditev, tolažba in pozornost. Posnetke sta predvajala ekvadorskim staroselcem, da bi ugotovila, če lahko razlikujejo med govorom, ki je namenjen otrokom in govorom, ki je usmerjen k odrasli osebi. Rezultati so pokazali, da lahko staroselci ločijo med obema vrstama govora s 73 % verjetnostjo. Poleg tega so lahko tudi ugotovili, katero izmed štirih kategorij so matere uporabile, vendar so bili rezultati boljši, kadar je bil uporabljen pootročeni govor. To je prva raziskava, ki nam pokaže, da odrasli in nepismeni pripadniki staroselcev lahko ločijo med pootročnim govorom in govorom, ki je namenjen odraslim (Bryant in Clark Barrett 2006, str. 11).

3.3 RABA POOTROČENEGA GOVORA

Obstaja vprašanje, kdaj in čemu se pojavlja pootročeni govor. Študije so odkrile, da ga rabijo starši pri govoru z otroki, starimi do štirih let, lahko pa tudi kasneje, odvisno od posameznih družb²² (Whyatt 1994, str. 127).

Ena izmed funkcij pootročnega govora naj bi bila, da z njegovo uporabo otroka lažje kaj naučimo, otrok pa tako dobi nekaj namigov o jezikovni strukturi jezika. Ta ideja pa je povzročila nekaj polemik, saj vsi starši ne uporabljajo pootročnega govora, pri tistih, ki pa ga, pa prihaja do razlik v razsežnosti sprememb njihovega glasu (Bernstein - Ratner in Pye,; Fernald idr. v Singh idr. 2009, str. 655). Po tem bi lahko pričakovali, da bi otroci staršev, ki ne uporabljajo pootročnega govora, trpeli za jezikovnimi primanjkljaji, vendar študije takšnih povezav še niso dovolj raziskale (prav tam).

Brown in Ferguson (v Whyatt 1994, str. 128) pravita, da naj bi starši uporabljali pootročeni govor zato, da bi naučili otroke govoriti, saj se po njihovem mnenju otrok tako lažje uči, besede se tudi »bolje slišijo«. Ferguson navaja tudi, da otrok, pri katerem starši ne uporabljajo več pootročnega govora, sam uporablja tak način govora z namenom, da bi pridobil pozornost drugih ali pa, da bi z njim ravnali kot z malčkom (prav tam).

Vendar se zdi, da je cilj uporabe poenostavljenega načina govora bolj sporazumevalni kot pa pedagoški. Brown (v Whyatt 1994, str. 128) pravi, da se v ozadju rabe pootročnega govora

²² Pleme ameriških indijancev Komanči uporablja pootročeni govor, dokler otrok ne obvlada jezika plemena. Po drugi strani pa v plemenu Cocopa uporabljajo pootročeni govor za fante, ki so stari do 6 ali 7 let, in za deklice, stare tudi 10 ali več let (Ferguson v Whyatt 1994, str. 127).

skriva želja po sporazumevanju z otroki, čeprav je njihova jezikovna zmožnost zelo nizka. To trditev je podprl tudi Garnica (v Whyatt 1994, str. 128), ki pravi, da matere ne uporabljajo pootročnega govora, da bi otroke naučile govora, ampak želijo biti razumljene, jasne ter želijo poudariti izreke, ki so namenjeni otrokom.

3.4 POZITIVNI IN NEGATIVNI VPLIVI POOTROČENEGA GOVORA NA OTROKOV GOVORNI RAZVOJ

Pozitivni vpliv govora odraslih navaja Reich (v Marjanovič Umek idr. 2004, str. 227) v študiji, v katero je vključil malčke, stare od dveh do treh let. Malčki so poslušali zgodbo v dveh pogojih, posneta je bila na magnetofonski trak. V prvem pogoju je bila zgodba povedana v govoru odraslih, ki je namenjen otrokom, v drugem pogoju pa v govoru, ki ga odrasli uporabljamo za medsebojno sporazumevanje. Opazovalci so zabeležili višjo pozornost malčkov v prvem pogoju (prav tam, str. 227).

Psihologinja R. Golinkoff (2003) meni, da otroci lažje razberejo določene lastnosti jezika, če slišijo pootročeni govor. Pri pootročnem govoru starši s svojim otrokom delijo veliko pozitivnih občutkov in otrok pri tem uživa, zato starši ne bi smeli imeti slabe vesti, če v govoru z otroki uporabljajo pootročeni govor.

Raziskovalec Thiessen je s svojo raziskavo ugotovil, da se dojenčki s pomočjo pootročnega govora naučijo hitreje novih besed. V seriji eksperimentov je izpostavil 8-mesečne dojenčke govoru, ki je bil sestavljen iz nesmiselnih besed. Dojenčki, ki so slišali te besede v pretirani intonaciji (torej takšni, ki je uporabljena v pootročnem govoru), so hitreje prepoznali besede kot tisti dojenčki, ki so slišali bolj monoton govor (Carnegie Mellon Study).

Malo pa je znanega o možnih pozitivnih vplivih pootročnega govora pri starejših malčkih, kjer se njihov besednjak hitro širi. Pri starosti okoli 18 mesecev se začne veliko malčkov hitro učiti besed, zato bi bilo potrebno raziskati, kako akustične karakteristike pootročnega govora vplivajo na malčkovo zmožnost prepoznavanja besed pri tej starosti (Song idr. 2010, str. 390).

Obstajata vsaj dve razlagi, po katerih naj bi karakteristike pootročnega govora pospeševale malčkovo učenje govora. Ena možnost je, da je pootročeni govor za otroke zelo atraktiven in

tako vzdržuje njihovo pozornost. Če so otroci bolj pozorni na govor, jim to pomaga odkriti in si zapomniti informacije o njihovem jeziku bolj učinkovito. Druga možnost je, da pootročeni govor otrokom daje bolj podrobne jezikovne informacije kot govor odraslih. Fonetična pretiravanja lahko ločijo individualne jezikovne enote med seboj (prav tam, str. 390).

Shore in drugi raziskovalci so mnenja, da pootročeni govor pomaga otroku pri učenju osnovnih funkcij in struktur jezika. Nekateri strokovnjaki priporočajo, da odrasli pri govoru z malčkom in kasneje z otrokom ne uporabljajo samo pootročene govora, ampak tudi nekaj govora odraslih. Pootročeni govor lahko pomaga otroku pri pridobivanju in razumevanju posebnih pravil jezika, ki so spremenljiva. Nekateri raziskovalci so mnenja, da se s pomočjo pootročene govora otrok nauči postavljati vprašanja (Baby talk).

Harris (v Matychuk 2005, str. 331) je opozoril, kakšne posledice lahko imata za otroka pomanjkanje govora, ki je namenjen otrokom, in neprimerni stili govorjenja z otrokom. Posledice se lahko kažejo v šoli, če učiteljice menijo, da je jezikovni zastoj kazalec omejene inteligence otroka ali pa slabše zmožnosti učenja jezika.

Raziskovalci²³ (v Baby talk) so ugotovili, da je bil govorni razvoj otrok depresivnih mater, ki niso uporabljale pootročene govora, počasnejši. Ko so se matere na otroke obračale z veselim obrazom, se ti niso odzivali na njihov pootročeni govor. Otroci v takšnih situacijah niso zmožni ustvariti povezave med govorom in obrazno mimiko. Obstaja možnost, da če otroci niso deležni dovolj pootročene govora s strani njihovih mater, bodo neodzivni tudi do ostalih žensk. Socialno-ekonomski status igra pomembno vlogo pri razvoju besedišča in učenju jezika, s tem pa lahko povežemo tudi čas, ki ga starši preživijo s svojim otrokom, in kako vzpostavljajo interakcijo z njim. Matere iz višjih socialnih razredov svojim otrokom izrečejo več besed in uporabljajo daljše stavke kot matere iz nižjih socialnih razredov.

Psihologinja J. Huttenlocher je proučevala 305 predšolskih otrok in ugotovila, da so otroci, pri katerih je učiteljica uporabljala kompleksne povedi (z veliko samostalniki, glagoli in stavki), imeli več jezikovnih veščin. V drugi študiji je J. Huttenlocher ugotovila, da so otroci tistih mater, ki so v pogovoru s svojimi otroki uporabljale bolj zapleten jezik, takšen jezik uporabljali tudi sami (Gold 2003, str. 18).

²³ Raziskovalci v besedilu niso navedeni.

Slovenske avtorice L. Marjanovič Umek, S. Kranjc in U. Fekonja navajajo nekaj negativnih lastnosti pootročnega govora, in sicer posnemanje malčkovega govora na vsej jezikovnih ravninah²⁴, pretirana uporaba pomanjševalnic, kar otroku zamegli ustrezno razporeditev rabe²⁵ in afektirana intonacija (ta je velikokrat neustrezna, če poizvedovalno vprašanje, ki ga uvaja vprašalni zaimek, zaključimo z antikadenco. S. Kranjc (Kranjc 2006, str. 89) pa meni, da imajo malčki, s katerimi se odrasli pogovarjajo na ta način, težave pri izražanju lastne identitete, v njihovem govoru prevladuje govorjenje zase v tretji osebi še po tretjem letu starosti, ko sicer otroci govorijo zase v prvi osebi in uporabljajo zaimek jaz.

3.5 POOTROČENI GOVOR V VRTCU

Neraziskano ostaja področje o pootročnem govoru v vrtcu, saj se raziskave osredotočajo predvsem na to, kako starši rabijo pootročeni govor (Morra Pellegrino in Scopesi 1990, str. 102). Schaffer in Liddel (v Morra Pellegrino in Scopesi 1990, str. 102) sta ugotovila, da se je količina govora vzgojiteljice v večjih skupinah povečala v primerjavi s količino govora v skupini, kjer sta bila udeležena samo vzgojiteljica in en otrok. V večji skupini pa se je zmanjšala količina govora, ki je bil namenjen samo enemu otroku. Govor v skupini, kjer sta sodelovala samo vzgojiteljica in otrok, je bil bolj zapovedovalen in prepovedovalen v primerjavi z govorom v večjih skupinah.

Raziskavo o pootročnem govoru v vrtcu sta raziskovalki M. L. Morra Pellegrino in A. Scopesi izpeljali tako, da sta posnele govor 5 vzgojiteljic med igro z malčki. Malčki so bili stari od enega do treh let. Rezultati so pokazali, da so vzgojiteljice v povprečju izrekle več izrekov v skupini malčkov, ki so bili stari od 2;6 do 3 let (572) kot pa v skupini malčkov, ki so bili stari od 0;10 do 1;2 leti (504). V starejši skupini je vzgojiteljica večkrat ponovila malčkove izjave (252), v mlajši skupini je bilo takih ponovitev veliko manj (93), pri tem so vzgojiteljice izjave pogosto razširile ali popravile. V starejši skupini so bila bolj pogosta odprta vprašanja (552, v manjši skupini je teh vprašanj bilo 177), komentarji so se pojavili v skoraj enakem številu v obeh skupinah. Od starosti skupine je odvisna tudi vzgojiteljčina izbira jezikovnih strategij. V starejši skupini so bila pogostejša tudi zaprta vprašanja (195, v

²⁴ Npr. posnemanje v izreki (copka – čopka, liba – riba), v oblikoslovju (brislam – brišem) in na skladenjski ravni (pretirana uporaba samo preprostih stavčnih vzorcev).

²⁵ Pomanjševalnice v takih okoliščinah ne nosijo več informacije o označevalcu čustveno.

mlajši skupini 78). Prvine ritmičnega in onomatopoetskega jezika so bile bolj pogoste v mlajši skupini (35, v starejši skupini je bilo število teh prvin le 8), v mlajši skupini so bile tudi bolj pogoste prvine, ki so nadzorovale pozornost (374, v starejši skupini 147) (prav tam, str. 105–108).

F. Emiliani (v Morra Pellegrino in Scopesi 1990, str. 111) je v svoji raziskavi ugotovila, da se povprečna dolžina in kompleksnost vzgojiteljičinih stavkov pomembno ne razlikuje glede na starost otrok. Avtorica meni, da pri interakciji vzgojiteljice z otroki pride do »standardizacije sogovornika« (prav tam). Vzgojiteljica želi nasloviti povprečnega otroka in ne prilagodi svojega govora kompetencam vsakega posameznika. Po njenem mnenju je način govora bolj odvisen od števila kot pa od starosti otrok.

3.6 POOTROČENI GOVOR V DRUŽINI

3.6.1 Govor očetov otrokom

Raziskovalci se strinjajo, da tako mati kot tudi oče prilagajata svoj govor otrokom (Blout in Padgug; Fernald idr.; Jacobson idr.; McRoberts in Best v Soderstrom 2007, str. 517). Fernald in sodelavci so ugotovili, da očetje v govoru z otroki ne uporabljajo višjega tona glasu. O'Neill, Trainor in Trehub (v Soderstrom 2007, str. 517) pa so ugotovili manj dosledno višanje tona v glasu pri govoru očetov otrokom. Glede na izsledke teh raziskav bi lahko prišli do zaključka, da očetje delajo enake prozodične spremembe kot matere, vendar v manjšem obsegu. Pri tem je potrebno omeniti, da imajo moški nižji ton glasu kot ženske (prav tam).

V eni izmed raziskav (Brachfeld - Child, Simpson in Izenson v Soderstrom 2007, str. 517) so ugotovili, da očetje govorijo več, njihovi izreki pa so daljši. Uporabljali so več velelnikov pri govoru z deklicami kot pa z dečki (to so pokazale sicer tudi matere, vendar ne v takem obsegu). Raziskovalci (Krupe in Uzgiris; Pecheux, Labrell in Pistorio v Soderstrom 2007, str. 517) so prišli do zaključkov, da tako matere kot očetje govorijo o sedanjosti z dekleti, o manjkajočih ljudeh ali dogodkih pa z dečki, vendar se je to bolj izrazito pokazalo pri očetih. Očetje v večji meri uporabljajo tudi manj pogoste besede, ampak to ni bilo raziskovano pri govoru z otroki, starimi manj kot 18 mesecev (Berko Gleason; Bernstein Ratner v Soderstrom 2007, str. 517).

Običajno očetje preživijo manj časa pri negi dojenčka kot matere, vendar študije niso odkrile povezave med nego otroka in rabo pootročene govora (Jacobson idr. v Soderstrom 2007, str. 518). Potrebno je opozoriti, da na izide laboratorijskih študij vplivajo prepričanja staršev o spolnih vlogah ter zavedanje, da so opazovani. Na jezikovno obnašanje staršev vpliva navzočnost ali odsotnost opazovalca ter narava igre ali naloge (Lewis in Gregory; Lewis idr. v Soderstrom 2007, str. 518). Vsaj nekaj odkritih razlik je bilo povezanih s samo naravo raziskave in ne kažejo realnih razlik med starši.

3.6.2 Govor sorojencev

Otroci, stari okoli 4 let, bodo pri govoru s svojimi mlajšimi sorojenci, starimi 1 ali 2 leti, skrajšali in poenostavili stavke, tako bodo govorili tudi z igračami, ampak ne z drugimi 4-letniki (Sachs in Devin; Shatz in Gelman v Soderstrom 2007, str. 518). Ena študija (Weppelman, Bostow, Schiffer, Elbert - Perez in Newman v Soderstrom 2007, str. 518) je odkrila, da so 4-letniki govorili počasneje z malčki, ampak niso spremenili višine glasu kot odrasli pri govoru z otroki.

V. Vasić (v Prebeg - Vilke 1995, str. 47) je v svoji raziskavi ugotavljala, kakšne spremembe nastanejo pri govoru starejših otrok, ali so identične s spremembami v govoru odraslih in v katerem obdobju se pojavijo. Na podlagi analize gradiva je sklepala, da v pogovoru odrasle osebe z obema otrokoma mlajši otroci ponavljajo izjave starejših, da »bi pridobili njihovo komunikacijsko vlogo« (prav tam). Pogostnost ponavljanja izjave je odvisna od otrokove starosti. V začetku govornega razvoja je raznolika, v kasnejših fazah pa je več ponavljanja, pri čemer pa je avtorica opazila, da starejši otroci ne popravljajo mlajših tako pogosto, kolikor imajo za to možnost. Kadar jih popravljajo, to storijo zato, ker v govoru niso zadovoljena tista gramatična in družbena pravila, ki veljajo za starejše otroke. Odrasli popravljajo otroke, da bi jih naučili jezikovnih oblik in govornega vedenja, starejši otroci pa popravljajo mlajše, da bi se, po mnenju avtorice, »sami izkazali« (prav tam, str. 46).

Odrasli glede na otrokovo vedenje presojujejo, ali je potrebno, da pojasnijo svojo izjavo. Takrat govorijo bolj razločno in počasi, izpuščajo nekatere dele stavka in zamenjujejo izraze vsakodnevnega govora z izrazi pootročene govora. Otroci pojasnijo svojo izjavo tako, da jo izrečejo počasi in razločno, ponovijo nekatere dele, namesto pootročene govora pa uporabijo besede iz vsakdanjega govora (prav tam, str. 47).

V. Vasić je ugotovila, da je v pogovorih starejših in mlajših otrok pogosta uporaba prepovedi, a ne tako pogosto, kolikor je konfliktnih situacij. Starejši otroci prepovedujejo mlajšim, da jemljejo ali se dotikajo stvari, ki pripadajo odraslim. V pogovoru otrok je V. Vasić našla veliko imperativnih konstrukcij, kot so prošnja, zahteva, prepoved, usmerjanje pozornosti, spodbujane, opozorilo, oštevanje. Te konstrukcije so izražene v mnogih oblikah, npr. vprašalni stavek, deklarativni stavek z glagoloma *hoteti* in *prositi*, besede, kot so *dajmo*, *nikar*, negacija *no-no*, spremljajo pa jih različne vrste intonacij (Prebeg - Vilke 1995, str. 48).

Kar zadeva besedni zaklad, V. Vasić ugotavlja, da mlajši bratje uporabljajo enote pootročene govora približno enako kot edinčki. »Pogostnost pootročene govora in dolžina uporabe sta v govorici mlajših otrok odvisni od govornega okolja, v katerega so vključeni tudi starejši otroci. Če starejši otroci uporabljajo pootročeni govor samo občasno in zato, da bi svojo govorico prilagodili potrebam mlajših otrok, sočasno pa uporabljajo tudi govorico odraslih, tedaj malčki v obdobju dveh do dveh let in pol običajno opuščajo izraze pootročene govora.« (Prebeg – Vilke 1995, str. 49) Najprej opuščajo besede, ki so jih sami oblikovali, potem pa onomatopoejske glasove v funkciji samostalnikov ali glagolov, npr. *Poglej hov-hov* (poglej psa), *Gremo am* (jesti), najdlje pa ostajajo pomanjševalnice (*rokica*, *nogica*) in izrazi, s katerimi nagovarjajo neznane odrasle osebe (*teta*, *striček*). Pri starejših otrocih, ki so že prej, preden so mlajši otroci spregovorili, prešli na govor odraslih, so opazili, da ponovno uporabljajo pootročeni govor, da bi se prilagodili govoru mlajših bratov. Ti otroci uporabljajo pootročeni govor okolja, družinski pootročeni govor, izrazi pa so takšni, kot jih je oblikoval mlajši otrok ali pa jih uporabljajo starši oz. so jih uporabljali sami v zgodnjem obdobju, starši pa so jih vpeljali po rojstvu mlajšega otroka (prav tam, str. 49).

Nwokah (v Soderstrom 2007, str. 519) je raziskoval govor nigerijskih deklic, ki so pazile na otroke, medtem ko so matere bile na delu, a z otrokom niso bile v sorodstvenem razmerju. Te deklice so v primerjavi z govorom mater tvorile krajše stavke, uporabljale več velelnikov in manj trdilnih stavkov. Večjo uporabo velelnikov bi lahko razlagali s tem, da so želele deklice nadzorovati otrokovo obnašanje.

3.6.3 Vpliv socialno-ekonomskega statusa družine na rabo pootročene govora

Znano je, da se otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom počasneje učijo besedišča kot otroci iz družin z višjim statusom (Arriaga, Fenson, Cronan in Pethick;

Dollaghan idr.; Feldman idr.; Hart in Rinsley; Morrisset, Barnard, Greenberg, Booth in Spieker; Rescorla v Hoff 2003, str. 1368). Te rezultate bi lahko razložili tudi z nekaterimi dejavniki, kot so biološki dejavniki (razlike v otrokovih zmožnostih zaradi vpliva genov in zdravja), razlike v delovanju družine in družinskega okolja (Linver idr. v Hoff 2003, str. 1368), specifične posledice zaradi razlik v izkušnjah pri učenju jezika (Hoff in Naigles; Hoff - Ginsberg v Hoff 2003, str. 1368).

Otroci bolj izobraženih in privilegiranih staršev se hitreje učijo besedišča v času zgodnjega otroštva kot pa otroci staršev, ki so manj izobraženi. Otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom so deležni v povprečju več različnih govornih okolij. Matere teh otrok govorijo manj, prav tako pa uporabljajo manj različnih besed med interakcijo s svojim otrokom kot pa matere z višjim socialno-ekonomskim statusom (Hart in Risley; Hoff; Hoff - Ginsberg; Lawrence in Shipley v Rowe 2008, str. 186). Hart in Risley (v Rowe 2008, str. 186) sta ocenila, da so bili otroci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom deležni okrog 11.000 izrekov na dan, otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom pa okoli 700 izrekov na dan.

Razlike so vidne tudi pri pragmatiki. Starši z višjim socialno-ekonomskim statusom pogosteje verbalno spodbujajo svoje otroke kot starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom svoje otroke manj pogosto verbalno vzpodbujajo in jim velikokrat prepovedujejo (Hart in Risley v Rowe 2008, str. 186).

Obstaja nekaj razlag, zakaj se starši z različnim socialno-ekonomskim statusom sporazumevajo s svojimi otroki na različne načine. Ena razlaga je, da imajo starši različna znanja in prepričanja o otrokovem razvoju, kar vodi do različnih načinov sporazumevanja. Nekaj študij je raziskovalo, če se govor, ki je namenjen otrokom, razlikuje glede na prepričanja staršev o otrokovem razvoju. LeVine (v Rowe 2008, str. 187) in njegovi sodelavci so prišli do rezultatov, da prihaja do razlik v tem, kako ameriške matere iz srednjega razreda komunicirajo s svojimi otroki v primerjavi z materami iz plemena Gusi v Keniji. Slednje so redko vzpostavljale očesni stik s svojimi dojenčki, na njihovo vokalizacijo pa so se odzvale le, če je bil dojenček žalosten (Richman, Miller in LeVine v Rowe 2008, str. 187). Takšno obnašanje je posledica prepričanja, da dojenčki ne razumejo govora in tako je brez pomena, da se z njimi govori, dokler niso dovolj stari in razumejo pomen besed (LeVine v Rowe 2008, str. 187). Podobni rezultati so se pokazali tudi pri starših iz plemena Kaluli na Papui Novi

Gvineji (Ochs in Schieffelin v Rowe 2008, str. 187), ki verjamejo, da so njihovi dojenčki nebogljeni in ne razumejo besed, zato jih tudi ne spodbujajo v interakcijah.

E. Hoff je v svojo raziskavo zajela 63 mater in otrok iz dveh socialno-ekonomskih razredov. 33 družin je spadalo v višji razred, oba starša sta bila visoko izobražena in delala na profesionalnih ali menedžerskih pozicijah, 30 družin pa je spadalo v srednji razred, oba starša sta bila višje izobražena, ampak nista imela nobene dodatne izobrazbe razen tehničnega usposabljanja, delala pa sta na nestrokovnih ali servisnih pozicijah. Proučevala je mehanizme, po katerih socialno-ekonomski status vpliva na otrokov razvoj besedišča. Mehanizmi so imeli dve komponenti: proces, skozi katerega socialno-ekonomski status vpliva na govor matere, ki je namenjen otrokom in proces, skozi katerega govor mater vpliva na jezikovni razvoj. Vzorec mater ni pokazal razlik med njihovimi prepričanji in cilji, čeprav lahko imajo starši iz različnih socialnih razredov različna prepričanja o koristi in primernosti govora z otroki (Heath; Snow, de Blauw in Van Roosmalen v Hoff, 2003, str. 1373).

Otroci, ki so slišali daljše izreke, so hitreje zgradili produktivno besedišče kot otroci, ki so slišali krajše izreke. Matere, ki so izgovarjale daljše izreke, so uporabljale tudi bogatejši besedni zaklad, in če je otrok slišal več različnih besed, potem se je teh tudi več naučil. Daljši izreki so pogosteje bolj slovnično zapleteni kot krajši (Rollins, Snow in Willet v Hoff 2003, str. 1374) in pogosteje vsebujejo več informacij o pomenu besed zaradi diskusije o pomenu besed, kar pogosto delajo matere (Gelman, Coley, Rosengren, Hartman in Pappas v Hoff 2003, str. 1374). Nenazadnje, daljši izreki prinašajo tudi bogatejše sintaktične okvirje okoli besed, skladnja pa naj bila vir informacij glede na pomen besed (Naigles in Hoff - Ginsberg v Hoff 2003, str. 1374). E. Hoff svojo raziskavo zaključí z mnenjem, da so specifični vidiki jezikovnega razvoja odvisni od različnih jezikovnih izkušenj.

4 KURIKULUM ZA VRTCE

Kurikulum za vrtce je nacionalni dokument, ki ima »svojo osnovo v analizah, predlogih in rešitvah, ki so uokvirile koncept in sistem predšolske vzgoje v vrtcih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, Zakon o vrtcih, Šolska zakonodaja I, 1996), kot tudi v sprejetih načelih in ciljih vsebinske preнове celotnega sistema vzgoje in izobraževanja (Izhodišča kurikularne preнове, Nacionalni kurikularni svet, 1996).« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 7) Namenjen je vzgojiteljicam, pomočnicam vzgojiteljice, ravnateljem, svetovalnim delavcem, omogoča strokovno načrtovanje in kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu, pri tem pa upošteva neposredno odzivanje otrok v oddelku, organizacijo življenja v vrtcu ter vpetost vrtca v širšo okolje (prav tam, str. 8).

V primerjavi z Vzgojnim programom za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979), ki je bil v veljavi pred sprejetjem Kurikula za vrtce (1999), lahko v slednjem zaznamo dve pomembni novosti: odmik od strogo vsebinskega k procesnorazvojnemu ter učinkovitemu načrtovanju ter večjo strokovno avtonomijo in odgovornost strokovnih delavcev in delavk v vrtcu (Marjanovič Umek idr. 2003, str. 49).

Kurikularne teorije ločijo med dejavniki uradnega in prikritega kurikula. Prikriti kurikulum je pomemben kontekst vsakdanjega življenja otrok v vrtcu in hkrati pomemben vzgojni dejavnik. Nanaša se na »vsebine predšolske vzgoje in na organizacijo vsakdanjega življenja oz. obliko kot skupek praks, postopkov in ritualov« (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 98).

Dejavniki uradnega kurikula v vrtcu so posamezna področja otrokovega razvoja: gibanje, umetnost, jezik, matematika, družba in narava. Sem spadajo še medpodročne dimenzije (npr. spodbujanje moralnega razvoja, zdravstvena vzgoja, ekološka problematika, prometna vzgoja, ...). Od dejavnikov prikritega kurikula je odvisno, kako kvalitetno bo mogoče izpeljati uradni kurikulum. Prikriti kurikulum pomembno določajo socialni odnosi in sporazumevanje med vzgojiteljico in otroki, oblikovanje socialnih oz. vrstniških skupin in socialno ozračje v skupinah, prikrita pričakovanja vzgojiteljice, ki niso prepoznavna v napisanih ciljih kurikula, čustvena klima v skupini, organiziranost prostora, uveljavljena disciplinska pravila, posebni načini socializiranja in discipliniranja otrok, tako pri vodenih kot pri rutinskih ter prehodnih dejavnostih in pri igri (prav tam).

Za doseganje ustrezne ravni kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih je enako pomembna izpeljava v praksi oz. t. i. izvedbeni kurikulum. Praktična izpeljava zapisanih ciljev kurikula lahko s svojo vpetostjo v socialni kontekst, z življenjskostjo, aktualnostjo, izbiro različnih metod in načinov dela, ki se naslanjajo na temeljna vedenja o otrokovem razvoju in poznavanje načel uresničevanja ciljev Kurikula za vrtce (1999), pomembno prispeva k širšemu razumevanju predšolske vzgoje v vrtcih, njeni povezavi z družino, ostalimi ravnmi vzgoje in izobraževanja, drugimi strokovnimi institucijami ter lokalno skupnostjo (Kurikulum za vrtce 1999, str. 8).

Rezultati raziskav (npr. Bahovec in Kodelja 1996; Batistič 1990; Blenkin in Kelly, ur. 1997; Dahlberg, Moss in Pence 2000; Kroflič 1997; Marjanovič Umek in dr. 2003; Moss in Penn 1996; Turnšek 2002) kažejo, da dejavnikov prikritega kurikula ni mogoče spregledati ali odpraviti, ampak jih je potrebno reflektirati in z veliko mero občutljivosti strokovnih delavcev umeščati v načrtovanje in izvajanje predšolske vzgoje v vrtcu. Ta spoznanja so prepoznavno vsebovana tudi v slovenskem Kurikulu za vrtce (1999), in sicer v nekaterih načelih, npr. v načelu enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki; načelu omogočanja izbire in drugačnosti; načelu spoštovanja zasebnosti in intimnosti; načelu uravnoveženosti; načelu sodelovanja s starši (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 95).

4.1 PODROČJA DEJAVNOSTI V VRTCU

V Kurikulu za vrtce (1999) so dejavnosti razvrščene v naslednja področja: gibanje, jezik, družba, umetnost, narava in matematika. Zapisani cilji pri posameznih področjih dejavnosti so nek okvir, znotraj katerega so vsebine in dejavnosti strokovna ponudba vzgojiteljicam. Predlagane vsebine in dejavnosti lahko vzgojiteljice povezujejo na različne načine, jih dograjujejo in dopolnjujejo, pri tem pa so jim v strokovno pomoč priročniki, v katerih so metodično in didaktično podrobneje opisani primeri zaposlitev, ki prikazujejo vse pomembne faze vzgojnega dela (načrtovanje, opazovanje, vzgojno delo, evalvacija) (Kurikulum za vrtce 1999, str. 25).

4.1.1 Področje jezika

Jezikovna dejavnost v predšolskem obdobju vključuje »široko polje sodelovanja in komunikacije z odraslimi, otroki, seznanjanje s pisnim jezikom in (skozi doživljanje) spoznavanje nacionalne in svetovne književnosti – lastne in tuje kulture« (Kurikulum za vrtce 1999, str. 31). Jezikovne dejavnosti se povezujejo z vsemi jezikovnimi ravninami: s fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko (in pragmatično).

Pomemben del jezikovnih dejavnosti sestavljajo enostavna besedila, ki so vezana na vsakodnevno življenje, npr. kratka sporočila, zapis otrokovega komentarja k njegovi risbi, kuharski recept za priljubljeno jed itd. Otroci morajo imeti možnost, da jih seznanimo z nekaterimi jezikovnimi spoznanji, predstavimo razlike med socialnimi zvrstmi in registri, jeziki in jezikovnimi skupinami (prav tam). Temeljni cilj, ki definira globalne cilje, je »razumevanje jezika kot temelja lastne identitete« (prav tam, str. 32).

Jezik v vrtcu je opredeljen na dveh ravneh, kot področje dejavnosti in načelo. V vrtcu potekajo načrtovane dejavnosti, v njih vzgojiteljice sledijo določenim ciljem, in druge dejavnosti (npr. rutinske dejavnosti, spontana igra), v katerih otroci prav tako razvijajo govorne zmožnosti, vzgojiteljica pa je vanje vključena posredno (Kranjc 2010, str. 10).

Tudi na področju jezika se v Kurikulu za vrtce (1999) »kažejo spremembe glede na prejšnje dokumente in delo v vrtcu, predvsem v načinu načrtovanja dela, ki ni več vsebinsko, marveč procesno ciljno; komunikacijskem modelu učenja jezika in različnih metodah in pristopih, s katerimi poskušamo dosegati zastavljene cilje, njihova izbira pa je odvisna od cilja in izbrane vsebine« (Kranjc 2010, str. 10).

Pomembno vlogo pri razvoju jezikovne zmožnosti ima tudi igra, predvsem igra v skupini in druge socialne dejavnosti, ki zahtevajo medsebojno sporazumevanje. Poudariti je potrebno predvsem globalne cilje, ki jezik postavljajo kot objekt igre, pomembno pa je tudi spodbujanje ustvarjalnosti in poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika. To pomeni, da so cilji v Kurikulu za vrtce (1999) oblikovani tako, da naj bi na izvedbeni ravni otroci npr. imeli priložnost prepoznavati, uživati in se zabavati v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah, šalah in pri tem doživljati in spoznavati verbalno sporazumevanje kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov, se ustvarjalno izražati v jeziku, se učiti samostojno pripovedovati (prav tam).

Vzgojiteljica vpliva na razvoj govora otrok in načrtuje jezik z rabo standardnega jezika, govora odraslih, izbiro tem pogovorov. Pravlјice, zgodbice, pesmi, igre in filmi naj bodo izbrani premišljeno, knjige, slikanice in revije ter časopisi naj bi bili otroku vedno na voljo v za to določenih kotičkih. Spodbujanje razvoja jezikovne zmožnosti poteka tudi tako, da otroka peljemo v gledališče, na razstavo in podobno, kar mu omogoča sodelovanje v različnih govornih položajih, hkrati pa dobi otrok tudi informacijo o tem, da se v različnih govornih položajih, v katerih sodelujejo različne osebe, uporabljajo različni načini govora. Otrok pa se seznanja tudi s tem, da se v različnih govornih položajih uporabljajo različne socialne zvrsti jezika (Kranjc in Saksida 2001, str. 80).

Področje jezika v Kurikulu za vrtce (1999) je sestavljeno iz štirih tematskih sklopov: govorna vzgoja, književna vzgoja, predopismenjevanje in književna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja. Teh dejavnosti ne smemo ločevati, ampak jih moramo povezati v celoto, kot to počnejo otroci, ko se učijo jezika v naravnem okolju. Vse sporazumevalne dejavnosti so del vsakdanjega življenja v vrtcu ves čas, odvisno še od drugih dejavnosti (Kranjc in Saksida 2001, str. 80–81).

Otrok naj ima možnost preizkusiti »celotni možni potencial nejezikovnega komuniciranja, od plesa do pantomime« (prav tam). Pomembno vlogo v procesu poučevanja in učenja predšolskih otrok ima simbolna igra in je tesno povezana z jezikovnim razvojem. V izjavah otrok se kažejo različne stopnje jezikovnega pretvarjanja (prav tam, str. 82):

1. izjava, s pomočjo katere otrok spremeni osebno identiteto, prevzame vlogo (kot da bi) (*Zdaj sem zdravnik.*);
2. izjava, ki opredeli istovetnost predmetov s pomočjo jezikovnih simbolov (*To je termometer. – za svinčnik*);
3. izjava, ki pomeni zamenjavo za dejavnost (*Igram se.*);
4. izjava, ki opisuje situacijo (*Ne grem se več.*).

Otrok je tudi aktiven udeleženec v sporazumevalnem procesu, odrasli ga naj spodbujajo pri prvih poskusih verbalizacije, ponavljajo naj in razširjajo njegove izreke. Otrok se naj igra z glasovi, posnema odrasle in posluša preproste zgodbice, pesmice ter opise dogodkov. Da pa bi bil otrok aktivni udeleženec v sporazumevalnem procesu, mora razvijati svojo jezikovno zmožnost, pridobiti mora torej vedenje o slovnici jezika, ki se ga bo učil in o pravilih

komunikacije. Uči se tvoriti večbesedne stavke, izumlja nove besede in stavčne strukture. Od otroka ne zahtevamo odgovorov v celih stavkih, ker ga s tem učimo nekega vzorca komunikacije, ki je ne bo srečal več v spontanah situacijah. Če želimo, da se njegovi stavčni vzorci razširjajo in da uporablja čim več struktur, potem moramo postavljati ustrezna vprašanja in drugače voditi pogovor. Ne zastavljamo samo vprašanj, na katere lahko odgovorimo z eno ali dvema besedama ali z da ali ne, marveč taka vprašanja, kjer je potrebno odgovor utemeljiti z daljšim odgovorom. Otroku moramo omogočiti igranje jezikovnih iger, poslušanje in seznanjanje s knjigami, imeti mora dovolj možnosti za sodelovanje v različnih govornih položajih in začeti konverzacijo. Omogočena mu mora biti tudi zasebna konverzacija v manjših skupinah ali parih ter sodelovanje v komunikaciji z odraslimi (prav tam).

Vzgojiteljica naj otroku bere, pripoveduje ali predvaja avdio- in videokasete z različnimi literarnimi besedili, primernimi otrokovi starosti, in ga spodbuja k pripovedovanju zgodbic, igranju likov in izražanju. Pomembno pa je tudi, da se otrok v vrtcu sreča z različnimi socialnimi zvrstmi slovenskega jezika. V skupinah z izrazitim narečjem je priporočljivo vezati knjižni jezik najprej na omejeno število konkretnih govornih položajev (prav tam).

4.1.1.1 Razvoj govora v kontekstu jezikovne vzgoje v vrtcu

Jezikovno področje v Kurikulu za vrtce (1999) »zagotavlja otroku aktivno udeležbo v sporazumevalnem procesu, mu nudi možnosti spoznavanja in učenja strategij tvorjenja besedil v različnih govornih položajih ter možnost spoznanja, da je vloga, ki jo opravlja neka jezikovna oblika, odvisna od mnogih dejavnikov« (Kranjc in Saksida 2001, str. 79).

Vzgojiteljica naj bi pri vseh dejavnostih otroku dajala govorni zgled ter tako neposredno vplivala na razvoj njegove jezikovne zmožnosti, kar »bi predstavljalo prvi korak k povezovanju med področji dejavnosti v vrtcu« (prav tam).

Jezikovno vzgojo moramo razumeti v širšem smislu, kamor sodita tudi knjižna in književna vzgoja ter predopismenjevanje. Vzgojiteljica lahko otroku nudi ustrezne spodbude z različnimi dejavnostmi, v katere je vključeno vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, vidno-gibalne spretnosti in drugo, kar omogoča razvoj posameznih predbralnih spretnosti (prav tam, str. 80).

Otrok v vrtcu razvija svoj govor, na njegov razvoj pa vplivajo zunanji in notranji dejavniki. Pomembno mesto med zunanjimi dejavniki zaseda govor odraslih, to pa pomeni, da mora vzgojiteljica dobro poznati in paziti na svoj stil komunikacije (Kranjc in Saksida 2001, str. 79).

4.2 GLOBALNI CILJI NA PODROČJU JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE (1999)

Globalni cilji na področju jezika postavljajo jezik kot objekt igre (Kranjc 2010, str. 10). Otroci naj bi se v vrtcu zavedali obstoja lastnega jezika in drugih jezikov, spoznavali temeljna literarna dela za otroke, razvijali neverbalne komunikacijske spretnosti in spoznavali simbole pisnega jezika. Vzgojiteljice naj bi pri otrocih spodbujale ustvarjalnost in jezikovno zmožnost (Kurikulum za vrtce 1999, str. 32).

4.3 CILJI NA PODROČJU JEZIKA V KURIKULU ZA VRTCE (1999)

Cilji na področju jezika so v Kurikulu za vrtce (1999) definirani tako, da zagotavljajo otrokovo aktivno sodelovanje v sporazumevalnem procesu (Kranjc 1996/1997, str. 135). Otrok je vključen v sporazumevalne procese z otroki in odraslimi, razvija jezikovno zmožnost ob vsakdanjih dejavnostih ter v različnih socialnih situacijah, razvija zmožnost domišljajske rabe jezika, posluša različne literarne zvrsti, ob branju doživlja veselje, zabavo ter se uči samostojno pripovedovati in ustvarjalno izražati v jeziku (Kurikulum za vrtce 1999, str. 32).

4.4 VLOGA ODRASLIH

Osebe, ki delajo z otroki, morajo otroka opazovati in biti sposobne prepoznati otrokov neverbalni stil, ki lahko vključuje tudi znakovni jezik. Pomembno je, da se z otroki pogovarjajo v 'neotroškem jeziku' in ga spodbujajo pri uvajanju komunikacije. Teme, ki jih je uvedel otrok sam, poskušajo razširiti in poglobiti. Odrasli morajo tudi znati pokazati lastno govorico telesa in na ustrezen način vzpostaviti interakcijo z otroki in prepoznati možne nesporazume v neverbalni komunikaciji (Kurikulum za vrtce 1999, str. 35).

Pomembno je tudi, da odrasli poznajo razvoj otroka in temu prilagodijo svoja pričakovanja glede otrokove jezikovne zmožnosti. Pri spodbujanju jezikovne zmožnosti uporabljajo čim več različnih knjig z različnih področij, pravljic, pesmi in iger. Otroka spodbujajo pri prvih poskusih verbalizacije ter ponavljajo in razširjajo njegove izreke. Otroku se prilagajajo v izbiri teme pogovora, spodbujajo pa jih tudi, da sami predlagajo teme aktivnosti in govorjene komunikacije. Naloga odraslih je tudi, da pripovedujejo in berejo pravljice, uganke, zgodbe, pesmi in uprizarjajo lutkovne igre, otroke pa spodbujajo k razpravljanju in pripovedovanju o prebranem in nudijo možnost, da je otrok ustvarjalen v jeziku.

Odrasli se z otroki tudi pogovarjajo o izkušnjah in ljudeh, s katerimi se srečujejo doma in v vrtcu, ter mu nudijo možnost sodelovanja v dialogu ter možnost poslušanja različnih oblik sporočanja med odraslimi. Otroku mora biti tudi omogočen dostop do za starostno obdobje najprimernejših virov (priročnikov, leksikonov, slovarjev) (prav tam).

4.5 VPLIV KURIKULA NA VZGOJITELJIČIN GOVOR V VRTCU

Raziskovalke L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, U. Fekonja in T. Kavčič (2003) so v raziskavi 'Vzgojiteljčina raba govora in socialne interakcije med vzgojiteljico in otroki' proučevale učinek izvedbenega kurikula na ravni komunikacije vzgojiteljic v oddelku oz. njihove rabe govorni vzorcev v socialnih interakcijah z otroki. V vzorec so vključile 30 oddelkov, približno polovico so sestavljali oddelki, v katerih so vzgojiteljice delale še na podlagi Vzgojnega programa za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979), drugo polovico pa so sestavljali oddelki, v katerih so vzgojiteljice že dve leti delale na podlagi Kurikula za vrtce (1999). Rezultati raziskave kažejo, da so vzgojiteljice, ki so delale po kurikulu, govor pri prosti igri pomembno pogosteje uporabljale v funkciji odprtega vodenja in v poučevalni funkciji kot vzgojiteljice v oddelkih z vzgojnim programom. Te so govor pomembno pogosteje uporabljale v funkciji odprtega vodenja pri prehodni dejavnosti. Pri usmerjeni in rutinski dejavnosti ter v celotnem času opazovanja med skupinama ni bilo pomembnih razlik v funkcijah govora, ki so ga vzgojiteljice uporabljale v komunikaciji z otroki. Vzgojiteljice so v oddelkih, kjer so delale po vzgojnem programu, pomembno pogosteje uporabljale govor v funkciji zaprtega vodenja pri rutinski in usmerjeni dejavnosti kot pri igri. Prav tako so pomembno pogosteje uporabljale govor v poučevalni funkciji pri usmerjeni dejavnosti kot pri

igri in rutinski dejavnosti ter pomembno pogosteje pri prehodni dejavnosti kot pri prosti igri. Primerjava funkcij oz položajev, v katerih vzgojiteljice uporabljajo govor glede na posamezne dejavnosti, kaže, da so »vzgojiteljice, ki so delale po Kurikulu, enakomerneje uporabljale različne funkcije govora pri različnih dejavnostih, za razliko od vzgojiteljic, ki so delale po vzgojnem programu in so posamezne funkcije uporabljale ožje vezane na dejavnosti, npr. pogosteje so uporabljale odprto vodenje pri usmerjeni dejavnosti kot pri igri in pomembno pogosteje socialno-emocionalno funkcijo v igri kot pri usmerjeni dejavnosti« (Marjanovič Umek idr. 2003, str. 52–59). Rezultati bi lahko kazali na pozitivne učinke izvajanja Kurikula za vrtce (1999) na področju sporazumevanja, saj je pomembno, da vzgojiteljice uporabljajo govor v različnih funkcijah pri različnih dejavnostih, saj tako neposredno vplivajo na otrokovo rabo govora v različnih funkcijah in s tem višjo razvojno raven govora (Astington in Pelletier v Marjanovič Umek idr. 2003, str. 59).

Narejene so bile tudi raziskave o rabi metagovora v kontekstu vrtčevskega kurikula. Avtorici J. W. Astington in J. Pelletier (v Marjanovič Umek idr. 2003, str. 69) sta ugotavljali rabo metagovora vzgojiteljic v dveh pogojih, v dnevni komunikaciji z otroki v oddelku vrtca in v pogovoru z drugimi odraslimi osebami. Ugotovili sta, da vzgojiteljice v pogovoru z odraslimi uporabljajo več metaspoznavnih glagolov kot v času poučevanja otrok v oddelku, poleg tega pa sta zabeležili, da se ozek nabor istih metaspoznavnih izrazov, npr. *vedeti, uganiti, misliti, učiti, pozabiti, spomniti, obljubiti* v komunikaciji kvalitativno razširi, npr. vzgojiteljice so uporabljale tudi izraze *razumeti, verjeti, pomeniti, odkriti, pričakovati, predstavljati, prezreti*. V svoji raziskavi sta ugotovili tudi, ali implicitne teorije²⁶ o vzgoji predšolskih otrok vplivajo na rabo metagovora. V primeru, ko so vzgojiteljice verjele, da se otrok uči 'ko dela', so uporabljale zelo malo metagovora; ko so verjele, da se otrok uči z namenom, 'da bi vedel', je bila njihova raba metagovora tudi omejena – poudarek je bil predvsem na dajanju neposrednih navodil in razvijanju spretnosti; ko pa so vzgojiteljice verjele, da se otrok uči, 'da razume', so uporabljale veliko metagovora za spodbujanje mišljenja. Avtorici tako menita, da je »vzgojiteljičino rabo metagovora nemogoče vgraditi v zapisani kurikulum – obstaja namreč v vzgojiteljičini implicitni teoriji, ki je med drugim povezana z njenim poznavanjem razvoja otroškega govora, metagovora in drugih področij spoznavnega razvoja« (prav tam).

²⁶ Implicitne teorije so »individualne predstave o otroku in otroštvu, prepričanja o otrokovi naravi in razvoju te iz tega izpeljani pristopi in načini ravnanja z otrokom in prepričanja npr. o tem, kateri cilji in katere dejavnosti so pomembni v vrtcu in šoli, in o tem, da je vrtec pomemben predvsem za starejše predšolske otroke, in sicer zaradi priprave na šolo« (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 96).

II EMPIRIČNA RAZISKAVA

5 RAZISKOVALNI NAMEN

V diplomskem delu smo raziskovali, v kolikšni meri vzgojiteljica pri govoru z otroki uporablja pootročeni govor ter če se raba pootročene govora razlikuje glede na vrsto dejavnosti, ki potekajo v oddelku vrtca. Kot vodilo empiričnega dela smo navedli vprašanje, katere prvine pootročene govora lahko prepoznamo v govoru vzgojiteljice in v katerih dejavnostih (usmerjenih/neusmerjenih) se pojavljajo v večji meri. Glavni namen raziskave je bilo ugotoviti razlike v vzgojiteljini rabi pootročene govora v usmerjenih in neusmerjenih dejavnostih, ki potekajo v oddelku vrtca.

6 RAZISKOVALNI PROBLEM

S pomočjo raziskave smo želeli dokazati, da vzgojiteljica pri komunikaciji z otroki uporablja prvine pootročene govora, njihova raba pa se razlikuje glede na vrsto dejavnosti, ki potekajo v vrtcu. Predpostavljali smo, da se uporaba pootročene govora v vrtcu kaže predvsem v rabi pomanjševalnic, teh je več v neusmerjenih dejavnostih. Ob tem smo še predpostavljali, da se raba pootročene govora kaže tudi v uporabi 3. osebe za naslavljanje otrok in onomatopoejskih besed, te prvine pootročene govora pa lahko v večji meri zaznamo v neusmerjenih dejavnostih.

Zanimalo nas je tudi, če vzgojiteljica kdaj razširi ali popravi otrokov izrek in ponovi svoja vprašanja ali izreke otrok. Predpostavljali smo, da se to v večji meri dogaja v usmerjenih dejavnostih. Predpostavljali smo tudi, da vzgojiteljica v govoru z otroki uporablja predvsem preproste enostavne povedi, teh pa je več v neusmerjenih dejavnostih. Vse te predpostavke smo skušali v empiričnem delu naloge dokazati z analizo zbranega gradiva.

6.1 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V raziskavi smo odgovorili na naslednja vprašanja:

1. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih uporabi več pomanjševalnic kot pri neusmerjenih dejavnostih?
2. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat uporabi 3. osebo za naslavljanje otrok kot pri neusmerjenih dejavnostih?
3. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat uporabi onomatopoetske besede kot pri neusmerjenih?
4. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat razširi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih?
5. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat ponovi vprašanje kot pri neusmerjenih dejavnostih?
6. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat ponovi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih?
7. Ali vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat popravi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih?
8. Ali vzgojiteljica pri neusmerjenih dejavnostih večkrat tvori enostavčne povedi kot pri usmerjenih dejavnostih?

6.2 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

V pomoč pri analizi gradiva so nam bile naslednje hipoteze:

1. Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporabi več pomanjševalnic kot pri usmerjenih dejavnostih.
2. Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat naslovi otroke s tretjo osebo kot pri usmerjenih dejavnostih.

3. Vzgojiteljica večkrat uporabi onomatopoetske besede pri neusmerjenih dejavnostih kot pri usmerjenih dejavnostih.
4. Vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat razširi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih.
5. Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat ponovi vprašanje kot pri neusmerjenih dejavnostih.
6. Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat ponovi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih.
7. Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat popravi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih.
8. Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat tvori enostavčne povedi kot pri usmerjenih dejavnostih.

6.3 SEZNAM SPREMENLJIVK

- pogostnost rabe pomanjševalnic;
- pogostnost rabe tretje osebe za naslavljanje otrok;
- pogostnost rabe onomatopoetskih besed;
- število vzgojiteljinih razširitev otrokovih izrekov;
- število ponovitev vzgojiteljinih vprašanj;
- število vzgojiteljinih ponovitev otrokovih izrekov;
- število vzgojiteljinih poprav otrokovih izrekov;
- število enostavnih povedi.

7 METODOLOGIJA

7.1 OSNOVNA RAZISKOVALNA METODA

V diplomskem delu smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo študijo primera, s katero raziščemo in predstavimo posamezen primer: osebo, skupino oseb, institucijo ali del institucije, dogodek, prireditev itn. Metoda vključuje tudi oblikovanje hipotez o vzročno posledičnih odnosih (Sagadin 2004, str. 98).

7.2 PROUČEVANA POPULACIJA

Raziskavo smo izvedli v Vzgojno varstvenem zavodu Slovenj Gradec. Vzgojiteljica, ki smo jo opazovali, je stara 36 let. S svojim delom je začela pred desetimi leti (najprej je delala kot pomočnica vzgojiteljice 8 let), prav tako v Vzgojno varstvenem zavodu Slovenj Gradec. V opazovani skupini je 17 otrok, od tega 9 dečkov in 8 deklic. Otroci so stari od 2 do 4 let.

7.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Prošnjo za snemanje smo naslovili na ravnateljico in vzgojiteljico. Predstavili smo jima potek in namen raziskave ter prosili za dovoljenje za snemanje dejavnosti v vrtcu. Po privolitvi ravnateljice in vzgojiteljice smo prošnje za pridobitev soglasja razdelili tudi staršem.

Za zbiranje materiala smo uporabili etnografsko metodo²⁷. Dejavnosti so bile snemane z diktafonom, saj smo se osredotočili na govor vzgojiteljice. Gradivo smo zbirali s snemanjem desetih dejavnosti, od tega je bilo pet usmerjenih in pet neusmerjenih. Tehnika zbiranja podatkov je bila strukturirano opazovanje, pri katerem predmet in vidike opazovanja določimo vnaprej, vsebino pa natančno razmejimo in opišemo. Namen opazovanja je bil raziskati, ali vzgojiteljica v govoru z otroku uporablja prvine pootročene govora in če jih, v katerih dejavnostih (usmerjenih/neusmerjenih) so te bolj pogoste. Gradivo, ki smo ga posneli,

²⁷ Etnografska metoda temelji na »opazovanju in raziskovanju, zato mora raziskovalec preživeti veliko časa v skupini, ki jo opazuje« (Kranjc 1999, str. 30).

smo nato zapisali in analizirali. Zaradi zagotavljanja anonimnosti smo imena otrok nadomestili z velikimi tiskanimi črkami.

Snemanje vzgojiteljčinega govora in govora otrok naj bi čim bolj realno odražalo morebitno rabo in količino pootročene govora, vendar pa je potrebno opozoriti, da so bili prisotni tudi nekateri moteči dejavniki, npr. zunanji opazovalec in snemanje z diktafonom, kar lahko privede do nesproščenosti pri otrocih in vzgojiteljici.

Poudariti moramo, da zbranega gradiva ni bilo veliko, saj smo snemali le 5 usmerjenih in 5 neusmerjenih dejavnosti, zato tudi ugotovitve niso splošne. Vezane so predvsem na zbrano gradivo in jih ne moremo posploševati.

7.4 ANALIZA PODATKOV

Zbrano gradivo²⁸, posneto z diktafonom, smo transkribirali, pri tem pa smo ohranili pogovorne in narečne prvine govorne slovenščine. Nato smo v zbranem gradivu iskali pomanjševalnice, tretjo osebo za naslavljanje otrok in onomatopoejske besede. Na enak način smo preverili, če je vzgojiteljica kje razširila ali popravila otrokove izjave in ponovila vprašanje. Na koncu smo vsaki povedi določili, ali je enostavna ali večstavčna. Število teh prvin smo zapisali v tabele, iz katerih je razvidna razlika v rabi pootročene govora glede na vrsto dejavnosti (usmerjena/neusmerjena).

²⁸ Za analizo gradiva smo uporabili konverzijsko analizo. Raziskave, ki temeljijo na konverzijski analizi oz. »raziskave govornega diskurza morajo temeljiti na konkretnem gradivu, na podlagi katerega med samo analizo nastaja tudi analitični aparat« (Kranjc 1999, str. 69). V literaturi je znanih več pristopov k analizi diskurza: analiza govornih dejanj, interakcijska sociolingvistika, etnografija komunikacije, pragmatični pristop, konverzijska analiza in variacijski pristop. Pristop konverzijske analize kaže »razvoj strategij, ki jih govorniki uporabljajo pri tvorjenju diskurza, in posveča pozornost prvinam, za katere se zdi, da so bistvene pri razvoju govora, in sicer obravnavanje diskurza kot procesa, v katerem sodelujeta dva ali več oseb« (prav tam).

8 INTERPRETACIJA REZULTATOV

1. HIPOTEZA

Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica uporabi več pomanjševalnic kot pri usmerjenih dejavnostih.

Tabela 2: Število pomanjševalnic glede na vrsto dejavnosti

DEJAVNOST	ŠTEVILO
	POMANJŠEVALNIC
	f
usmerjena	8
neusmerjena	9
SKUPAJ	17

Vzgojiteljčina raba pomanjševalnic spada med negativne lastnosti pootročnega govora. Po eni strani naj bi otrokom pomagale pri učenju jezika, lahko pa predstavljajo tudi težavo, saj se otrok z rabo pomanjševalnic ne nauči prave besede (Kempe, Brooks in Gillis v Soderstrom 2007, str. 506), pretirana uporaba pomanjševalnic pa otroku zamegli pravila ustrezne oziroma primerne razporeditve te vrste besed (Kranjc 1996/97, str. 138).

Iz tabele je razvidno, da se je v usmerjenih dejavnostih pojavilo 8, v neusmerjenih dejavnostih pa 9 različnih pomanjševalnic, zaradi tako majhne razlike v številu pomanjševalnic glede na dejavnost pa naše hipoteze ne moremo potrditi, rezultati kažejo, da vrsta dejavnosti (usmerjena/neusmerjena) nima vpliva na vzgojiteljčino rabo pomanjševalnic. M. Likar je v svoji diplomski nalogi, kjer je prav tako snemala govor vzgojiteljice v 5 usmerjenih in 5 neusmerjenih dejavnostih, v neusmerjenih dejavnostih naštel več pomanjševalnic (v usmerjenih dejavnostih se je pojavilo 7 pomanjševalnic, v neusmerjenih pa 13) (Likar 2010, str. 74).

V povprečju se je v vsaki dejavnosti pojavila le 1 pomanjševalnica, le v 4. neusmerjeni dejavnosti je vzgojiteljica uporabila 4 pomanjševalnice, kar bi lahko kazalo na to, da se

vzgojiteljica zaveda priporočil v Kurikulu za vrtce (1999, str. 35) in se poskuša izogibati 'otroškemu' jeziku.

V zbranem gradivu smo opazili tudi, da je vzgojiteljica popravila otrokovo rabo pomanjševalnic, kar bi lahko razlagali s tem, da ne želi, da bi otroci uporabljali pomanjševalnice:

NUD²⁹: *J: Em, piščanček.*

V: A res, piščanec pa racak sta prijatelja?

NUD: *V: Kje je pa zenf?*

L: Tam.

V: Aha, a boš zenfa? Boš ti L.?

L: Malo zenfeka.

M: Js tut zenfeka.

V: Zenf je to, ne zenfek, zenf.

V gradivu se pojavi tudi primer, ko je vzgojiteljica za otrokom ponovila pomanjševalnico:

NUD: *L: Al pa princeske.*

V: Al pa princeske.

V enem primeru pa je otrok uporabil nezaznamovano besedo, vzgojiteljica pa je za njim besedo ponovila in jo ob tem spremenila v pomanjševalnico:

NUD: *J: Trebuh.*

V: Trebušček te boli?

V zbranem gradivu se pojavijo tudi primeri, ko vzgojiteljica enkrat uporabi pomanjševalnico, drugič pa nezaznamovano besedo:

UD: *V: Katera pesmica je bila pa ta?*

L: Klasika?

V: Hvala, klasika, točno to. Mogoče vete, kako bi bilo tej pesmi naslov, ste slišali kakšno besedilo?

UD: *V: Ptički v gnezda. Zadnja je bila L. Nasvidenje, L. Ptički ne letajo okrog gnezd, ptički morajo po hrano daleč, daleč. Ptički letajo. (V. igra na tamburin).*

O: Čiv, čiv, čiv.

V: Ptički v gnezda! Zadnja ptica je biv ...

²⁹ Kratica NUD pomeni, da je primer iz neusmerjene dejavnosti, kratica UD pa označuje primer iz usmerjene dejavnosti.

V tem primeru je potrebno tudi opozoriti, da je sama igra v naslovu vsebovala pomanjševalnico (Ptički v gnezda), kar bi bila tudi ena od možnih razlag, zakaj je vzgojiteljica za isto besedo enkrat uporabila pomanjševalnico, drugič pa nezaznamovano besedo.

2. HIPOTEZA

Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat naslovi otroke s tretjo osebo kot pri usmerjenih dejavnostih.

Tabela 3: Vzgojiteljčina raba tretje osebe za naslavljanje otrok glede na vrsto dejavnosti

DEJAVNOST	RABA TRETJE OSEBE
	f
usmerjena	2
neusmerjena	3
SKUPAJ	5

V zbranem gradivu sta se v usmerjenih dejavnostih pojavila dva primera rabe tretje osebe za naslavljanje otrok, v neusmerjenih dejavnostih pa trije, ker pa so razlike v dejavnostih tako majhne, naše hipoteze ne moremo potrditi. Dokaj izenačeni rezultati kažejo, da vrsta dejavnosti ne vpliva na rabo tretje osebe za naslavljanje otrok, opozoriti pa moramo, da bi lahko prišli do drugačnih rezultatov, če bi vzgojiteljico snemali dlje časa.

V neusmerjenih dejavnostih so se pojavili primeri rabe tretje osebe za naslavljanje otrok pri enakih dejavnostih, in sicer pri določanju dežurnih otrok:

V: Potem pa naj bo danes A. dežurni pa J.

V: Bo pa danes dežurni A., bo pripravil servetke, razdelil, pa naša N. Servetke razdelita prosim.

Pripravo na zajtrk in zajtrk smo snemali tri dni. Dvakrat smo pri določanju dežurnih otrok zasledili rabo tretje osebe, enkrat pa ne:

V: Prosim N. in E., da sta danes dežurni in razdelita servetke.

V usmerjenih dejavnostih pa sta se primera rabe tretje osebe za naslavljanje otrok pojavila kar zaporedoma:

V: Zdej pa želim, da B. to naredi., oziroma bomo šli nekje drugje.

V: A. pove svoje ime pa zaploska kolikokrat.

Rezultati pa se ne skladajo z rezultati M. Likar. Ta je v svoji diplomski nalogi zasledila v usmerjenih dejavnostih 11 primerov rabe tretje osebe za naslavljanje otrok, v neusmerjenih dejavnostih pa le 6 primerov. Iz teh rezultatov bi lahko sklepali, da je raba tretje osebe odvisna predvsem od vzgojiteljičinega načina govora in ne toliko od vrste dejavnosti.

Naj na tem mestu omenimo še intonacijo. V prvem primeru iz neusmerjene dejavnosti je intonacija padajoča, vzgojiteljica poudari imeni otrok, ki nista na koncu izreka, v drugem primeru iz neusmerjene dejavnosti pa je intonacija rastoča, saj je vzgojiteljica poudarila ime otroka, ki je na koncu izreka. V primerih iz usmerjenih dejavnosti je intonacija padajoča, saj se tudi ime otroka, ki ga vzgojiteljica naslavlja, ne pojavlja na koncu izreka.

Raba tretje osebe za naslavljanje otrok spada med negativne lastnosti pootročene govora. Malčki, s katerimi se odrasli pogovarjajo na ta način, imajo težave pri izražanju lastne identitete, v njihovem govoru prevladuje govorjenje zase v tretji osebi še po tretjem letu starosti, ko sicer otroci govorijo zase v prvi osebi in uporabljajo zaimek jaz (Kranjc 2006, str. 89).

3. HIPOTEZA

Vzgojiteljica večkrat uporabi onomatopoetske besede pri usmerjenih dejavnostih kot pri neusmerjenih.

Vzgojiteljica v nobeni dejavnosti ni uporabila onomatopoetskih besed, kar pomeni, da naše hipoteze na moremo ne potrditi in ne zavreči. Potrebno je poudariti, da je bilo zbranega gradiva zelo malo, zato teh ugotovitev ne moremo posploševati. Do drugačnih rezultatov bi lahko prišli, če bi vzgojiteljico snemali dlje časa (raba onomatopoetskih besed je odvisna tudi od konteksta) ali pa bi snemali govor več vzgojiteljic in rezultate med seboj primerjali.

Naj na tem mestu omenimo samo, da je v enem primeru vzgojiteljica vprašala, kako se oglašajo ptice, vendar pa sama ni nikjer posnemala kakšnega zvoka (npr. oglašanje živali):

UD: *V: Ptički ne kričijo, ampak kako se oglašajo ptički?*

L: Čiv, čiv.

V: Potem pa se prosim tako oglašajte, ko letite. Ptički letajo. (V. igra na tamburin)

O: Čiv, čiv, čiv.

4. HIPOTEZA

Vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih večkrat razširi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih.

Tabela 4: Vzgojiteljčina razširitev otrokovega izreka

DEJAVNOST	RAZŠIRITEV OTROKOVEGA IZREKA	
	f	f %
usmerjena	22	55,0
neusmerjena	18	45,0
SKUPAJ	40	100,0

Pri usmerjenih dejavnostih je vzgojiteljica 22-krat razširila otrokov izrek, pri neusmerjenih pa 18-krat, rezultati torej potrjujejo našo hipotezo. Širitve pomagajo pri učenju skladnje (Newport in sodelavci v Cattell 2007, str. 111) in pospešujejo jezikovni razvoj pri mlajših otrocih (Goelman; Girolametto in Weitzman; Massey, Rosemary in Roskos v Bakai 2006, str. 47). Razširitve morajo slediti otrokovi trenutni razvojni stopnji, vsebovati pa morajo tudi nove besede in ideje (prav tam).

V gradivu je bilo razširitev več vrst. Pri nekaterih je vzgojiteljica dodala samo glagol:

UD: *V: Prosim, povej mi Z., kaj mam na tleh?*

Z: Uje.

V: Ure mam. Katero uro si ti prinesla?

UD: *L: Gvant.*

V: Gvant majo.

NUD: *J: Žarke.*

V: Žarke ima. Na koga pa sije?

NUD: *E: Tam je biv iz kamnov grad.*

V: Ja, sigurno, iz kamenja je grajen grad.

Pri nekaterih razširitvah je vzgojiteljica dodala pridevnik, ki opisuje stvar, o kateri govori otrok:

NUD: *E: To je veвериčka!*
V: Odlično, siva veverica.

NUD: *A: Podgana.*
V: Res je, to je velika podgana. Tta je črna podgana, prinaša črno mrzlico, to pa vodna podgana, zato, ker živi v vodi.

NUD: *V: Komu je podoben?*
A: Rosomahu.
V: Ja, ja, to je tak avstralski rosomah.

V nekaterih razširitvah je vzgojiteljica podala svoje mnenje:

UD: *V: Katero juho?*
J: Polovo.
V: Porovo, odlično, to mam tudi js zelo rada.

NUD: *V: Kaj pa Fifo rad je? Povej, kaj rad je?*
L: Jagode.
V: Jagode, js tudi, kk zanimivo.

NUD: *J: Puncka je.*
V: Punčka je, lepa je, super.

Nekatere razširitve so vsebovale tudi poprave:

NUD: *V: Kdo pa je to?*
A: Jež
V: To pa ni navadni jež, ampak je kljunati ježek, ker ima, podobno kot kljunaš, kljun.

NUD: *L: To je opica surikata.*
V: Podobna je surikati, zelo je podobna, sam to so lemurji.

UD: *V: To je več glasbil skupaj, kako smo rekli, se spomnite?*
L: Klasika.
V: Klasika je glasba, kdo pa igra klasiko na te inštrumente?

UD: *V: Vau, kakšna pa je to?*
M: Zlata ...
V: Ni zlata, srebrna je.

V drugih primerih pa je vzgojiteljica otrokov izrek razširila z dodatnimi informacijami:

UD: *J: Trobenta.*

V: Trobenta, ja, pihalo, odlično.

UD: *M: Vau, poglej ga. Na. Ne, samo poglej. Sta isti.*

G: Js tut.

V: Res sta obedve isti, ampak nista ročni uri. M. ura je ročna ura.

NUD: *V: Ne, zato pa že ne. Pomisli, zakaj je še tam ostalo. Tule ni več snega, je skopnel.*

T: Ker je tam temno.

V: Temno je še, ja, tja sonce ne pride in potem se ne stopi sneg.

UD: *V: Kaj imam pripravljeno?*

J: Boben pa ...

N: Ne, tamburin!

L: Tamburin je.

V: To je, obedve mata prav. Zdaj je boben, zdaj pa je tamburin. Če ne bi imel opne, bi biv samo tamburin, tako pa je boben s tamburinom.

V nekaterih primerih je vzgojiteljica otrokov izrek razširila in postavila kot vprašanje. S tem je želela razširiti dialog, spodbuditi otroka k pogovoru in vzdrževati pozornost, zato teh primerov nismo upoštevali pri analizi gradiva.

NUD: *J: Danc sm jo gledla.*

V: Danc zjutraj že?

UD: *V: A si biv bolan? Si biv v bolnici?*

G: Pri zobozdravniku sm bil.

V: Pri zobozdravniku al pri zdravniku?

UD: *Z: Ni je.*

V: Ni je na tvojem znaku?

5. HIPOTEZA

Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat ponovi vprašanje kot pri neusmerjenih dejavnostih.

Tabela 5: Vzgojiteljčina ponovitev vprašanja

DEJAVNOST	PONOVI TE V PRAŠANJA	
	f	f %
usmerjena	36	76,6
neusmerjena	11	23,4
SKUPAJ	47	100,0

Pri usmerjenih dejavnostih je vzgojiteljica 36-krat ponovila vprašanje³⁰, pri neusmerjenih dejavnostih pa 11-krat, rezultati potrjujejo našo hipotezo. Vzgojiteljica je ponovila vprašanje, kadar ni dobila odgovorov od otrok, s tem je pridobila čas, v nekaterih primerih pa je vprašanja postavila kar skupaj in otrokom ni dala dovolj časa za razmislek, to bi lahko označili kot negativno lastnost njenega govora. Veliko večje število ponovitev vprašanj se je pojavilo v usmerjenih dejavnostih, kar bi lahko razlagali s tem, da v neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica otroke ne spodbuja h govoru v takšni meri kot v usmerjenih, ne postavlja jim dodatnih vprašanj, poleg tega pa so nekatere teme v usmerjenih dejavnostih zahtevnejše, vzgojiteljica otroke spodbuja k mišljenju z uporabo zapletenejših vprašanj, na katere otroci ne poznajo odgovora, zato jim pomaga z dodatnimi vprašanji.

Le v nekaj primerih so bila vprašanja, ki jih je ponovila vzgojiteljica, podobna prvotnim:

NUD: *V: Kaj pa Fifo rad je? Povej, kaj rad je?*

NUD: *J: Žarke.*

V: Žarke ima. Na koga pa sije?

J: Em ...

V: Na koga sije?

V nekaterih primerih je vzgojiteljica zamenjala glagol:

UD: *V: Kako se reče tvoji žirafi? Kako se kliče?*

³⁰ Nekatera vprašanja so se ponovila tudi dvakrat, to smo šteli kot dve ponovitvi.

UD: *V: Kaj se je dogajalo pri vas? Kaj si ti delal pri vas?*

UD: *V: M., kk se obnašaš? Lepo jej, ker nisi več dojenček. Pa ne s prsti, primi v roke in ugrizni. J., si končala?*

O. pospravljajo skodelice in krožnike.

V: M., kako sediš za mizo? Kk se napravljaš za mizo?

M. ne sedi lepo za mizo.

V: Kk sediš za mizo? Js bom huda zdej na tebe. Zaleti se ti lahko.

V nekaterih primerih je vzgojiteljica vprašanje ponovila in ga naslovila na otroka:

UD: *V: Koliko kazalcev pa ma ta ura, L.?*

J: Čisto odspod je ...

V: Koliko kazalcev?

UD: *V: Katero uro si prinesel? J., lahko se usedeš, da bo L. lahko našel svojo uro. Z., pojdi na svoj stol. L., katero uro si ti prinesel?*

NUD: *V: A ta vlek ma še pomožna kolesa?*

J. ne odgovori.

V: Maš pomožna kolesa, J.?

Vzgojiteljica je vprašanja ponovila z namenom, da bi otrok sam pravilno odgovoril:

UD: *V: Kolikokrat?*

O: Dvakrat.

V: Vsak bo samo za sebe povedal, velja?

M: Tliii.

V: Ne, samo G. bo povedal. G., kolikokrat si plosknil, povej.

G: Em, trikrat.

V: Še enkrat poskusi.

G. še enkrat zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat je bilo?

NUD: *T: Ja, samo v gozdu je še.*

V: Zakaj pa misliš, da je še tam?

E: Ja, malo ga je še.

V: Zakaj?

E: Ker ni še pravo poletje

V: Kateri letni čas pa je zdej?

E: Pomlad.

T: Potem bo pa poletje.

V: Ko gremo na morje, bo pa poletje. No, zakaj mislite, da je še sneg v gozdu?

E: Zato, ker je še pomlad.

V: Ne, zato pa že ne. Pomisli, zakaj je še tam ostalo. Tule ni več snega, je skopnel.

T: Ker je tam temno.

V nekaterih primerih je vzgojiteljica vprašanje, ki ga je ponovila, poenostavila. V spodnjih primerih je za lažje razumevanje abstraktno nadomestila s konkretnim (ta pesem, ti glasbeniki):

UD: *V: Klasika je glasba, kdo pa igra klasiko na te instrumente? Kdo so bili ti, ki so igrali v tej pesmi?*

UD: *V: Komu pa dirigira dirigent? Kako rečemo tem glasbenikom?*

Nekatera vprašanja je vzgojiteljica ponovila tudi dvakrat. V spodnjem primeru je vprašalni zaimek 'Kdo' zamenjala s pridevniškim zaimkom 'Kakšen', v drugi ponovitvi pa je uporabila spet vprašalni zaimek 'Kdo':

UD: *V: Miki Miška je na vrhu, kaj pa v budilki, kaj je narisano?*

J: A lahko vidim?

V: Vsi boste vidli. Kdo je noter narisano?

J: Em, kuža.

N: A lahko še js vidim?

V: Seveda, N., poglej. L., a vidiš, kaj je narisano?

Na tem mestu bi omenili še tri vrste vprašanj, ki jih nismo upoštevali v analizi. Prva vrsta vprašanj so sugestivna, ki spadajo med negativna vprašanja, saj otroku sugerirajo odgovor in s tem zavirajo njegov svobodni miselni tok ter preprečujejo izražanje lastnih mnenj (Marentič Požarnik in Plut v Skubic 2004, str. 79):

NUD: *A: Veš, da sm v Zagrebu v živalskem vrtu vidu prerijskega psa.*

V: Kk se ti je pa zdel? Podoben psu?

UD: *V: Katera ura je to? A je to ročna ura?*

NUD: *V: Kaj imaš rada? A bi tole?*

Druga vrsta vprašanj, ki jih nismo upoštevali pri analizi, pa so vprašanja, s katerimi vzgojiteljica razširja dialog in spodbuja otroke k pogovoru³¹, v gradivu smo našli en primer:

UD: *V: Kateri inštrumenti so pa tukaj nastopali?*

L: Kitara.

V: Še kateri inštrument?

M: Harmonika!

V: Harmonike pa tukaj ni bilo. Kaj še? Kdo se še spomni? Kaj pa smo mi tk korakali?

Nekatera vprašanja so vsebovala tudi metaglagole:

UD: *V: Drugače jo pojemo, ta je prirejena. Ugotovili ste pa točno, da je prava pesmica. Kk ste to ugotovili? Kk ste vedli?*

UD: *V: Kaj ti misliš N., je pev kdo?*

UD: *V: Kdo misli, da je bla N.?*

O. Ne.

V: Kdo pa misli, da je biv M.?

L: Jaaa!

V: Tudi js mislim, da je biv M., gremo še enkrat.

NUD: *V: Kaj pa je to? Se spomniš oposuma?*

NUD: *V: Zlog na eno črko bi se učila?*

³¹ Po mnenju Brunerja (v Grgić 2012, str. 199) dialog otroku predstavlja priložnost, da opazuje, vadi in usvaja različne jezikovne prvine. Ko vzdržujemo dialog, otroku omogočamo, da spoznava in utrjuje različne slovnične strukture, pomen besed in izjav ter različne funkcije jezika. Dialog je najboljši način za usvajanje in spodbujanje otrokovega govornega razvoja.

6. HIPOTEZA

Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat ponovi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih.

Tabela 6: Vzgojiteljičina ponovitev otrokovega izreka

DEJAVNOST	PONOVI TEV OTROKOVEGA IZREKA	
	f	f %
usmerjena	50	80,6
neusmerjena	12	19,4
SKUPAJ	62	100,0

Pri usmerjenih dejavnostih je vzgojiteljica ponovila otrokov izrek 50-krat, pri neusmerjenih pa 12-krat, našo hipotezo lahko potrdimo. S ponovitvami vzgojiteljica preverja otrokovo razumevanje, išče potrditev, otroke želi vključiti v pogovor ali pa ponovi pomembno informacijo. Otroci se z vzgojiteljičinimi ponovitvami izrekov učijo različnih jezikovnih oblik na vseh jezikovnih ravneh (glasoslovni, oblikoslovni, skladijski in pomenski).

Veliko ponovitev je vsebovalo vzgojiteljičino pohvalo oz. potrditev:

UD: *J: Srebrne.*

V: Ta ura ni Z.. Ta je srebrna, odlično, L., super.

UD: *J: Inštrumenti?*

V: Inštrumenti, ja, odlično.

UD: *J: Je biv L.*

V: Je pa L., res je.

NUD: *G: Učiteljica, js sm prneso karte.*

V: Karte si prineso, super.

V nekaj primerih je vzgojiteljica točno ponovila otrokovo izjavo:

UD: *A: Pri teti M.*

V: Pri teti M. Kaj pa si tam počel?

UD: *L: Fifa.*
V: Fifa. Kdo ti jo je pa kupil?

NUD: *L: Al pa princeske.*
V: Al pa princeske. Takole, dragi moji otroci ...

UD: *V: Violino, odlično. Zdej pa malo počakaj, mogoče še kdo drug ve.*
E: Kitaro.
V: Kitaro.

V nekaterih primerih je ponovitvi otrokovega izreka sledilo vprašanje, vzgojiteljica je želela otroka pritegniti k dialogu:

UD: *V: Super. Kam pa ta ura spada?*
L: Em, na steno.
V: Na steno in kaj ima okrog in okrog napisano?

UD: *V: Grad, super. Kdo stanuje zraven v gradu?*
L: Fant.
V: Fant, kaj pa kakšne živali?

UD: *J: Igral sm se z avtočkami.*
V: Z avtomobili si se igral, kje pa?

V kar nekaj primerih so ponovitvam sledile tudi poprave otrokovih izrekov:

UD: *L: Ne vem, zakaj so bio, zato, kel mogoce so bio bazeni.*
V: Ja, mogoče pa res.

UD: *J: Enkjat.*
V: Bravo, J., enkrat.

NUD: *N: To je pašteta.*
V: Ni to pašteta, kaj je to? Skutin namaz je. Skutin namaz.

V drugih primerih pa je vzgojiteljica ponovila otrokov izrek in ga postavila kot vprašanje, s tem je želela razširiti dialog, teh primerov v analizi nismo upoštevali:

NUD: *E: Ja, ker je tam tk vroče.*
V: Vročje je blo?

NUD: *E: Ne, smo meli s sabo neka.*

V: Kaj ste pa meli s sabo?

UD: *L.: Mami*

V: Mami? Kje sta jo pa dobili? Kje sta jo našli? Se spomniš?

NUD: *E: A veš, da smo mi šli na grad, pa smo se z gondolo pelali. A veš, preden pa smo šli na grad, smo polizali sladoled, ko smo šli dov.*

V: Z gondolo ste se pelali?

7. HIPOTEZA

Pri usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat popravi otrokov izrek kot pri neusmerjenih dejavnostih.

Tabela 7: Vzgojiteljčina poprava otrokovega izreka

DEJAVNOST	POPRAVA OTROKOVEGA IZREKA	
	f	f %
usmerjena	34	60,7
neusmerjena	22	39,3
SKUPAJ	56	100,0

Iz tabele je razvidno, da je vzgojiteljica pri usmerjenih dejavnostih otroke popravila 34-krat, pri neusmerjenih dejavnostih pa 22-krat, naša hipoteza je potrjena. Rezultat bi lahko razlagali s tem, da je v usmerjenih dejavnostih vzgojiteljica bolj pozorna na izjave otrok (otroci govorijo večinoma takrat, ko so pozvani in ne vsepovprek, kot je to pogosto pri neusmerjenih dejavnostih) in jih zato tudi večkrat popravlja. Odrasli popravljajo otroke, da bi jih naučili jezikovnih oblik in govornega vedenja (Prebeg - Vilke 1995, str. 46).

Poprave otrokovih izjav so bile več vrst. V nekaterih primerih je vzgojiteljica ponovila otrokovo izjavo in popravila izgovorjavo:

UD: *V: Katero juho?*

J: Polovo.

V: Porovo, odlično, to mam tudi js zelo rada.

UD: *J: Potem smo pojedli to, potem sm šla js spat in potem, ko sm se zbudla, smo šli na, na, na zimski sladoled, potem je J. šov na plavi sladoled.*

V: A vi ste šli na zimskega, J. pa kr na pravega? Zakaj pa ti nisi jedla pravega?

UD: *J: Js sm bla pa doma, pa sm se iglala s kockami.*

V: Odlično, kdo se je pa igral s tabo?

V treh primerih je vzgojiteljica popravila otrokovo rabo narečno obarvanih besed:

UD: *L: Js neki cujem.*

V: Slišiš? Samo malo, da uredim.

UD: *F: Za to sm pa že ču.*

V: Si že slišal? A pa veš, kaj je to?

UD: *G: Tam dauč.*

V: Daleč? Kaj pa ti je blo?

V petih primerih je vzgojiteljica nadomestila otrokovo rabo pomanjševalnice z nezaznamovano besedo:

NUD: *V: Pip? Kdo pa je Pip, katera žival?*

J: Em, piščanček.

V: A res, piščanc pa racak sta prijatelja?

NUD: *E: To je veverička!*

V: Odlično, siva veverica.

V treh primerih je vzgojiteljica popravila in dopolnila otrokov izrek (otrok je rabil napačno besedo oz. ni poznal pravega izraza):

UD: *N: Dirigencom.*

V: Dirigent je in dirigira glasbenikom.

UD: *N: Mamica je šla v pralnem stroju pestla.*

V: Je prala v svojem pralnem stroju?

NUD: *A: Umije avto, da bo lepa.*

V: Da bo lep avtomobil, ga je oprav.

Nekaterim popravam je sledila tudi razlaga:

NUD: *E: Tut na smučanju se ne stopni sneg, ker je tam ful drev pa veje.*

V: Ne sam zato. Zato, ker je bol visoko. In tam delajo umetni sneg in zato ne skopni tako hitro. In tam so nižje temperature.

UD: *J: Trobenta.*

V: To je biv klarinet, ki je prav tako pihalo kot trobenta.

NUD: *V: Kdo pa je to?*

A: Jež.

V: To pa ni navadni jež, ampak je kljunati ježek, ker ima, podobno kot kljunaš, kljun.

V drugih primerih pa je vzgojiteljica postavila dodatno vprašanje in želela od otrok pravilen odgovor:

NUD: *E: Zato, ker je še pomlad.*

V: Ne, zato pa že ne. Pomisli, zakaj je še tam ostalo. Tule ni več snega, je skopnel.

T: Ker je tam temno.

V: Temno je še, ja, tja sonce ne pride in potem se ne stopi sneg.

NUD: *J: Stop.*

V: To pa ni žival, premisli, katera žival je na s? Si si težko nalogo zbrala. Stop je pa res beseda na s.

Zanimiv je primer, ko je otrok postavil vprašanje, ki je bilo pomensko napačno, vzgojiteljica pa je za njim ponovila vprašanje, vendar ga je smiselno preoblikovala, ampak je otrok vztrajal pri svoji trditvi:

NUD: *V: A veš da je skakač jedo kačo?*

V: Kača je jedla skakača? Ja, ja, kače imajo rade skakače, pa miši, pa ostale male živali.

A: A-a, skakač je jedo kačo.

V: To pa ne verjamem.

A: Ja!

V: A verjameš ti, da je skakač jedo kačo? A se ti ne zdi, da je skakač hrana za kače?

A: Vohal jo je.

Iz primerov tako lahko razberemo, da gre za različne vrste poprav. Vzgojiteljica je otroke popravljala v izgovorjavi, rabi narečnih besed, napačni rabi besed, pri rabi pomanjševalnic in tudi na ravni skladnje. Druge poprave so bile vsebinske, na te je pravilno odgovorila sama ali postavila dodatno vprašanje ter tako otroke pripeljala do pravilnega odgovora. V večini

primerov je vzgojiteljica ponovila ali razširila otrokovo izjavo in jo hkrati popravila. Opazili smo tudi, da otroke tudi spodbuja in pohvali, pa čeprav so povedali napačen odgovor (M: »Črke.« V: »Številke pokažeta, odlično, hvala.«).

8. HIPOTEZA

Pri neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica večkrat tvori enostavčne povedi³² kot pri usmerjenih dejavnostih.

Tabela 8: Vrsta povedi glede na dejavnost

DEJAVNOST	VRSTA POVEDI			
	Enostavčna poved		Večstavčna poved	
	f	f %	f	f %
usmerjena	472	61,5	182	62,3
neusmerjena	296	38,5	110	37,7
SKUPAJ	768	100,0	292	100,0

Vzgojiteljica je v zbranem gradivu skupno izgovorila 1060 povedi, od tega je bilo enostavnih povedi 768, večstavčnih pa 292. Več enostavnih povedi je bilo izrečenih v usmerjenih dejavnostih, zato našo hipotezo zavračamo, opozoriti pa moramo, da je vzgojiteljica v usmerjenih dejavnostih govorila več kot pa v neusmerjenih, zato je bilo večje število povedi izrečenih v usmerjenih dejavnostih. Večstavčnih povedi je bilo bistveno manj, v usmerjenih dejavnostih jih je bilo 182, v neusmerjenih pa le 110. Zanimivo je tudi, da se tako enostavčne kot večstavčne povedi pojavljajo v zelo podobnem razmerju glede na vrsto dejavnosti (v usmerjenih dejavnostih je bilo enostavnih povedi 61,5 %, v neusmerjenih pa 38,5 %, večstavčnih povedi pa je bilo v usmerjenih dejavnostih 62,3 % in v neusmerjenih dejavnostih 37,7 %). Dobljene rezultate bi lahko razlagali s tem, da se želi vzgojiteljica s preprostimi, enostavnimi povedmi približati govoru otrok in doseči, da jo otroci lažje razumejo. Avtorja Crain in D. Lillo - Martin (v Marjanovič Umek idr. 2006, str. 45) pa opozarjata, da raba

³² Na ravni strukturne analize govorimo o povedih, sicer pa imajo vse povedi komunikacijsko funkcijo, zato pri drugih hipotezah govorimo o izrekih.

preprostega govora v določenih primerih negativno vpliva na otrokov govorni razvoj, saj otrok v enostavnih izjavah težje prepoznava slovnična pravila jezika.

Pootročeni govor naj bi vseboval krajše in enostavnejše izreke, vendar raziskovalci niso enotni glede tega. V eni izmed študij (Sherrod idr. v Soderstrom 2007, str. 508) so ugotovili, da vsebuje govor odraslih, ki je bil namenjen 4–8-mesečnim dojenčkom, krajše izreke, medtem ko je bilo v drugi študiji (Kaye v Soderstrom 2007, str. 508) ugotovljeno, da vsebuje govor, ki je namenjen enoletnim malčkom, daljše izreke. Vseeno pa se raziskovalci strinjajo, da vsebuje pootročeni govor krajše izreke kot govor, ki ga uporabljajo odrasli v pogovoru z drugimi odraslimi.

V zbranem gradivu je bilo kar nekaj izrekov samo enobesednih, z njimi je vzgojiteljica pohvalila otroke (npr. »Odlično.«, »Krasno.«, »Super.«, »Čudovito.«), jim pritrdila (»Seveda.«, »Absolutno.«), iskala potrditev (»Zagotovo?«, »Dogovorjeno?«), ponovila izjave otrok (O: »Kitaro.« V: »Kitaro.«), in spodbudila otroke, naj nadaljujejo (»Naprej.«, »Naslednji.«). Nekaj enobesednih izrekov je bilo sestavljenih samo iz glagola (»Izvoli.«, »Poslušajmo.«, »Povej.«) ali vprašalnice (»Kolikokrat?«, »Zakaj?«).

Večstavčne povedi so bile sestavljene tako iz priredij (»J., pojdi v kotiček »Dom« prosim in poišči med posodo rdečo budilko.«, »L., hitro pojej, pa pol pospravi.«, »Sami ste bli doma, pa zunaj na svežem zraku?«, »Zelo zapletena, ampak ta ura je res krasna.«, »In ptičica siničica N. je ostala zunaj in gre v južne kraje.«), kot tudi iz podredij (»Potem pa se prosim tako oglašajte, ko letite.«, »Lepo jej, ker nisi več dojenček.«, »Ste za to, da poslušamo ene super pesmice?«, »Ugotovili ste pa točno, da je prava pesmica.«, »Ste slišali koga, ki poje?«). Nekaterе povedi so vsebovale tako priredja kot podredja (»Zdej pa dobro opazujte, katere ptičice so še ostale in kdo potem na koncu izgubi svoje gnezdo«, »Js sm naročila za domačo nalogo, da prinesete vse budilke in vse ostale ure, ki ne delujejo in seveda ta ne zvoni več.«, »Mi smo se te dni učili o glasbi in mi poznamo glasbila, različna, celo poznamo taka glasbila, ki jih igrajo v orkestru ali kje drugje, danc pa bomo igrali na čisto drugačna glasbila.«, »Če bo kdo kaj potreboval, bo dvigno roko, al pa če bom js kaj vprašala, bo tudi dvigno roko.«).

E. Hoff (v Marjanovič Umek idr. 2008) je ugotovila, da povprečna dolžina mamine izjave najbolje napoveduje malčkov besednjak; z njo so lahko pojasnili 22 % variabilnosti v besednjaku malčkov. Otroci, ki slišijo zapletenejše in daljše izjave, hitreje usvajajo besednjak

kot tisti, ki slišijo kratke in preproste izjave. Mame v daljših izjavah uporabljajo širši in bolj raznolik besednjak, otrok pa s tem dobi priložnost, da usvoji večje število novih besed in pridobi več informacij o pomenu posamezne besede (prav tam, str. 110).

Tudi govor otrok ni sestavljen iz samo preprostih, enostavnih povedi (*»Smo šli, pa js sm šla, na odbojko, z mamico. Mamica ni špilala, ampak smo gledli ene dluge punce, potem smo, prvo smo šli na iglala, potem na odbojko, jutli ... dan ... včela, jutli smo šli na, na J. lojstni dan, potem, ko smo plišli domov, sm pa js mali nalisala, potem je pa mamica polovo juho skuhala.«*, *»Ko me je želodec bolel, sm šov v bolnico, pa sm šel, pa je M. mi pomagal nekaj delat. Sm pa plesenetil vse, sm pa atija plesenetil, ko sma neki nardila. Taki šotol, taki vlki šotol, ko smo sedeli not.«*, *»Ko smo sli spat, ko sm bla lacna, pa sm japko dobla, samo, ko sm si ze zobke umila, pol, ko sm japko pojedla, pa me je tlebuscek bolel.«*).

SKLEP

V teoretičnem delu naloge smo se najprej osredotočili na sporazumevanje v vrtcu. Sporazumevanje je izmenjavanje besedil med ljudmi (Bešter idr. 2011, str. 29). Navedli smo načela uspešnega sporočanja in podrobneje opisali sporazumevanje v vrtcu. Ugotovili smo, da je vzgojiteljica pomemben dejavnik otrokovega govornega razvoja. Teoretični del smo nadaljevali s poglavjem o pedagoškem govoru, kjer smo predstavili njegove okoliščine in funkcije. Po mnenju A. Tomić (1990, str. 74) je temeljna oblika pedagoškega govora pogovor. Opredelili smo tudi prvine, ki označujejo pogovor v vrtcu. Nadaljevali smo s podpoglavjem o funkcijah pedagoškega govora, ker smo opredelili razliko med spoznavnim in odnosnim govorom. Po mnenju O. Kunst Gnamuš (1992, str. 26) je nerazločevanje med tema dvema funkcijama pedagoškega govora razlog za pogoste težave v pedagoški praksi. Ker v vrtcu prevladujeta vzgojiteljičino izrekanje zahtev in vprašanja, smo podrobneje predstavili ti dve stalni sporočanski obliki. V predzadnjem podpoglavju smo predstavili vzgojiteljičin govor v različnih kontekstih, poglavje pa smo zaključili s podpoglavjem o značilnostih pogovora med vzgojiteljico in otroki, kjer smo podrobneje predstavili, kako poteka menjavanje vlog med vzgojiteljico in otroki.

Osrednje poglavje teoretičnega dela predstavlja poglavje o pootročnem govoru. Pri govoru z otroki starši pogosto prilagodijo svoj način govora. Tak način govora se imenuje pootročeni govor, prepoznamo ga predvsem po uporabi pomanjševalnic, rabi tretje osebe za naslavljanje otrok ter drugih besed, ki jih ni v besednjaku odraslih. Predstavili smo zgodovino raziskovanja pootročnega govora. Ferguson meni, da se začetku raziskovanja pričnejo v prvem stoletju našega štetja, takrat je pootročeni govor omenjal rimski slovničar Varo (Whyatt 1994, str. 126). Pravi interes za raziskovanje pa je povzročil Chomsky, ki je trdil, da je jezik prirojen in neodvisen od jezikovnega okolja (Whyatt 1994, str. 126). Ugotovili smo tudi, da po mnenju nekaterih avtorjev (Garnica; Brown v Whyatt 1994, str. 128) matere uporabljajo pootročeni govor, ker želijo, da jih otrok razume in ne zato, da bi otroke naučile govora. Nekateri raziskovalci (Reich v Marjanovič Umek idr. 2004, str. 227; Golinkoff 2003; Song idr. 2010, str. 390) izpostavljajo pozitivne vplive rabe pootročnega govora na razvoj otroškega govora, drugi raziskovalci (Huttenlocher v Gold 2003, str. 18; Kranjc 2006, str. 89) pa negativne. Ugotovili smo tudi, da se otroci bolj izobraženih in privilegiranih staršev hitreje učijo besedišča v času zgodnjega otroštva kot pa otroci staršev, ki so manj izobraženi. Otroci

iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom so deležni v povprečju več različnih govornih okolij. Matere teh otrok govorijo manj, prav tako pa uporabljajo manj različnih besed med interakcijo s svojim otrokom kot pa matere z višjim socialno-ekonomskim statusom (Hart in Risley; Hoff; Hoff - Ginsberg; Lawrence in Shipley v Rowe 2008).

V zadnjem poglavju teoretičnega dela naloge smo predstavili področje jezika v Kurikulu za vrtce (1999). V vrtcu poteka poleg zapisanega in izvedbenega kurikula tudi prikriti kurikulum in prav od dejavnikov prikritega kurikula je odvisno, kako bomo izpeljali uradni kurikulum (Marjanovič Umek idr. 2008, str. 98). Tudi na področju jezika pa lahko zasledimo v Kurikulu za vrtce (1999) spremembe glede na prejšnje dokumente, predvsem v načinu načrtovanja dela, komunikacijskem modelu učenja in v različnih metodah in pristopih za doseganje ciljev (Kranjc 2010, str. 10). V tem poglavju smo tudi opredelili globalne cilje na področju jezika, ki so zapisani v njem. Poglavje smo zaključili z izsledki raziskave 'Vzgojiteljčina raba govora in socialne interakcije med vzgojiteljico in otroki', ki so jo izvedle L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, U. Fekonja in T. Kavčič. Rezultati raziskave so pokazali, da so vzgojiteljice, ki so delale po kurikulu, govor pri prosti igri pomembno pogosteje uporabljale v funkciji odprtega vodenja in v poučevalni funkciji kot vzgojiteljice v oddelkih z vzgojnim programom (Marjanovič Umek idr. 2003, str. 52–59).

V empirični analizi smo primerjali vzgojiteljčino rabo pootročnega govora glede na vrsto dejavnosti. V zbranem gradivu smo našli tako negativne kot pozitivne prvine pootročnega govora.

Med negativne prvine pootročnega govora lahko štejemo rabo pomanjševalnic. Z analizo gradiva, ki smo ga posneli v vrtcu, smo želeli ugotoviti, v katerih dejavnostih se je pojavilo več pomanjševalnic. Predvidevali smo, da bo teh več v neusmerjenih dejavnostih, saj te dejavnosti niso vnaprej načrtovane in vzgojiteljica ne pazi toliko na svoj jezik, vendar so rezultati pokazali zelo podobno število pomanjševalnic tako v usmerjenih kot tudi v neusmerjenih dejavnostih. Vseeno pa bi v skladu s priporočili Kurikula za vrtce (1999, str. 35) vzgojiteljica v svojem govoru lahko zmanjšala rabo pomanjševalnic, saj njihova raba lahko otroku predstavlja težave pri učenju besed.

Druga negativna lastnost pootročnega govora je raba tretje osebe za naslavljanje otrok. Pričakovali smo, da bo v gradivu več pojavitev rabe tretje osebe, vendar smo našli v gradivu

samo 5 primerov, od tega sta se 2 primera pojavila v usmerjeni, 3 primeri pa v neusmerjeni dejavnosti. Zaradi tako majhnih razlik med dejavnostma naše hipoteze nismo mogli ne potrditi in ne ovreči. Rezultati so pokazali, da vrsta dejavnosti, ki poteka v vrtcu, nima vpliva na vzgojiteljčino rabo tretje osebe za naslavljanje oseb, vendar pa bi lahko prišli do drugačnih rezultatov, če bi snemali več dejavnosti.

Med negativne lastnosti pootročene govora štejemo tudi rabo onomatopoejskih besed. Predvidevali smo, da bo teh več pri usmerjenih dejavnostih, vendar v zbranem gradivu nismo našli nobenega primera rabe onomatopoejskih besed. Le na enem mestu je vzgojiteljica v času snemanja vprašala otroke, kako se oglašajo ptički, otroci so jih potem posnemali, vendar pa sama ni posnemala zvoka živali. Menimo, da bi do drugačnih rezultatov lahko prišli, če bi snemali vzgojiteljico dlje časa (raba onomatopoejskih besed je odvisna od konteksta), ali pa bi snemali več vzgojiteljic v skupinah otrok različnih starostnih obdobj in njihov govor med seboj primerjali.

Negativna lastnost pootročene govora je tudi raba krajših in enostavnejših stavkov. Tudi v naši raziskavi je vzgojiteljica tvorila več enostavnih povedi, ki pa so bile pogostejše pri usmerjenih dejavnostih, zato smo naši hipotezo zavrgli. Lahko pa omenimo, da smo v zbranem gradivu zasledili tudi dokaj zapletene večstavčne povedi, sestavljene tako iz priredij kot iz podredij, zanimivo pa je, da so tudi nekateri otroci tvorili zapletenejše povedi.

Med pozitivne lastnosti pootročene govora lahko izpostavimo vzgojiteljčino razširitev otrokovih izrekov. Razširitve pomagajo pri učenju skladnje in pospešujejo jezikovni razvoj pri mlajših otrocih. V gradivu smo našli različne vrste razširitev. Pri nekaterih razširitvah je vzgojiteljica otrokovim izrekom dodala glagol ali pridevnik, ki je opisoval stvar, o kateri govori otrok. Druge razširitve so vsebovale poprave, s tem, ko je vzgojiteljica razširila otrokov izrek, ga je hkrati tudi popravila. Nekatere razširitve pa so vsebovale tudi dodatne informacije.

Vzgojiteljica je v zbranem gradivu nekajkrat ponovila vprašanje, s tem je pridobila čas, otrok je imel več časa, da je razmislil in našel pravilen odgovor. Vprašanje je večkrat ponovila v usmerjenih dejavnostih, kar bi lahko pomenilo, da v neusmerjenih dejavnostih vzgojiteljica ne spodbuja otroke h govoru v takšni meri kot pa v usmerjenih dejavnostih in jim ne postavlja dodatnih vprašanj. Kot pozitivno lastnost vzgojiteljčinega govora bi lahko šteli tudi

vprašanja, ki vsebujejo metaglagole (*misliti, vedeti, ugotoviti, spomniti, učiti*). V analizi zbranega gradiva pa smo opozorili tudi na to, da v nekaterih primerih vzgojiteljica ponovi vprašanja kar zaporedoma, to pa pomeni, da otrokom ne da priložnosti za razmislek. Med negativne lastnosti vzgojiteljčinega govora bi lahko šteli tudi rabo sugestivnih vprašanj, ki otrokom sugerirajo odgovor in ne spodbujajo miselnih procesov.

Tudi vzgojiteljčine ponovitve otrokovih izrekov bi lahko šteli kot pozitivno lastnost pootročene govora. Z vzgojiteljčinimi ponovitvami se otroci učijo pravih jezikovnih oblik na vseh jezikovnih ravneh. Večje število ponovitev otrokovih izrekov se je pojavilo v usmerjenih dejavnostih, to smo tudi predvidevali v naši hipotezi. Ponovitve so vsebovale vzgojiteljčino pohvalo ali potrditev, v nekaterih primerih je ponovitvam sledilo vprašanje, vzgojiteljica je želela otroke pritegniti k dialogu. Veliko ponovitev pa je vsebovalo tudi poprave.

Pozitivna lastnost pootročene govora je tudi vzgojiteljčina poprava otrokovih izrekov. Teh poprav je bilo več v usmerjenih dejavnostih, kar kaže na to, da je vzgojiteljica pri teh dejavnostih tudi bolj pozorna na izjave otrok. Vzgojiteljica je otroke popravljala v izgovorjavi, napačni rabi sklonov in besed. V nekaterih primerih je popravila otrokovo rabo narečnih besed in rabo pomanjševalnic, druge poprave pa so bile vsebinske. V nekaterih primerih je popravam sledila razlaga, v drugih pa je z dodatnimi vprašanji želela otrokom pomagati do pravilnega odgovora.

V zbranem gradivu smo našli tako pozitivne kot negativne prvine pootročene govora. Poudariti pa moramo, da rezultatov ne moremo posploševati, saj je bilo zbranega gradiva malo, snemali smo le 5 usmerjenih in 5 neusmerjenih dejavnosti v vrtcu in govor ene vzgojiteljice.

Govor vzgojiteljic v vrtcu je v slovenskem prostoru slabo raziskan, zelo malo pa je napisanega tudi o pootročene govora. To problematiko bi lahko bolje raziskali tudi tako, da bi snemali in primerjali govor več vzgojiteljic z otroki v različnih starostnih obdobjih, primerjali pa bi lahko tudi govor vzgojiteljic z otroki v enakih starostnih obdobjih.

VIRI IN LITERATURA

Baby talk. (b. l.). Dostopno na: http://en.wikipedia.org/wiki/Baby_talk (pridobljeno 13. 2. 2013).

Bakai, O. (2006). *An Exploration of Teacher Talk in Early Childhood Settings: Implications for Educational Curriculum and Practice (magistrsko delo)*. Canada: Concordia University.

Bryant, G. A. in Clark Barrett, H. (2006). *Recognizing intentions in infant-directed speech: Evidence for universals* (2006). Dostopno na: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/barrett/BryantBarrettPS.pdf> (pridobljeno 15. 2. 2013).

Cattell, R. (2007). *Children's language: consensus and controversy*. London: Continuum.

Clark, H. H. in Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Carnegie Mellon Study: Adults' Baby Talk Helps Infants Learn To Speak. (2005). Dostopno na: <http://www.sciencedaily.com/releases/2005/03/050329143741.htm> (pridobljeno: 23. 1. 2013).

Erženičnik - Pačnik, M. (1998). Možnosti vrtca pri spodbujanju razvoja otrokovega govora. V: Štukelj, I. (ur.). *Usvajanje in učenje jezika*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 1998, str. 30–34.

Fekonja, U. (2002). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikuluma. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 94–111.

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, št. 2, str. 103–117.

Ferguson, C. A. (1964). Baby talk in six languages. *American Anthropologist*, 66, št. 6, str. 103–114.

Girolametto, L. in Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interaction with Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, št. 4, str. 268–281.

Gold, S. S. (2003). *Baby Talk Hinders Learning*. Dostopno na: <http://www.psychologytoday.com/articles/200305/baby-talk-hinders-learning> (pridobljeno: 12. 2. 2013).

Grgić, K. (2012). *Metajezikovno zavedanje otrok in vzgojiteljičina raba govora v vrtcu (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74, št. 5, str. 1368–1378.

Interview with Roberta Michnick Golinkoff, Ph.D. Co-author of: HOW BABIES TALK: The Magic and Mystery of Language in the First Three Years of Life. (2004). Dostopno na: <http://www.audiologyonline.com/interviews/interview-with-roberta-michnick-golinkoff-1633> (pridobljeno: 12. 2. 2013).

Kranjc, S. (1996/97). Slovenščina v vrtcu. *Jezik in slovstvo*, 42, št. 4–5, str. 135–145.

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

Kranjc, S. (2004). Besedni red, usvajanje prvega in učenje drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, 49, št. 3–4, str. 145–157.

Kranjc, S. (2006). *Poglavja iz skladnje otroškega govora*. Domžale: Izolit.

Kranjc, S. (2009/2010). *Predavanja iz pragmatike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, neobjavljeno gradivo.

Kranjc, S. (2010). Jezikovna zmožnost otrok in zgodnja pismenost v vrtcu. *Didakta*, 20, št. 134, str. 8–10.

Kranjc, S. in Saksida, I. (2001). Jezik. V: Marjanovič Umek, L. (ur.). *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja, str. 77–106.

Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Baudek, M., Poznanovič M., Ambrož, D. in Židan, S. (1999). *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. 2. izd. Ljubljana: Založba Rokus.

Kunst Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.

Kurikulum za vrtce: Predšolska vzgoja v vrtcih. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Likar, M. (2010). *Komunikacija v vrtcu med vzgojiteljico in otroki pri različnih dejavnostih ter komunikacijske strategije (diplomsko delo)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marentič - Požarnik, B. in Plut, L. (1980). *Kakršno vprašanje, takšen odgovor: priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2001). Govorno razumevanje, izražanje in raba jezika. V: Marjanovič Umek, L. (ur.) in Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete, str. 60–85.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 5, str. 48–73.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2004). Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L. (ur.) in Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija*. 1. izd. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 215–231.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. (2004). V: Marjanovič Umek, L. (ur.) in Zupančič, M. (ur.). *Razvojna psihologija*. 1. izd. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 315–333.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Saksida, I. (ur.). (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: Možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Massey, L. S. (2004). Teacher – Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31, št. 4, str. 227–231.
- Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Sciences*, 27, št. 3, str. 301–379.
- Morra Pellegrino, M. L. in Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, št. 1, str. 101–114.
- Prebeg - Vilke, M. (1995). *Otrok in jeziki: materinščina in drugi jeziki naših otrok*. (Prevedla Tatjana Lesjak). Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, št. 01, str. 185–205.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 4, str. 88–100.
- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C. in Yull, A. (2009). Influences of Infant-Directed Speech on Early Word Recognition. *Infancy*, 14, št. 6, str. 654–666.
- Skubic, D. (2004). *Pedagoški govor v vrtcu in v prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27, št. 4, str. 501–532.
- Song, Y. J., Demuth, K. in Morgan, J. (2010). Effects of the acoustic properties of infant-directed speech on infant word recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128, št. 1, str. 389–400.
- Tomić, A. (1990). *Teorija in praksa spremljanja pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zabukovec, V. (1995). *Modeli komunikacije v vrtcu in na razredni stopnji osnovne šole ter oblikovanje optimalnih modelov (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Whyatt, B. (1994). *Baby Talk – The Language Addressed to Language-Acquiring Children: A Review of the Problem*. Dostopno na: <http://ifa.amu.edu.pl/sap/files/29/10Whyatt.pdf> (pridobljeno: 2. 2. 2013).

PRILOGA

Zapis pogovora desetih dejavnosti v vrtcu

1. Usmerjena dejavnost: Ura brez kazalca

V: Prosim, povej mi Z., kaj mam na tleh?

Z: Uje.

V: Ure mam. Katero uro si ti prinesla?

Z: Tto.

V: Krasno, kje pa imaš še tisto zlato, ki si jo mela prej gor?

Z: Em, em, nimam jo.

V: A jo greš prosim poiskat?

Z. pokima

V: Dobro, zdej pa js kličem moje prijatelje.

Z: Ni je.

V: Ni je na tvojem znaku? Kdo jo je pa pospravil? To uro sm prinesla js.

L: Js vem, katera je Z. Tta.

V: Ne, hitro se usedi nazaj. Z., kje je tvoja ročna ura zlate barve?

Z: Em ...

V: Kam si jo dala, ko si mi jo prej pokazala? Kakšne barve je pa ta ročna ura?

Z: Une ni ...

J: Srebrne.

V: Ta ura ni Z.. Ta je srebrna, odlično, L., super. Želim, da se vsi usedete, kajti začeli bomo ugibati, katera ura je čigava. N., si ti prinesla uro?

N: Ja.

V: A si prinesla lonček?

N. pokima

V: Pridi sem, da ti dam šampiljko. Katero si želiš?

N: Em ...

V: Kaj imaš rada? A bi tole? Kdo je na tej šampiljki?

V: Izvoli. Prosim, pridi L. Katera je tvoja ura?

L: Tto.

V: Kakšna ura pa je to? Kdo ti jo je dal, da si jo prinesla vrtec? L., opazuj, da boš videl, katere ure so prinesli otroci. Kdo ti je dal to uro?

L.: Mami

V: Mami? Kje sta jo pa dobili? Kje sta jo našli? Se spomniš?

L. odkima

V: Ne spomniš se? Kk se pa tej uri reče?

J: Budilka

V: Budilka. Kako pa vemo, da je budilka?

L: Ko nas zbudi.

V: Budilka nas zbudi, da lahko zjutraj vstanemo po dolgem spancu ponoči.

O: Glasna ...

V: Glasna je. Bomo slišali, če je ta tudi glasna. Dovoliš da jo, em, pripravim, da bo zvonila. Bom vidla, če dela. Ta pa ne dela? Ane, sej zato, ravno zato. Js sm naročila za domačo nalogo, da prinesete vse budilke in vse ostale ure, ki ne delujejo in seveda ta ne zveni več.

J: Ja moja pa deluje.

V: Tvoja še deluje? A tista rdeča, ko jo mamó, tudi deluje? J., pojdi v kotiček »Dom« prosim in poišči med posodo rdečo budilko.

J. gre iskat

V: Nekaj pa slišim. Takle bomo zdaj, aha, malo še, malo še, deluje. Mogoče pa bo. Nekaj se premika, samo malo ...

L: Js neki cujem.

V: Slišiš? Samo malo, da uredim. Aha, ne, ne bo šlo, ampak vseeno se vidi, da je ta ura budilka. Zakaj vemo, da je budilka?

N: Ko je noč, gremo spat.

V: Ko je noč, gremo spat, zjutraj nas pa zbudi budilka. A sta si ti dve uri podobni?

O: Ne, ne, ena je srebrna ...

V: Ena je srebrna, druga je rdeča, res sta si različni po barvah. Kaj pa drugače, a sta si bolj podobne kot ti dve uri?

O: Neee.

N: Ena je bela ...

V: Ja, po barvi že. Katera ura je to? A je to ročna ura? Kam spada?

L: Na steno.

V: To se pravi, da je to ...

L: Stenska ura!

V: Odlično. Ta pa je ...

N: Budilka.

V: Budilka. In katera je ta, ki jo je prinesla L.?

L: Tut budilka.

V: Tut budilka.

L: S ttim glasom pol zbudijo ljudi.

V: Točno, odlično. Da lahko vstanejo, grejo v službo, vrtec ali šolo. Bravo, L., prosim, pridi po šampiljko. G., a si ti že včeraj prineso uro, a ne? Tvoja ura je ročna, kaj pa je blo na njej narisano?

G: Em, avtoni.

V: Avtomobili, kateri avtomobili?

G: Em, mali.

V: Mali avtomobili. In kdo ti je uro kupo?

G: Mama.

V: Krasno.

E: Js tut bom mela uro ...

V: Odlično, ura Hello Kitty in ura z avtomobili ... Z., katera je tvoja ura, včeraj si že prinesla?

Z. pokaže

V: Super. Kam pa ta ura spada?

L: Em, na steno.

V: Na steno in kaj ima okrog in okrog napisano?

N: Številke, ena al pa dve, al pa štiri, al pa pet.

L: Ne, to ni taka ura. Številke so gr, da vemo, kolk je, kolk je ...

J: Ura.

V: In pravi čas nam kažejo številke. Kaj pa nam pomaga, kaj je tukaj na sredini pripeto? Kaj smo rekli? Ker smo se pogovarjali, če bi mela ura samo številke, ne bi blo dovolj, da bi vedeli, koliko je ura?

L: Cepek, kaze na številke.

V: Kaže na številke, ja. M., kako rečemo tema dvema?

M: Em, kazalce.

V: Kazavca sta. Zakaj pa kazavca, ker kažeta ...

M: Črke.

V: Številke pokažeta, odlično, hvala. L., prosim, pridi bližje.

L. pride k vzgojiteljici

V: L., katera je tvoja ura?

L. ne odgovori.

V: Je ta?

L: Mhm.

V: Kaj pa je to?

L: Miki Miška.

V: A je to Miki Miška igrača?

L: Neeee. Budilka!

V: Res, a lahko pogledam in pokažem ostalim?

L: Mhm.

V: Jan, želim, da se usedeš, da vsi otroci vidijo. Poglejte, na tej uri je res na vrhu Miki Miška. Bom js vstala, da bote lažje videli. Miki Miška je na vrhu, kaj pa v budilki, kaj je narisano?

J: A lahko vidim?

V: Vsi boste vidli. Kdo je noter narisano?

J: Em, kuža.

N: A lahko še js vidim?

V: Seveda, N., poglej. L., a vidiš, kaj je narisano? J., dej noge prosim dov s stola. Koliko kazalcev pa ma ta ura, L.?

J: Čisto odspod je ...

V: Koliko kazalcev?

J: Ej, učiteljica, js sm našo G. uro.

V: Hitro jo dej na tla, to je G. ura. Poglejte, tale ura pa ima celo štiri kazalce. En kazalc kaže ure, en kazalc kaže minute, en kazalc kaže sekunde in najkrajši kazalec, da si nastavimo, kdaj želimo, da nas ura zbudi.

L: Pa se kozalc za vlaganje sm plinesla ...

V: Tako, kot smo se dogovorili, odlično. M., prosim, če prideš pokazat, katero uro si danes prinesel.

M. pokaže na uro

V: Vau, kakšna pa je to?

M: Zlata ...

V: Ni zlata, srebrna je. Čigava ura pa je bla to?

M: Em, od mojga atana.

V: In kaj se je zdaj z njo zgodilo, da je ne nosi več?

M: Em, ne dela več ...

V: Ne dela več? A je pokvarjena?

M: Ja.

V: Povej mi, kako se ta ura nosi?

M: Em, tk. (da uro na zapestje)

V: Aha, na zapestju. A ti pritrdim, da vidimo, če ti je prav.

M: A-a.

V: Probajma, poskusima, da vidimo, kk ta mehanizem deluje ... Joj, zelo zahtevno je to zapenjanje. Ja ne gre to, zgleda je čisto pokvarjena. Mogoče bom zmogla na svoji roki. Ja, ne znam. Zelo zapletena, ampak ta ura je res krasna. Poglej, koliko števecv ima in različnih kazalcev, ta ura ne kaže samo čas, ampak tudi globino, če se potopimo v morje ali pa kakšno jezero.

M: Vau, poglej ga. Na. Ne, samo poglej. Sta isti.

G: Js tut.

V: Res sta obedve isti, ampak nista ročni uri. M. ura je ročna ura .

J: Tta je rdeča, tta pa zlata ...

V: Tale mali gumbek pa se vrti in z nji se vrtijo kazalci, da lahko točno določimo, koliko je ura. Kaj pa L.? Katero uro si prinesel? J., lahko se usedeš, da bo L. lahko našel svojo uro. Z., pojdi na svoj stol. L., katero uro si ti prinesel? Včeraj si imel ti prav, a neda? Js mislim, da je mev L. včeraj prav. Jan, kk ste se zej zmenli? To nisi ti prinesel ...

J: Ne, js mam tto pa tto.

V: Odlično, sam neka mi ni jasno. Kk ti včeri nisi vedel, da to ni tvoja ura?

J: To ni moja ura, to je L.

V: Zakaj si pa včeraj rekel, da je to tvoja ura? Zdej pa je L. ostal včeraj brez šampilke, ti si jo pa dobil nezasluženo.

J: Tta je moja ura, moj telefon ...

V: Verjamem in sem zelo vesela, da si se danes potrudil za domačo nalogo, včeraj pa to ni bilo tvoje in mi ni všeč, da je L. ostal brez šampilke. L., pridi po dve velikanski šampilki, ker je ta zelena ura tvoja. Boš prišel po šampiljko?

L: Ja.

L. išče svojo uro.

V: Bravo, L., čestitam, super uro si prinesel. Smo rekli, da je to namizna ura, stenska ura, ročna ura, ura budilka in ura, ki jo imamo tudi na mobitelu, a ne? Štiri različne vrste ur imamo tukaj.

2. Usmerjena dejavnost: Klepetalnica

V: Takole dragi moji. Pridi J., boš zraven mene, ker te pogrešam. Kdo bi prišel zraven A.?

E.: Js!

V: Kr pusti tam stol. Izvoli zraven, A. Bi kr začeli, prosim.

J: Ja, js bi kl zacela.

V: Si lahko samo nekaj vzamem, da si vas zabeležim, ste za to?

O: Ja, ja.

V: Kdo je v vrtcu?

J: E., js bi povedla.

V: Kam pa greš?

M: Lulat me.

V: A, pa lepo te prosim! Zej si mev časa pov ure! Brš, teci, pa si roke umij, pa poslušat, pa boš povedal, kaj si delal doma, ko te tk dovgo ni blo. J., lahko začneš kr ti, vidim, da kr vreje iz tebe, toliko stvari se ti je zgodilo.

J: Smo šli, pa js sm šla, na odbojko, z mamico. Mamica ni špilala, ampak smo gledli ene dluge punce, potem smo, prvo smo šli na iglala, potem na odbojko, jutli ..., dan ..., včela, jutli smo šli na, na J. lojstni dan, potem, ko smo plišli domov, sm pa js malo nalisala, potem je pa mamica polovo juho skuhala ...

V: Katero juho?

J: Polovo.

V: Porovo, odlično, to mam tudi js zelo rada.

J: Potem smo pojedli to, potem sm šla js spat in potem, ko sm se zbudla, smo šli na, na, na zimski sladoled, potem je J. šov na plavi sladoled.

V: A vi ste šli na zimskega, J. pa kr na pravega? Zakaj pa ti nisi jedla pravega?

J: Ker sm še premajhna.

V: In še ni pravi čas za to.

J: J. je pa že vlki.

L: Mi pa že ližemo plavi sladoled.

J: Potem smo pa šli domov, potem sm js en jogult pojedla, potem sm šla v svojo sobo spt nalisat, pol sm se pa malo ulegla na svojo pojslo.

V: O, odličen vikend.

J: Pa eno knjigico pogledla.

V: Najlepša hvala za tako lepo poročilo, kako je bilo.

M. Mi smo pa, mi smo pa ...

V: Izvoli, M.

M: Mi smo pa šli na sladoled, ko je blo toplo, mami je, oči je šov v službo.

V: Kdo je šov pa s tabo na sladoled?

M: Ati, pa mami, pa M. pa E.

V: Povej mi, kaj je bilo zdej, ko si biv bolan? Kaj se je dogajalo pri vas? Kaj si ti delal pri vas?

M: Ko me je želodec bolel, sm šov v bolnico, pa sm šel, pa je M. mi pomagal nekaj delat. Sm pa plesenetil vse, sm pa atija plesenetil, ko sma neki nardila. Taki šotol, taki vlki šotol, ko smo sedeli not.

V: Res, si ga sam postavil?

M: Ne, M. mi je pomagal, pa E. Pa js sm jima pomagal, pa smo končali.

V: Kje ste pa postavili ta šotor?

M: Zunaj.

V: Zunaj? Še ni premrzlo?

M: Ne, ni plemzlo, ga pa smo postavli noter.

V: Odlično.

M: Glad, ko smo šli vn, smo glat postavljali, sam zdej je tlava. Če bo ati pokosil tlavo.

V: A je že toliko zrasla trava, da jo je treba pokosit?

M: Ja.

V: Iz česa boste pa naredili grad?

M: Iz tlave bomo to delali.

V: Iz trave?

M: Ja.

V: Zagotovo?

M: Ja, ko bo ati pokosil tlavo, bomo lahko postavili, zdej ne.

V: Najlepša hvala, zelo lepo si povedal, vesela sem za tvoje dogodivščine, zdej pa želim, da tudi ti poslušáš druge, zmenjeno?

M. pokima

V: Zdej pa lahko naša J. pripoveduje, izvoli.

J: Js sm bla pa doma, pa sm se iglala s kockami.

V: Odlično, kdo se je pa igral s tabo?

J: Mamca, pa V. pa ati.

V: O, super, vsi štirje ste se skupaj igrali. M., J. govori. J., povej, ste šli kam na izlet?

J: K E. na obisk.

V: A res? Kateri E.?

J: Oni (pokaže).

V: Naši E. In kaj ste tam delali?

J: Iglali.

V: Odlično, kdo se je pa skupaj igral?

J: E., pa ati, pa mamca.

V: Odlično. Se še kaj zanimivega spomniš? Si bila kaj zunaj?

J. pokima

V: In kaj si delala?

J: Iglala sm se s pesko.

V: O, že? A je pesek dovolj topo, da se lahko igraš v peskovniku?

J: Ja

V: Odlično. Maš svoj peskovnik?

J. Pokima

V: Kdo ti ga je pa kupil?

J: Mamca.

V: Odlično. Lepa hvala, J. N., izvoli.

N: Mamica je sla v mesto z M. in J., pol je pa M. prišla na obisk k nam.

V: A je M. tvoja prijateljica?

N: Aha.

V: Kaj si delala zdej doma?

N: Mamica je šla v pralnem stroju pestla.

V: Je prala v svojem pralnem stroju?

N: Pol je pa šla v mesto z M. pa js tut.

V: Je biv kdo na obisku?

N: Ne.

V: Sami ste bli doma, pa zunaj na svežem zraku?

N: Aha.

V: Hvala. L., kako si ti?

L: V redu

V: Povej vsem otrokom, kdo je prišel s tabo v vrtec? Kako se reče tvoji žirafi? Kako se kliče?

L: Fifa.

V: Fifa. Kdo ti jo je pa kupil?

L: Mamca pa ati.

V: Mamca pa ati, super. In kdaj si jo dobila, se spomniš?

L: Ko sm vstala.

V: A res? Super. Kaj si počela doma?

L: S kockami sm se igrala.

V: Kaj najraje sestavljaš?

L: Grad.

V: Grad, super. Kdo stanuje zraven v gradu?

L: Fant.

V: Fant, kaj pa kakšne živali?

L: Aha, žirafa pa pingvin.

V: Krasno, a vas Fifo gleda, ko sestavljate?

L. pokima

V: A spi zraven tebe? A hodi spat zraven tebe?

L. pokima.

V: Bi rada še kaj povedala?

L. odkima.

V: Odlično, hvala. Zej je pa na vrsti naša L.

L: Js sm bla pa, mi smo se pa v soboto zjutraj pelali v biotelme. Dovgo smo se vozli po avtocesti, labli smo garmin.

V: In kje so te bioterme?

L: V Mariboru.

V: Kk se reče hotelu, se spomneš?

L: Em, mi smo bli v navadni sobi.

V: A je blo kaj bazenov?

L: Jaaa.

V: Kaj pa toboganov?

L: Toboganov pa nic.

V: To pa škoda. Ste vseeno uživali, a ne?

L: Jaaa.

V: Povej mi posebna doživetja, kaj ti je blo najljubše?

L: Ko smo sli pa spat, ko sem bla lačna, pa sm japko dobla, samo, ko sm si ze zobke umila, pole, ko sm japko pojedla, pa me je tlebuscek bolev.

V: Si bila pol v redu čez čas? Zakaj so bioterme?

L: Ne vem, zakaj so bio, zato, kel mogoce so bio bazeni.

V: Ja, mogoče pa res. Ti je bilo všeč?

L: Edina, ko mi je bilo vsec.

V: Kaj pa ostali, so se pritoževali?

L: Ja.

V: Kdo se je pritoževal?

L: L., pa mama, pa ata.

V: Kaj jim pa ni blo všeč?

L: Ko jim je blo dolgocasno, meni pa ne. Pol sm šla pa konjicka jahat.

V: Onim je blo pa dolgčas, ko so samo tebe gledli. Čudovito, samo, da si se mela fajn. Malo si redkobesedna, zgleda so te zmučle te terme. Zdej je na vrsti L. L., pridi sm, da te vsi vidimo.

Sm pridi k meni, da te bomo vsi poslušali. Pridi k meni. Ja zdravo, moj prijatelj. A mi ti poveš, kako si se ti imel? Povej mi, kaj si ti doma delal?

L. je tiho.

V: Povej nam no. Nam bo dolgčas, če nam ne boš povedal. Kaj si delal doma? A si se kaj igral?

L. pokima

V: Si se igral z mamco? Povej, J., kaj si ti delal?

J: Igral sm se z avtočkami.

V: Z avtomobili si se igral, kje pa?

J: V moji sobi.

V: Se ti je kdo pridružo?

J: Ja.

V: Kdo pa?

J: Mama.

V: Si šov kaj na sprehod?

J: Tam ko smo šli brez mosta.

V: Brez mosta? A tam na uni strani, ko je odneslo most? Kdo je šov pa s tabo?

J: Ati, pa mami, pa babi pa deda.

V: O, vseh pet je šlo na sprehod.

J: Pa js.

V: Si kaj tekal?

J: Ja.

V: Kje pa si tekal?

J: Tam na stezi.

V: Hvala lepa J., super si se mev. G., kaj si delal doma?

G: Igral sm se

V: A si biv bolan? Si biv v bolnici?

G: Pri zobozdravniku sm bil.

V: Pri zobozdravniku al pri zdravniku?

G: Ja.

V: Kje?

G: Tam dauč.

V: Daleč? Kaj pa ti je blo?

G: Em, glava me je bolela, pa nogice.

V: Ja, ne morem verjet, kako pa to?

G: Ker sem bil pri zobozdravniku.

V: Ker si bil pri zdravniku. In potem ti je odleglo? Kaj pa je naredil zdravnik?

G: Ne, pri zobozdravniku.

V: Aja, pri zobozdravniku si bil? In kaj ti je naredila?

G: Em, list.

V: List? Si mogo usta odpret?

G: Ja.

V: In kaj potem?

G: Srček poslušala.

V: Odlično, zdej sm čisto zmedena. Si biv korajžen? Si se jokal?

G: Ne.

V: Si zdej v redu?

G: Ja.

V: L., si ga razumela?

L: Aha.

V: No, fajn, G., super, da si zdrav, vesela sm, da si tukaj z nami. No, zdej sta pa končno na vrsti še A. pa E. No, A., kje si bil ta vikend?

A: Pri teti M.

V: Pri teti M. Kaj pa si tam počel? Si se igral? S kom?

A: Z dedanom pa babi.

V: In kaj ste počeli? Kaj ste delali?

A: Televizijo gledali.

V: Televizijo, kaj pa je bilo zanimivega po televiziji?

A: Z dedanom sma malo gledla kosalko.

V: Kaj ste se pa igrali?

A: je tiho.

V: Kaj si še delal ta vikend?

A. je tiho.

V: In zdej še naša E. prosim.

E: Doma sm bla.

V: Doma si bla. In ka si kaj delala?

E: Em, šotor smo postavli.

V: O, vi tudi. A je kdo prišel na obisk?

E: J.

A: J. je prišla, to me pa zelo veseli. Bi še rada karkoli povedala?

E: Ne

V: Najlepša hvala vsem otrokom.

3. Usmerjena dejavnost: Z glasbo v novi dan

V: Ste za to, da poslušamo ene super pesmice? Da bomo ugotovili, kaj pomenijo? Prvo bom js prištimala tale cede. Zdej pa poslušat. Js pripravim, tukaj piše, da moram prižgat, zdej pa izberem pesmico št. 21. Smo pripravljeni?

O: Ja.

V: Poslušajmo.

Otroci poslušajo slovensko ljudsko pesem Moj očka 'ma (priredba: Pavel Šivic).

V: Moj očka ima konjička dva. A mi znamo to pesem zapet?

O: Ja.

V: A jo pojemo enako, kot so jo peli zdaj na cedeju?

L: A-a.

V: Drugače jo pojemo, ta je prirejena. Ugotovili ste pa točno, da je prava pesmica. Kk ste to ugotovili? Kk ste vedli?

J: Kel smo se mi to naučili.

V: Naučili, čeprav ...

L: Zato, ker je isto, moj očka ima konjička dva.

V: Isto besedilo, bravo, odlično, res je. In kaj je bilo še zraven? Kaj smo slišali poleg besedila?

A: Klavir.

V: Odlično, klavir. A veste, kakšna pesmica je to? Kako se ji reče?

M: Moj očka, moj očka ma konjička dva.

V: Krasno, M. Zdej bomo tole pustili in zdaj bomo poslušali drugo pesmico. Da vidim, ta je šele presenečenje. Kaj je s to pesmijo? Bo tut tk lepa, ko je bla tale?

Otroci poslušajo Koncert za trobento in orkester v Es-duru, 1. Stavek (Joseph Haydn).

V: Katera pesmica je bila pa ta?

L: Klasika?

V: Hvala, klasika, točno to. Mogoče vete, kako bi bilo tej pesmi naslov, ste slišali kakšno besedilo?

O. ne odgovorijo.

Ste slišali koga, ki poje?

O: Ja. A-a. Ne.

V: Kaj ti misliš N., je pev kdo?

N: Ja.

V: Kdo pa je pel?

J: Inštrumenti?

V: Inštrumenti, ja, odlično. A je biv kak ženski al pa moški glas?

N: Ženski.

V: Aha, ja, hm, super. Inštrument je pev, to si zelo dobro ugotovila. Kateri inštrumente ste pa slišali?

L: Violino.

V: Violino, odlično. Zdej pa malo počakaj, mogoče še kdo drug ve.

E: Kitaro.

V: Kitaro.

J: Trobenta.

V: Trobenta, ja, pihalo, odlično. J., si ti slišala kak inštrument?

J. ne odgovori.

V: Kaj si slišala?

J: Trobenta.

V: To je biv klarinet, ki je prav tako pihalo kot trobenta. Še kaj mogoče?

N: Mogoče frulica.

V: Mogoče frulica, zelo dobro. To je klasična glasba. Kdo je to igral?

Otroci ne odgovorijo

V: To je več glasbil skupaj, kako smo rekli, se spomnite?

L: Klasika.

V: Klasika je glasba, kdo pa igra klasiko na te inštrumente? Kdo so bili ti, ki so igrali v tej pesmi?

L: Glasbeniki.

V: Glasbeniki, kako pa smo mi rekli, js sm, ste vidli, kako sm krilila z rokami? Kdo sem bila js?

L: Dirigent.

V: Komu pa dirigira dirigent? Kako rečemo tem glasbenikom?

N: Dirigentom.

V: Dirigent je in dirigira glasbenikom. Kk se reče tem, ki igrajo na violino, na pihala, na ostala godala?

Otroci ne poznajo odgovora.

J: A na pihala?

V: Zelo blizu smo in to je zelo zelo zanimivo. Ja koncert za trobento in orkester! Ste slišali orkester? A je biv orkester?

O: Ja.

V: Naslednja pesem, ste pripravljeni?

O: Ja.

Otroci poslušajo pesem Na golici in zraven ploskajo.

J: Še enkrat dej!

V: A je bla fajna? Kaka glasba je bla to?

L: Trobenta

V: Trobenta, pa kaj še zrav?

J: Klavir.

V: Klavirja ni bilo. Kaj je blo?

N: Kitara.

G: Harmonika.

V: Harmonika, to, bravo! A je bla to glasba za ko počivamo?

O: Neee.

V: A je blo za veselico?

L: Ja.

V: A vete, kk rečemo tti glasbi? A vete, kaki glasbeniki pa to igrajo? V orkestru z lepo obleko, z metulčkom.

L: Gvant.

V: Gvant majo. G., a si ti že vido muzikanta, ko igra harmoniko?

G: Ja.

V: Kk igrajo harmoniko?

Otroci pokažejo.

L: Tk, raztegujejo.

V: Kk se reče tistemu, ko raztegujejo? Kaj je na sredi, ko ga raztegujejo?

L: Sredica.

V: Sredica, meh, to je res sredica harmonike, temu rečemo meh, odlično. Zej pa pazi, še eno presenečenje. G., želim, daпустиš E., boli jo. Ste pripravljeni?

Otroci poslušajo pesem Yellow submarine (avtorja John Lennon in Paul McCartney) in korakajo po prostoru.

V: Hitro gremo na svoja mesta, glasba se je končala. Je blo fajn?

L: E., angleško je pev.

V: Angleško je pev.

N: A daš se eno?

V: Ti je bilo všeč?

N: Ja.

V: Tudi meni. Poslušate me. Zdej je pev angleško, a je bila tole tut harmonika?

L: A-a.

V: Kateri inštrumenti so pa tukaj nastopali?

L: Kitara.

V: Še kateri inštrument?

M: Harmonika!

V: Harmonike pa tukaj ni bilo. Kaj še? Kdo se še spomni? Kaj pa smo mi tk korakali?

J: Bobni.

V: Bobni, super.

L: Ameliški bobni.

V: Ameriški bobni, mogoče pa res. Nekaj naj povem. To je res angleška melodija, popularna glasba je to, zabavna. Kaj smo najprej slišali, se še kdo spomni?

Otroci ne odgovorijo.

V: Otroke, ki so peli ljudsko pesem z naslovom, se spomnite?

A: Moj očka ima konjička dva.

L: Druga je bila klasika.

V: Klasika, hvala lepa za pomoč

L: Hvala lepa

V: Hvala lepa. Kdo se spomni tretje?

L: Veseljaki.

V: Veseljaki, ansambel Avsenik, narodnozabavna glasba, glasba nas Slovencev! Kaj pa četrta pesem? L., prid sm povedat, kaj smo pa zdej poslušali? Kk je pev stric?

J: Angleško.

V: Angleško, to je bila zabavna glasba

L: Mi smo meli tut zabavo

V: Mi smo si tut naredili zabavo. Zdaj vam privoščim igro v koticčkih, kjerkoli si želite.

Dogovorjeno? Pojdite se zabavat.

4. Usmerjena dejavnost: igrice Ptički v gnezda

V: A smo pripravljeni?

O: Ja, ja!

V: Vsedite se v obliko kroga. Kaj imam pripravljeno?

J: Boben pa ...

N: Ne, tamburin!

L: Tamburin je.

V: To je, obedve mata prav. Zdaj je boben, zdaj pa je tamburin. Če ne bi imel opne, bi biv samo tamburin, tako pa je boben s tamburinom. Nekdo manjka. Koga ni?

E: J.

V: Ne, nekdo manjka, ko je že biv v vrtcu.

L: A.

V: Tako, ga grem poiskat.

L: Zobe si umiva.

V: Hvala lepa, ampak naj bo že gotov. (gre poiskat A.). Takole, tule je eno gnezdo. Naše gnezdo je prazno. Potem bo tudi tukaj eno in nazadnje še tukaj. Igrico poznamo?

L: Ja.

V: Ko udarjam počasi, ptičke letajo, ko udarjam hitro, pa letijo. Nihče ni blizu gnezd zaradi tega, ker ste zunaj, ko igram. Zdaj pa prvo ptički v gnezdo.

Otroci se postavijo znotraj treh obročev.

V: Gremo. (V. igra na tamburin, otroci pa hodijo okoli krogov). L., pridi v južne kraje. L. je zadnja ptička, ki je ostala brez gnezda. (V. igra naprej).

O: Čiv, čiv, čiv.

V: Ptički v gnezda! Zadnja ptičica je ostala ...

L: E.

V: E., pojdi v južne kraje. Ptički v gnezda! Ne skačejo ptički, letajo! Ptički v gnezda!

O: Se postavijo v krog.

V: In zadnja ptičica ...

J: Je biv L.

V: Je pa L., res je. Pridi, L. Ptički ne kričijo, ampak kako se oglašajo ptički?

L: Čiv, čiv.

V: Potem pa se prosim tako oglašajte, ko letite. Ptički letajo. (V. igra na tamburin)

O: Čiv, čiv, čiv.

V: Ptički v gnezda! In zadnja ptičica sinička je naš ...

J: G.

V: G., pojdi v južne kraje. (V. igra naprej na tamburin, otroci hodijo okoli krogov in krilijo z rokami)

O: Čiv, čiv, čiv.

V: Ptički v gnezda. Zadnja je bila L. Nasvidenje, L. Ptički ne letajo okrog gnezd, ptički morajo po hrano daleč, daleč. Ptički letajo. (V. igra na tamburin).

O: Čiv, čiv, čiv.

V: Ptički v gnezda! Zadnja ptica je biv ...

N: J.

V: Greš na pot v južne kraje. (V. igra na tamburin). In zadnja ptička je biv ...

M: N.

V: Kdo misli, da je bla N.?

O: Ne.

V: Kdo pa misli, da je biv M.?

L: Jaaa!

V: Tudi js mislim, da je biv M., gremo še enkrat. Vstanite vse štiri ptice in grete na lov. (V. igra na tamburin).

O: Čiv, čiv, čiv.

V: Letamo, hodimo, okoli, okoli. In ptičica siničica N. je ostala zunaj in gre v južne kraje. Adijo!

N: Adijo.

V: Zdej pa dobro opazujte, katere ptičice so še ostale in kdo potem na koncu izgubi svoje gnezdo. Ptice, na pot!

O: Čiv, čiv, čiv.

L: M.

V: Nasvidenje! Srečno pot v južne kraje. (V. igra naprej na tamburin). Zmagovalec naš ...

J: A.

V: Drugič bo pa nekdo drug igrav, js pa bom letala z vami. Tudi js bom mama ptica. Sedaj bomo dali v torbo copate in se bomo odpravili na posebno telovadbo. Mi imamo danes gostjo, mojo prijateljico, ki jo imam zelo rada. Ime ji je M. in jo bomo srečali z zelo posebnimi inštrumenti. Lahko se pripravite, copate dajmo sem.

L: A bomo ležali?

V: Vse bom povedala. V tale obroč damo copate, js jih bom dala pa v torbo. V obroč dajmo copate. Ptičice, tam noter copate, pa se gremo kr oblečt.

5. Usmerjena dejavnost: glasbeno-didaktična igra

V: Zdej bom pa samo enkrat povedala. J., tukaj se poslušaj. Danes nas je zelo veliko. Lahk vstaneš pa prešteješ, da boš vido, kolk nas je.

J: (šteje) Ena, dva, tri ...

V: A je to vse? Kaj pa mene gledaš? Štej prosim. Ne ga motit, zdej si pa pozabo.

J: Ena, dva, tri ...

V: Vi ste pa čisto tiho. Js poslušam in čakam. Prosim te, da sodeluješ in poslušaj, vse boš zvedel pravi čas.

G: Js ne bi.

V: Si ti J? Je teb J. ime?

G: A-a.

V: Pol pa prosim, da poslušaj. Koliko nas je?

J: Osemnajst

V: Mi smo se te dni učili o glasbi in mi poznamo glasbila, različna, celo poznamo taka glasbila, ki jih igrajo v orkestru ali kje drugje, danc pa bomo igrali na čisto drugačna glasbila. Danes bomo igrali na lastna zvočila. Kaj pa bi to blo?

F: Za to sm pa že ču.

V: Si že slišal?

F: Ja.

V: Kaj pa je to? (V. zraven kaže.)

F: Boben.

V: Kako igramo na boben?

O. pokažejo.

V: A to zdej js igram na boben? (V. pokaže.)

O: Tolka, tolka.

J: Neee.

T: Na kolena!

V: Na kolena! Veste, da je to moje zvočilo? Na sebe lahk igram. L., pridi sem, boš z mano igrav. Otroci, drug za drugim, ko govorimo, noben pa ne govori kr povprek. Če bo kdo kaj potreboval, bo dvigno roko, al pa če bom js kaj vprašala, bo tudi dvigno roko. Če vsi naenkrat zakričite, js nobenga ne razumem. N., boš ti povedala?

N. odkima.

V: Ne? Potem pa poslušaj. To je moje zvočilo. (V. udarja po kolenih). Kako še lahko igramo na svoje lastno telo?

O. so tiho.

V: Kdo ve?

M: Js!

V: Povej.

L: Zvizgamo lahk.

V: M. pove, ti nisi dvignala roke.

M: Eeem, e ...

V: Dobro, boš pa mogoče potem. L., izvoli.

L: Zvizgamo lahko.

V: Tako, to je tudi naš inštrument. S čim pa žvižgamo?

L: Z usti.

V: Z usti, lahko pa si pomagamo tudi z rokami. Poskusimo zažvižgat.

O. žvižgajo.

V: Ne uspe vam še, ampak tudi to je glasba. Samo takrat, ko te vprašam ali ko dvigneš roko, takrat se pogovarjam. Na kaj še lahko igramo na svojem telesu?

L: Na roke.

V: Na roke, odlično. Pokaži, L., kako si predstavljaš na roke.

L. pokaže.

V: Odlično, zaploskajmo!

V. in O. ploskajo.

L: E., lahko tut na noge. Tk, da dov ... (pokaže).

V: Točno! Korakamo, lahko sedimo ali pa stojimo.

V. in O. korakajo.

V: Lahko se vsedete. Po vsem telesu z rokami lahko igramo. Naša zvočila so roke ... M., zdej te nisem vprašala. Z rokami ploskamo, z nogami topotamo, žvižgamo, smo rekli. Po celem telesu, še po glavi, da nas ne preveč boli. Glejte E., pa poskusite, kaj dela E.

O. oponašajo E.

V: Super, a ste igrali na svoje inštrumente?

O: Jaaa!

V: Zdej pa bo vsak od vas svoje ime spremljal s svojim instrumentom in to bojo roke. Poslušajte me dobro. Js bom sedaj zapela, povedala svoje ime in ga spremljala z rokami. Koliko zlogov ima moje ime? (V. zloguje svoje ime in zraven ploska, O. ponovijo za njo). Zdej pa želim, da B. to naredi., oziroma bomo šli nekje drugje. A. pove svoje ime pa zaploska kolikokrat. Mi pa poslušajmo natančno, da bomo točno vedeli, kolikokrat.

A. zloguje svoje ime in ob tem ploska.

J: Dvaklat.

V: Dvakrat. Naslednja.

N. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat je blo?

F: Dvakrat!

V: Super. Zdej bo pa vsak sam povedal za svoje ime, kolikokrat bo zaploskal. Izvoli, G.

G. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat?

O: Dvakrat.

V: Vsak bo samo za sebe povedal, velja?

M: Tliii.

V: Ne, samo G. bo povedal. G., kolikokrat si plosknil, povej.

G: Em, trikrat.

V: Še enkrat poskusi.

G. še enkrat zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat je bilo?

G: Trikrat.

V: Otroci, mu pomagajte?

O: Dvakrat!

V: Lej, G., mene glej. (V. zloguje G. ime in ob tem ploska.)

T: Dvakrat.

V: Dvakrat, hvala. L., izvoli, ti si na vrsti. Bom js s tabo. Kk ti je ime, povej.

L: L.

V: Zdej pa dejma skupaj zaploskat. (V. in O. ploskajo in zlogujejo L. ime.)

Kolikokrat, L.?

T: Dvakrat.

V: A si ti L.? Potem ne boš mev možnost za sebe povedat, če boš zdej druge prehitelav. Nej sami povejo, če pa ne bojo znali, bomo pa pomagali. Kolkrat smo zaploskali na tvoje ime?

L. ne odgovori.

V: Poglej me. (V. ploska in zloguje L. ime.) Kolikokrat?

L: Dvakrat.

V: Dvakrat, odlično. Prosim, naslednja. Kdo je naslednji?

E. ploska in zloguje svoje ime.

V: Super. Povej, kolikokrat.

E: dvakrat.

V: Naprej.

L. ploska in zloguje svoje ime.

V: Nisem slišala dobro. Še enkrat, prosim.

L. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat si plosknila?

L: Dvakrat.

V: Samo enkrat sem te videla plosknit. Prosim, daj še enkrat.

L. zloguje svoje ime in dvakrat ploskne.

V: Aha, zdej pa je bilo kolikokrat?

L: Dvakrat.

V: Odlično, tako je tudi prav. Prvič pa si samo enkrat plosknila, zloga sta pa dva pri L. Lahko dvakrat ploskneš. E., ti si.

E. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat si plosknila, E.?

E: Dvakrat.

V: Bravo, naprej.

N. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat ti je uspelo plosknit?

N: Em, dvakrat.

V: Super, N., vesela sem. Izvoli.

J. ploska in zloguje svoje ime.

V: Kolikokrat pa je bilo to, J.?

N: Dvaklat.

V: Ne poslušaj drugih. Še enkrat dejmo skupaj. (V. in O. zlogujejo J. ime in ob tem ploskajo)

J: Dvaklat.

V: Dvakrat? Zdej pa mene samo glej, samo mene glej. (V. zloguje J. ime in ob tem ploska)
Samo mene, ne pa M. Kolikokrat je bilo to?

J: Štilklat.

V: Še enkrat poslušaj. (V. zloguje J. ime in ploska) Kolikokrat sm zaploskala?

J. ne odgovori.

V: Trikrat. Poglej. (V. zloguje J. ime in ploska)

J: Trikrat.

V: Zdej je na vrsti naslednji. Izvoli.

T. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat?

T: Dvakrat.

V: Nič lažjega. Izvoli L.

L. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat?

L: Dvakrat.

V: Odlično.

F. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat?

F: Dvakrat.

V: Odlično. Naslednji.

J. zloguje svoje ime in ploska.

V: Kolikokrat?

J: Enkjat.

V: Bravo, J., enkrat (V. izgovori J. ime in ploskne.) Izvoli.

L. zloguje svoje ime in ploska.

V: Odlično, kolikokrat?

L: Dvaklat.

V: Odlično. Izvoli.

B. zloguje svoje ime in ploska.

V: A enkrat še bolj počasi?

M: Lulat me.

V: Izvoli.

B. še enkrat ploska in zloguje svoje ime.

V: Aha, še enkrat.

B. ploska in zloguje svoje ime.

V: Pa skupaj dajmo. E., prosim, ne klepetaj. Poslušaj, B., grema. (V. pomaga B. pri zlogovanju.) Še enkrat dejma. Ti govori, js bom pa ploskala.

B. zloguje svoje ime, V. pa ploska.

V: Kolikokrat smo za B. zaploskali?

O: Trikrat.

V: Zdej pa ti poskusi zaploskat.

B. zloguje svoje ime in ploska.

V: Ti si šestkrat zaploskala. (V. zloguje B. ime in ploska.) .V redu, krasno.

1. Neusmerjena dejavnost: priprava na zajtrk in zajtrk

V: Bo pa danes dežurni A., bo pripravil servetke, razdelil, pa naša N. Servetke razdelita prosim.

Otroka razdelita servetke.

V: Ne se igrati z vilicami. Vilice ostanejo na mizi. Js vam bom vse pobrala. J., zej se pa umiri. Zdej pa vam želim dober tek.

O: Dober tek!

V: Dve kumarici si vzameš, potem pa si še on nadeva.

Otroci si vzamejo kruh in kumarice.

G: Učitelica, js sm prneso karte.

V: Karte si prneso, super. Prosim, če si daš gr na krožnik. Julija, ne boš klobase?

J. odkima.

V: Lahko z vilico poskusiš nabost, N. Vzemi si klobaso pa kruh zraven.

Otroci jejo.

V: L. lepo si vzemi klobaso in se vsedi. A kumarc nimaš več?

G: Še klobase ...

V: Vzami si jo, pa kruha zraven. Lej, da ne boš užaljen, pa tudi kruha zraven. Lej, kk mam js.

G. polije čaj.

V: O, ti šment. Leti, kje mam zej za brisat?

G. pobriše mizo.

J. pade na tla skodelica.

V: Kaj pa delate danc? J., kaj je zdaj to? To je pa zato, ker ne sedite lepo pri mizi. To morte vedet deklice, da morate sedet pri mizi in pazit. A ti si si pa kr sendvič naredo? G., v redu je.

G. še briše tla.

V: G., v redu je. L., k mizi se obrni, da ne bo še ene nesreče.

J: Ja, L., plav ma E.

V: Enako pa velja tudi za tebe, J.

V: Kruha tudi, prosim. Malo se potruđi. Boš še jedel?

N. odkima.

V: O, kk sladek je danc čaj.

L: E., poglej.

Otroci pripravljajo skodelice in krožnike.

V: Previdno. A boš klobaso jedo?

L. odkima.

V: Ne boš?

L. odkima.

V: Dobro jutro, o, L., zdravo, pridi, poglej, koliko vzgojiteljic te čaka. Kdo je prišo zraven?

L: Mama.

V: Kdo je pa to?

L: Fifo.

V: Si zdrava?

L. pokima

V: Ja, sreča, da si zdrava. Lahko si vzameš obedve salami, če želiš. Si lačna?

L. odkima

V: Si jedla doma?

L. prikima

V: Kaj pa Fifo rad je? Povej, kaj rad je?

L: Jagode.

V: Jagode, js tudi, kk zanimivo.

J: Jagod pa nimamo dans za kosilo.

V: Žal, zato je pa jedo doma, na srečo, je točno vedo, da je tule ne bo dobil.

L: L., boš mogla kupit jagode, da bo mev kaj za jest.

J: Ja, mi jih mamo doma.

V: Ja, samo hitro gnijejo, jih je treba hitro pojest. L., hitro pojej, pa pol pospravi. A., lepo sedi.

J: E., sonček me moti.

V: Nč hudega, naj malo sije.

L: V petek pa soboto, nedelo, pa soboto, smo bli v ...

V: Zdej pa zadrži to za sebe, ker boš povedala pri doživetjih. Dogovorjeno?

L. pokima.

N: Kje pa so čisti?

V: Nisi nič pila, žejna boš.

J: Pošlataj to.

V: O, kk toplo je od sončka. Vidiš, kk te je sonček božal po laseh.

J: Ja ...

V: J., a si boš vzel ti stol? Pa jezi me, ker nisi pospravo. Pogledaj mizo. Vstani pa pogledaj, kaj je ostalo narobe. Ti si čisto pozabo, ponedeljek je, al? Nič nisi pospravo, nič. Ti mladi mož pa pojej tale kruh velik, je večji od tebe. Pa zraven čaj popij.

E: Pošlataj me tule.

V: Vau, kk greje vas sonček zlati.

J: Vas pa ne, ker ni sončka.

L: E., lej kk mi je vrat zagrel.

V: Še vrat maš vroč, ja super. Tk je tudi prav. Otroci, boljše, da vam je toplo, kot pa vas zebe.

L: E., js mam jutri zobozdravnika.

V: Tk ja, popij malo. L., boš pojedel?

L. se kremži.

V: Kaj ta pogled pomeni? Si greš nos obrisat, prosim? Zdej pa lepo pospravite. Kolko nas je?

A., vstani pa preštej. Vstani pa preštej prijatelje.

A. Vstane in šteje.

2. Neusmerjena dejavnost: pogovor na sprehodu

E: A veš kam smo mi šli?

V: Sm pridi, da ne boš kričala.

E: A veš, da smo mi šli na grad, pa smo se z gondolo pelali. A veš, preden pa smo šli na grad, smo polizali sladoled, ko smo šli dov.

V: Z gondolo ste se pelali?

E: Ja, veš kk počasi smo se pelali, tk, da sm lahk še dov gledla. Pa ata pa mamca, pa M. pa M., vsi smo šli.

V: Daj nehaj, vseh pet? Ka pa M, ga je blo kaj strah gondole?

E: Ne, sploh ne.

V: In kje je ta Ljubljana? Ste se daleč vozli?

E: Em, ja, ful daleč

V: Ljubljana je glavno mesto Slovenije.

E: A veš, kak sladoled, moj sladoled smo izbrali. Vanilijo pa jagodo.

V: Pa ni blo mrzlo?

E: Ne, sploh ne, tam v Ljubljani je blo toplo, veš, kk vroče je blo. Tam bi bla js rajš s kratkimi rokavi.

V: Ne razumem te, kaj bi bla rajš s kratkimi rokavi?

E: Ja, ker je tam tk vroče.

V: Vroče je blo?

E: Ja.

V: A pol ste meli kratke rokave?

E: Vroče smo se oblekli. Potem sm js dala kratko majco dov, ker je M. bruhal domov. Potem pa sem šla domov, ko je biv večer, pol smo šli pa še na igrala nekam.

V: Res? Tudi v Ljubljani?

E: Ne, niso bla. Potem smo šli pa atiju na igrala, tam, ko ma ati službo. Ati je šov v službo, mi pa smo se zunaj igrali tk dovgo.

V: Aha.

E: Tam je blo pa ful fajn na gondoli. Ati mi je oblubo, da bomo šli še kdaj.

V: Odlično, in kaj ste pol? Ste bli dovgo? Ste prišli domov zvečer?

E: Ja. Smo se pelali z gondolo na grad, potem smo zgledli em, enga človeka s kamnom. Pa je en človek tk blizu mene gledlo, sm se skor zjokala.

V: A ti misliš pravi človek? A ste bli v muzeju na gradu?

E: Ne, ni biv muzej, v zaporu.

V: Kje pa bi bili vi v zaporu?

E: Nismo bli v zaporu, je blo veliko stricev v zaporu, pa me je en pogledu v zaporu, pa sm se js skor malo začela jokati.

V: A mi lahko poveš, kaj ste delali v zaporu? A to je biv pravi zapor?

E: Ja, to je biv pravi zapor, sam ljudje so bili not zaprti.

V: Ja, kakšni? Kriminalci?

E: Em, ne vem, poredneži.

V: Kje ste to gledli? Ko ste bili na izletu na gradu?

E: Tam je biv iz kamnov grad.

V: Ja, sigurno, iz kamenja je grajen grad.

E: Tk nežne skale so ble, da smo se lahk usedli tam gr.

V: A res?

E: Ja, res.

V: Ste šli na kosilo?

E: Ne, smo meli s sabo neka.

V: Kaj ste pa meli s sabo?

E: Meli smo, v avtonu smo jedli piškote, potem smo pa še pili pomarančne soke v avtonu. Ful fajn je blo tam. Potem smo šli pa zvečer domov, zjutraj smo šli pa spet na igrala.

V: A ste v Kranju spali al ste prišli do doma tisti dan? Ste prespali?

E: Ne, nismo prespali. Tri dni smo neki bli.

V: Gremo en za drugim, prosim, da upoštevamo navodila vsi.

E: A veš, mi smo potem prišli domov, pa veliko dni smo bili nekje. Ko smo bli v vrtcu, smo šli nekaj en teden, potem spet drugi dan na dve, potem smo se imeli ful fajn, ko smo lahk šli kam.

J: Js pa mam pedalo zjomleno na malem beciklu.

V: Na malem beciklu maš pedalo zlomljeno? A ta vlek ma še pomožna kolesa?

J. ne odgovori.

V: Maš pomožna kolesa, J.?

E: Potem smo pa šli domov, pa smo, pa je biv že skor večer, je bla že noč.

J: Nimam pomožna kolesa.

E: Pa smo šli spat, to je pa vse.

V: Ja, super, a je M. že spal?

E: Ja, M. je že spal, mi smo bli pa še budni.

B: Pri nam pa sploh ni več snega.

V: Ja, sigurno, skopnel je.

T: Ja, samo v gozdu je še.

V: Zakaj pa misliš, da je še tam?

E: Ja, malo ga je še.

V: Zakaj?

E: Ker ni še pravo poletje

V: Kateri letni čas pa je zdej?

E: Pomlad.

T: Potem bo pa poletje.

V: Ko gremo na morje, bo pa poletje. No, zakaj mislite, da je še sneg v gozdu?

E: Zato, ker je še pomlad.

V: Ne, zato pa že ne. Pomisli, zakaj je še tam ostalo. Tule ni več snega, je skopnel.

T: Ker je tam temno.

V: Temno je še, ja, tja sonce ne pride in potem se ne stopi sneg.

E: Tut na smučanju se ne stopni sneg, ker je tam ful drev pa veje.

V: Ne sam zato. Zato, ker je bol visoko. In tam delajo umetni sneg in zato ne skopni tako hitro. In tam so nižje temperature.

E: Tut malo tam sonce sije, zato je še ostal sneg, ker malo tam sije sonce.

V: Zdej pa bomo tekli. Pridi L., tečemo. Kaj pa je narobe?

J: Trebuh.

V: Trebušček te boli? To ti pa ni podobno. Probi malo tečt, če pa ne bo šlo, ti pa ni treba. A prideš prosim L. So tvoji novi čevlji tudi za tekat? Probaj. Mi daš roko?

L. noče.

V: Je kaj narobe? Zakaj si žalosten? Te kaj boli?

L. odkima.

V: Pol pa že ni kaj narobe, pol pa js grem. Čakajo nas, nam bojo ušli. Bomo sami tu na travniku. L., poglej, kje so prijatli. To ni dobro. Vsi gremo za robom. Zakaj je ta potok nastal?

A: Umije avto, da bo lepa.

V: Da bo lep avtomobil, ga je oprav. Za robom gremo. Gremo naprej. Stopimo hitro hojo, dva po dva.

A: Lej, to voda. Ala je nevarna, ala je?

V: Gremo čez cesto. Dvignemo roko, pazimo na promet. I., prečkamo cesto pa gremo na igrišče.

3. Neusmerjena dejavnost: priprava na zajtrk in zajtrk

V: Zdej pa za mano v vrsto. J., kje sm js? Za mano.

Otroci gredo v koloni za vzgojiteljico.

V: Se vsedemo za mizo, ker imamo čiste roke. M., pojdi si umit roke. Pojdi si umit roke, hitro. Zdej pa takole, J. Zdej se pa umirimo, M., dej se usedi. Prosim N. in E., da sta danes dežurni in razdelita servetke.

N. vstane in gre po servetke.

V: E., prosim, če vstaneš in razdeliš servetke.

J: N. je.

V: Pa E. A sm rekla drugač?

V. deli skodelice in pribor.

V: Kdo pa tu sedi? N.?

N. pokima.

L. govori.

V: L., zdej se boš pa ti začel lepo obnašat, ker si velik fant in želim, da se lepo obnašaš.

N: To je pašteta.

V: Ni to pašteta, kaj je to? Skutin namaz je. Skutin namaz.

L: Skutin namaz.

G: Ka je nter?

V: Zelenjava, pa korenček. Je to za mišice. To vsi jejo, spidermani.

L: Al pa princeske.

V: Al pa princeske. Takole, dragi moji otroci ... L., boš čuval majčko? G., ti tudi. Zdej pa dober tek vam želim. J., ne gungaj se, ker boš padla.

O: Dober tek.

V: L., ugrizni, vlka usta, močn pob.

L: To je pa veliko, L.

V: Sj prav, on je tk ko js, ko si tut rada vlko namažem.

Otroci jedo in se pogovarjajo med seboj.

V: Dober namaz so naredili skutin, zelo dober. M. tt nož je tvoj, si ga lahk daš na svoj krožnik.

M. ne posluša vzgojiteljice.

V: M., na svoj krožnik si lahko daš nož, to je tvoj nož.

M. gleda okoli in govori.

V: M., kk se obnašaš? Lepo jej, ker nisi več dojenček. Pa ne s prsti, primi v roke in ugrizni. J., si končala?

O. pospravljajo skodelice in krožnike.

V: M., kako sediš za mizo? Kk se napravljaš za mizo?

M. ne sedi lepo za mizo.

V: Kk sediš za mizo? Js bom huda zdej na tebe. Zaleti se ti lahko.

L. se umiva.

V: L., dosti je. Obriši se.

Otroci pripravljajo stole.

J: Za tebe je tti stol, tti je pa za mene.

V: Vš kk si zdej močn, ko si jedo. Kam zdej greš ti, mala? Usedite se na stol. M., usedi se na stol.

Otroci ne sedijo vsi na stoli.

V: M., sedimo na stolu, pa L., a prav? Ti si velik fant, veliki fantje se tako ne obnašajo. L., js ti bom zdej ttega ježa vzela.

N: Ti bi mela pa mizo za sedet.

V: Misliš, da bi bilo to pametno? Ne, a ne? Bi bilo to lepo? Mislim, da ne. Čeprav so ti stoli bistveno premali za mene, vseeno raje sedim na stolu.

Otroci so nemirni in glasni.

V: Zdej pa še malo z jezičkom pomigajte. Ne, ne, jeziček je čisto tiho in miga. Ne, ne, umirite se.

4. Neusmerjena dejavnost: pogovor ob knjigi

V: Povej mi, katere živali imaš najrajš, pa tste poglejmo.

O. pokaže v knjigi živali.

V: Čudovito. Katera deklica je to?

J: L.

V: O, kk je lepa! Prekrasno ma obleko. Ka si pa narisala ti?

E. pokaže.

V: To je super, odlično.

J: Sonce.

V: Sonce je to, pridi sem, da vidima. Kaj pa ima sonce?

J: Žarke.

V: Žarke ima. Na koga pa sije?

J: Em ...

V: Na koga sije?

J: Na punčko.

V: Hitro nariši, pa prinesi pokazat.

A: E., a veš, da je tta žaba strupena?

V: Kk veš?

A: Ko je rdeča.

V: Aha, najbrš ma tako strupeno barvo. Kk pa misliš, da se ji reče? Na k?

A. Ne odgovori.

V: Na glas. Kra-sta-ča. Si ču že za krastačo?

A: Ja.

V: Katere živali pa imaš ti najrajši? Katere so ti najljubše?

A: Lev.

V: Lev, zakaj? Zakaj ravno lev?

A: Gepard, ko tk hitro teče.

J: Puncka je.

V: Punčka je, lepa je, super. Zdej pa še nariši celo njeno družino. Poglejma, če mama kakega geparda tule noter. Tu je začetek, ko so razvrščene živali. Oo, to je pa moja najljubša žival. Ja, res.

A: Tta te ne bi ugriznala, tt bi te lahk.

V: Misliš, da bi me lahk ugrizno?

A: Če bi biv pravi.

V. Martinček zagotovo ne ugrizne, al pa če bi se igrav. Lej, kaj dela.

J: Ati je.

V: Zdej pa nariši še brateca pa sestrico. Hočeš? Povej mi, kaj delata tta dva mladiča?

A: Em, ne vem.

V: Dobro poglej. A ti js povem?

A. zakašlja.

V: Roko pred usta. Sesata mleko pri levinji, si lahko misliš?

A: Ata lev bi te pa že ugrizno.

V: Dobro, da jih ni tule kje v bližini. A veš, kdo je to?

J: Punčka.

V: Lepa je, a boš še narisala kako njeno prijateljico?

J. odkima

V: Ne? Veš, kk bi bila E. vesela, če bi narisala njo, potem pa še sebe, ko se igrate. Si za to?

J. pokima

A: Tto žival poznam.

V: In katera žival je?

A: Kenguru.

V: Seveda.

A: Tto ne poznam, pa tto.

V: Tole sigurno poznaš.

A: Koala.

V: Absolutno, pa tole? A ti js povem? To je vombat. Te vse živali živijo v Avstraliji, veš ti to? To je pa vrečar, podobno kot tak mini, mini kenguru. Vsi so bratraci, ko so si tk podobni.

A: E., tti je pa podoben rosomahu.

V. Komu je podoben?

A: Rosomahu.

V: Ja, ja, to je tak avstralski rosomah. Je končana tvoja risbica?

E. pokima.

V: To so vrečarji vsi, ko majo vreče.

A: Ja.

V: To sigurno veš.

J: A si gledla Danes je sončen dan?

V: Nisem gledala, o čem pripoveduje?

J: O enmu lacaku pa enmu Pipu.

V: Pip? Kdo pa je Pip, katera žival?

J: Em, piščanček.

V: A res, piščanc pa racak sta prijatelja? A maš to risanko na cedeju?

J: Ne, na televiziji.

V: Aja, škoda.

J: Danc sm jo gledla.

V: Danc zjutraj že? Vau, ne se hecat, lej kaka želva! Kje si to dobla?

J: V vrečki čokoladni se je skrivala.

L: A lahk gledam zravno?

V: Ja seveda!. A ti veš, kdo je to?

A: Kljunaš.

V: Kdo pa je to?

A: Jež

V: To pa ni navadni jež, ampak je kljunati ježek, ker ima, podobno kot kljunaš, kljun.

L: V živalskem vltu ...

V: Si ga vidla?

L: Ja.

V: Kaj pa je to? Se spomniš oposuma?

A: Ja.

E. pokaže risbo.

L: Js sm to nalisala.

V: Punce, super, mi je všeč. Kaj pa ima na glavi?

E: Kapo.

V: A je še mrzlo?

L: E. jo je dolisala.

V: Tudi dobro. To je vajina skupna risbica.

L: Sama sm jo nalisala.

V: Zdej pa ti še nariši na njeno risbico kaj posebnega. Izvoli. Kje smo ostali? Pri oposumu. Tu so oposumi. Poglej, kk je mali oposum, čist mali. Mamut je pa kak?

A. Pokaže.

V: Ogromen. Kaj pa tule?

L: To je snezni zajcek.

V: Odlično, to je snežni zajc, to pa je rjavi zajec.

J: E., to si ti. To je E.

V: Aha, nariši ji eno lepo obleko, pa mogoče več las.

A: E.?

V: Povej.

A: Veš, da sm v Zagrebu v živalskem vrtu vidu prerijskega psa.

V: Kk se ti je pa zdel? Podoben psu?

A. odkima.

V: Ne, a ne? Čemu je pa biv podoben?

L: Miši.

V: Hahaha, ja, ja, točno, samo, da malo večji. Tk je velik, to je človek, to je ta žival ...

E: To je veverička!

V: Odlično, siva veverica.

A: Podgana.

V: Res je, to je velika podgana. Tta je črna podgana, prinaša črno mrzlico, to pa vodna podgana, zato, ker živi v vodi.

A: A zna plavat?

V: Ja, ja, obvlada, odlično plavajo vse podgane.

L: Kk dovgi rep ma!

V: Grozljivo dovg rep, res da. To je pa skakač, ste že slišali za skakača?

A: Ja, js sm. Mi smo šli v Ljubljano gledat kače. A veš, da je skakač jedo kačo?

V: Kača je jedla skakača? Ja, ja, kače imajo rade skakače, pa miši, pa ostale male živali.

A: A-a, skakač je jedo kačo.

V: To pa ne verjamem.

A: Ja!

V: A verjameš ti, da je skakač jedo kačo? A se ti ne zdi, da je skakač hrana za kače?
 A: Vohal jo je.
 V: In potem kača plane ...
 A: A-a, ni ga pojedla.
 V: Mogoče je pa bla kača s polnim želodcem.
 A: A veš, da so v Ljubljani pitoni?
 J: E., to bo za tebe.
 V: O, vesela bom, ampak želim, da je dokončano. Pa da so zraven še moje prijateljice pa tvoje. A., kdo je to?
 L: To je opica surikata.
 V: Podobna je surikati, zelo je podobna, sam to so lemurji. Ste čuli za lemurje?
 A: V Divjih bratih sm ga vido.
 L: Js sm tut vidla, ko sm pli svoji plijatlci gledala.
 A: Ponoči sta ga šla iskat.
 L: Ja, ko so sli v galažo.
 V: E., si si umila roke? J., kam greš?
 J: Lulat.
 V: Izvoli.
 A: Poglej kake dovge prste ma tt.
 V: Nemogoče, poglej, kk se je okleno okrog veje. Aye-aye, to je žival, ko se ji reče aye-aye.
 Res, aye-aye.
 L: To je lemur.

5. Neusmerjena dejavnost: priprava na zajtrk in zajtrk

V: Zdej pa pridite sem, in se postavitev tukaj v vrsto. Pridite k meni in se postavite v vrsto!
 Vrsto naredite.
 Otroci se postavijo v vrsto.
 J: Neee, L. je bla prva, M.
 L: E., js sm bla plva.
 V: Smo se uredili?
 L: Ja.
 V: Ne prerivamo se. M., če je vrsta že nareta, se postaviš zadaj v vrsto. Ne moreš biti vedno prvi. Zmenjeno? Zdej pa prosim pojdite lulat. M., lulamo zdej, med zajtrkom pol ne bomo hodli lulat, a razumeš? Dobro, prav. Pa roke umit, rokave zavijamo.
 Otroci si gredo umit roke.
 V: Gremo, rokave zavijamo, pa roke umijemo.
 N: Js sm tu sedela.
 V: To je pa vlek stol, to pa gre na drugo mesto. Otroci, kdo je risal? Tam je preveč stolov. Kdo je risal? Hitro naj flumaster pobere in pobere list papirja pod mizo spodaj.
 L: Js pa nisem.

V: E., daj poberi to, prosim.

J: Pri dedanu me je kopriva vsekala.

V: Kaj te je?

J: Pri moji prijateljici.

V: A res?

J: Mi je L. pomagala, me je namazala s klemo.

L: Mn pa se se ni nikol tega naledlo.

V: A., boš ti danes dežurni?

A. pokima

V: Potem pa naj bo danes A. dežurni pa J. L.

J: Oo, hvala.

J. si obleče predpasnik.

V: Ne rabiš J. predpasnik. Ti samo deli nam. Izvoli.

E: J. G. še pride.

L: Ne, pa ne pride J. G.

J: Na, E. E., js bom tm sedela.

V: Kk mi sedimo? Umirite se. L., ne obnašamo se tako za mizo.

V. deli krožnike in vilice.

V: Takole otroci, dober tek.

O: Dober tek.

L: Hvala enako.

E: Gospod in gospa, po cesti sta šla ...

V: Zdej pa E. dober tek.

L: Ej, vilico maš E. ntel.

J: Ej, kje mam js vilco?

V: Izvoli, J.

L: Samo L. ma zdej vilco.

V: Kje je pa zenf?

L: Tam.

V: Aha, a boš zenfa? Boš ti L.?

L: Malo zenfeka.

M: Js tut zenfeka.

V: Zenf je to, ne zenfek, zenf. Zakaj pa vi ne pijete čaja? Treba čaja pit, da bo želodček topo in vesel in zdrav. Jejmo zdej otroci. Kruha je tut treba zraven jest. E. kruha jej. G., a boš še ti klobaso?

J: N. te je kaj bolelo pri cepljenju? N., te je kaj bolelo, ko si se cepla?

N: Ne.

V: E., kk se obnašaš? L., kruha ješ. Pa ne rabiš bit tk užaljen.

J: E., če te kopriva vseka, si zdrava?

V: Seveda, absolutno.

E: Lej, js mam triko novi.

V: O, kk mi je všeč. Kruha ne pozabte jest.

J: E., a lahko pospravim?

V: Izvoli, kdor se je najedel, naj pospravi.

L: Olupla sm si hrenovko.

V: Absolutno. V posodo za ostanke ostanke. Zakaj ne poješ vsega? Pospravite, ne bomo se jezili. J., bodi tako prijazen pa pospravi za sabo.

J: A se glemo žival na eno clko? Zlog na eno clko.

V: Zlog na eno črko bi se učila?

J: Ne, žival na eno clko.

V: Aha. Povej žival na črko s.

J: Stop.

V: To pa ni žival, premisli, katera žival je na s? Si si težko nalogo zbrala. Stop je pa res beseda na s.

J: Slon.

V: Bravo, odlično. Sedaj pa žival na črko o.

J: Olefant.

V: Olefant, hm, to pa ni neka žival ...

L: Ova.

V: Ova, kaj bi bla pa ova?

J: Ne, sova.

V: To je pa na, na katero ...

L: Na s.

V: Super. Dejmo zdej pojest pa pospravit, bomo zamudli tam.

L: Zdej pa dejma na l eno.

V: Tej pa na l.

L: Ne, na r.

V: Zdej pa se odloči. Ne prijemaj tam nič M. To ni igrača.

L: E., piu sem.

V: Piv si, super. Tk je treba.

IZJAVA O AVTORSTVU

Izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom Pootročeni govor vzgojiteljice v komunikaciji z otroki v celoti moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko ter Oddelka za slovenistiko.

Slovenj Gradec, junij 2013

Podpis: _____