

## **Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja**

*Ljubica Marjanovič Umek<sup>1</sup>, Urška Fekonja<sup>1</sup> in Simona Kranjc<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

<sup>2</sup>Univerza v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko, Ljubljana

**Povzetek:** Otrokovo pripovedovanje zgodbe je v razvojnopsihološki in jezikoslovni znanosti zanimivo z vidika ocenjevanja otrokove razvojne ravni govora, zlasti pragmatične komponente govora, in z vidika poučevanja in učenja v predšolskem obdobju. V predstavljeni raziskavi smo analizirale in ocenile zgodbe otrok, ki so jih ti pripovedovali v različnih pogojih, to je ob slikanici brez besed, po poslušanju besedila iz slikanice in po posredovanem začetku zgodbe, to je uvodnem stavku. V vzorec smo vključile otroke treh starostnih skupin, in sicer otroke, stare približno 4, 6 in 8 let; v vsaki starostni skupini je bilo približno polovica deklic in polovica dečkov. Zbrale smo več kot 300 zgodb, ki smo jih analizirale in ocenile na osnovi izdelanih kriterijev za ocenjevanje razvojne ravni zgodbe, pri čemer smo upoštevale dva ključna kriterija ocenjevanja: koherentnost in kohezivnost zgodbe. Dobljeni rezultati, ki so nam omogočili primerjave glede na starost in spol otrok ter kontekst, v katerem so otroci pripovedovali zgodbo, kažejo na pomembne razvojne razlike v vsebini in strukturi zgodbe med različno starimi otroki in na pomembno vlogo konteksta, v katerem otroci pripovedujejo zgodbe. Razlike v pripovedovanju zgodb med deklicami in dečki se niso izkazale kot pomembne. Dobljeni rezultati nam omogočajo tudi nekatere dodatne razmisleke o možnostih in pristopih za dodatno spodbujanje govornega razvoja znotraj kurikula za vrtece oz. učnih načrtov v šoli.

**Ključne besede:** zgodba, pripovedovanje, predšolski otroci, koherentnost, kohezivnost, razvojne ravni

## **Storytelling as an approach to evaluate the child's level of speech development**

*Ljubica Marjanovič Umek<sup>1</sup>, Urška Fekonja<sup>1</sup> and Simona Kranjc<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia

<sup>2</sup>University of Ljubljana, Department of Slovene language and literature, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** Both in developmental psychology and in linguistics, the child's storytelling is an interesting topic of research from the point of view of evaluating the child's level of speech development, especially of its pragmatic component, and from the point of view of teaching and learning in the preschool period. In the present study, children's storytelling in different situational contexts was analyzed and evaluated: with a picture book without any text, after listening to a text from a picture book, and after a suggested story beginning (ie., with the introductory sentence given to them). The sample included children of three age groups, approximately 4, 6 and 8 years; each age group had approximately the same numbers

---

\*Naslov / address: red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

of boys and girls. A total of over 300 stories were collected, which were subsequently analyzed and evaluated using a set of story developmental level criteria. Two key criteria were used: story coherence and cohesion. Comparisons by age and gender, as well as by context of storytelling, show significant developmental differences in story content and structure for different age groups, and the important role of storytelling context. Differences in storytelling between boys and girls did not prove statistically significant. The findings also suggest new options and approaches for further stimulations of speech development within preschool and primary school curricula might be considered.

**Key words:** storytelling, preschool children, coherence, cohesion, developmental levels

CC=2820

Pripovedovanje zgodbe je ena od pragmatičnih govornih spretnosti, ki je v celoti vezana na razumevanje in izražanje dekontekstualizirane informacije oz. vsebine; vse je sporočeno z jezikom samim, torej z intralingvistično vsebino (Fein, 1995; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001). Hemphill in C. Snow (1996) menita, da otrok, ko pripoveduje zgodbo, zelo redko odgovori *Ne vem*.

## Razvoj pripovedovanja zgodbe

Mendler (1984, v Fein, 1995) razlikuje zgodbo, v kateri otrok opisuje posamezne dogodke, in pravo zgodbo. Pri prvi vrsti zgodbe, ki je tudi razvojno enostavnejša, saj je v veliki meri povezana z neposrednimi izkušnjami in zaznavanjem, otrok zgolj niza zaporedne dogodke, npr. *Sem prišel v vrtec; tam je bil Jure; sem jedel zajtk in se igral*; pri razvojno višji, to je pravi zgodbi, pa otrok na predstavnih ravni išče, ustvarja in povezuje različne možnosti, kako bi se zgodba začela, smiselno nadaljevala in končala, kar je v veliki meri povezano z zmožnostjo miselnih in govornih pretvorb.

Primerljivo razlago, kaj je zgodba, opisuje tudi Broström (2002). Zlasti mlajši otroci pripovedujejo osebne zgodbe, v katerih nizajo dogodke iz svojega dnevnega življenja, npr. kaj mu je mama pripovedovala na poti v vrtec, kasneje pa otroci pripovedujejo prave, izvirne zgodbe, za katere je značilno, da pripovedovalec uporabi strukturo zgodbe, ki vključuje začetek, jedro in zaključek oz. razplet, v njej razčlenjuje bodisi resnične bodisi domišljjske dejavnosti oz. dogodke, dejavnosti imajo namen, pomen zgodbe pa je vezan na zgodbo kot celoto in ne le na posamezne stavke. Aller (1995, v: Broström, 2002) na osnovi rezultatov raziskave, ki je bila narejena na velikem vzorcu danskih otrok, ugotavlja, da je 70 % 2-letnih otrok uporabilo enega od naslednjih treh kriterijev zgodbe: naslov oz. začetek, konec, raba preteklega časa; polovica 5-letnih otrok pa je v zgodbo vključila že vse tri kriterije.

S. Engel (2000) ugotavlja, da otroci za opisovanje izkušenj ali dogodkov iz vsakdanjega življenja uporabljajo drugačen pripovedovalni stil kot za domišljjsko pripovedovanje, ki je v večji meri povezano z dekontekstualizacijo in domišljijo. Več

avtorjev (npr. Bruner, 1986; Donaldson, 1978) na osnovi rezultatov svojih raziskav ugotavlja, da otroci mnogo prej, ko je to trdil Piaget (npr. 1962, 1967), zmorejo decentrirati mišljenje in zavzeti perspektivo drugega, zmorejo tudi razumeti jezik drugih, pripovedovati in v govoru uporabljati npr. metafore. Winner (1988) visoko razvojno stopnjo rabe govora pri predšolskih otrocih opisuje prav preko rabe metafor. Npr. 2-letni otrok je pobral rdečo žogo oz. se pretvarjal, da jo je pobral, ob tem pa rekel *Jabolko*; 4-letni otrok je gledal v nebo, ko je letalo izpuščalo umetne megle ter "pisalo" po zraku, in rekel *Poglej, nebo ima na sebi brazgotine*. Hkrati je ugotovil, da otroci zmorejo narediti zelo izvirne primerjave, kot so npr. *Ta svinčnik izgleda kot raketa; Siten je kot mozolj*. Ob kritiki Piageta in nekaterih njegovih razlag o razvoju mišljenja in jezika so avtorji (npr. Bruner, 1986; Hartup, 1996; Dickinson in Smith, 1994; Vigotski, 1978) pri razvoju spoznavnega decentriranja, metaspoznavanja in metajezika ter preseganju egocentrizma posebej poudarili tudi pozitivno vlogo socialnega konteksta in vrstniških interakcij. Rezultati raziskav (npr. Applebee, 1978) kažejo, da že otroci, stari približno 4 leta, v pripovedovanje zgodb, podobno kot v igranje, vnašajo veliko domišljije, simbolizma, pretvorb in metaprocsov. Pellegrini in L. Galda (1982, 1993, 1998), ki sta posebej preučevala povezavo med dekontekstualizacijo v igri in v literarnem besedilu ter pismenostjo otrok, sta ugotovila, da je tako za simbolno, zlasti sociodramsko igro, kot za pripovedovanje zgodbe in učenje pismenosti pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave, metakognitivno in metajezikovno zavedanje ter povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi (poslušalci, soigralci) razumejo.

Razvoj zgodbe poteka od enostavnega opisovanja predmetov, oseb, nizanja dogodkov, ki so vzeti iz realnosti (ta razvojna stopnja je značilna zlasti za otroke, stare do 3 let), do vse bolj strukturirane zgodbe, ki temelji na oblikovani shemi za konvencionalno pripovedovanje zgodbe in jo v večini že zmorejo povedati otroci, stari štiri leta in več (npr. Broström, 2002; Fein, 1995; Marjanovič Umek in Grad, 1984; Wimmer, 1980, v: Guttman in Frederiksen, 1985). Applebee (1978) je analiziral 360 zgodbic, ki sta jih Pitcher in Prelinger (1963) zbrala na vzorcu otrok, starih od 2 do 5 let. V analizi je ugotovil, da gre za dve razvojni ravni pripovedovanja zgodbe, ki sta kakovostno različni. Avtor navaja, da so najbolj enostavne zgodbe na prvi ravni tiste, pri kateri otrok okoli središčnega elementa niza druge konkretne elemente, npr. *Deklica in deček in mama in še oče. In nato prašiček. In nato konj. In mogoče krava. In stol*. Razvojno višje so tiste zgodbe, pri katerih otrok že ustvarja smiselne povezave v nizanju elementov glede na osrednji element zgodbe, npr. *Kača je pojedla pošast, pojedla je umazanega psa, pojedla je avto, pojedla je nekaj grmovij in stopnic in na koncu je pojedla še sama sebe*. Razvojno najvišje zgodbe na tej ravni pa so tiste, pri katerih gre že za preprosto pripovedovanje, v katerem otrok posamezne elemente povezuje na osnovi komplementarnosti, npr. *Dečku je padla iz rok steklenička s črnilom, ki se je razbila. Jokal je, njegova mama ga je kregala*. Rezultati navedene analize kažejo, da se vse tri stopnje prve razvojne ravni pripovedovanja zgodbe pojavijo pri otrocih, starih od 2 do 3 let. Na razvojno višji ravni

otrok zgodbe ne pripoveduje tako, da bi zgolj dodajal nove elemente oz. podrobnosti, temveč zgodbo gradi kot verigo, kar pomeni, da se elementi vključujejo drug v drugega oz. se premikajo iz enega v drugega. Zgodbe na tej ravni pripovedujejo praviloma otroci, stari od 4 do 5 let. Še višja stopnja znotraj druge ravni pa je tista, pri kateri otroci v pripovedovani zgodbi komplementarno združujejo principe osredotočanja in veriženja, in sicer tako, da dogodek ne le razvijejo iz prejšnjega, temveč ga istočasno izpopolnijo oz. dodatno elaborirajo.

Otroci, ki že pripovedujejo konvencionalno zgodbo, to običajno gradijo na začetni iniciativi, cilj določa rdečo nit, v zgodbi že opisujejo značaje oseb, njihova medsebojna razmerja, motive in počutja, zgodbo, ki jo peljejo do vrhunca, pa običajno razvijajo okoli glavnega junaka. V zgodbe pogosto vključujejo čustvene vsebine, še posebej negativne, pomembna so tudi čustva in misli junakov (Fein, 1995; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek, 2002). Starejši predšolski otroci tudi razumejo, da pripovedovalec ni del zgodbe, temveč jo zgolj pripoveduje. Zavedajo se, da lahko sami nadzorujejo dogodke in like, ki nastopajo v zgodbi, in vedo tudi, kaj zgodbo kot zgodbo določa (Fein, 1995). Otroci, stari približno osem let, lahko glede na navodila oz. postavljena vprašanja pripovedujejo različne vrste zgodb (Fein, 1995).

## Dejavniki, ki sodoločajo razvojno raven pripovedovane zgodbe

Zgodbe, ki jih pripovedujejo predšolski otroci, se ne razlikujejo zgolj glede na starost otrok, temveč razvojno raven sodoločajo tudi drugi pogoji, kot npr. vsebina in vrsta ilustracij, morebitni začetek zgodbe, otrokovo trenutno razpoloženje. M. Guttman in Frederiksen (1985) sta primerjala tri pogoje, v katerih so otroci pripovedovali zgodbe. V prvem pogoju so pripovedovali zgodbo, ki je bila ilustrirana z zaporednimi slikami; v drugem so imeli na razpolago slike, ki med seboj niso bile povezane; v tretjem pa so jim ponudili le eno sliko, na kateri so bili prikazani vsi junaki zgodbe. Otroci, vključeni v raziskavo, so dosegli najvišjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe v pogoju, ko so imeli na razpolago več slik, ki so jih lahko kombinirali, in najnižjo, ko so pripovedovali zgodbo le ob eni sliki — v tem pogoju so praviloma narisane predmete oz. osebe le naštevili oz. poimenovali. Shapiro in Hudson (1991) opisujeta, da so za otroke zelo spodbudne ilustracije oz. fotografije, na katerih se dogaja kaj nepričakovanega, nepredvidenega, frustrirajočega, čustveno intenzivnega, npr. ilustracija, na kateri se vidi, da so se piškoti pri peki prežgali, in ne le, da se pečejo. Podobno poudarja tudi G. Fein (1995), češ da so psihološke značilnosti junakov vodilo za pripovedovanje zgodbe in da otroci svoje pripovedovanje pogosto oprejo na različne probleme in konflikte med njimi, npr. *dojenček je popolnoma nemočen, ker je krokodil hudoben*.

Avtorice (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Kranjc in Fekonja, 2003) so v eni od slovenskih raziskav ugotovile, da so deklice in dečki, stari od 4 do 5 let, ki so jim vzgojiteljice dva meseca ob siceršnjem izvajanju kurikula v vrtcu, ki vključuje tudi

področje jezika, še dodatno brale kakovostno otroško literaturo, dosegli višjo razvojno raven pripovedovanja zgodbe. V primerjavi z vrstniki so njihove zgodbe vključevale več dinamizacije, s katero so ustvarjali napetost, osebe v zgodbah so postavljali v medsebojna razmerja, uporabljali so za pravljico značilen končni stavek, strukturno in pomensko pa so tvorili bolj zapletene stavke.

Eden od možnih dejavnikov, ki bi lahko vplival na pripovedovanje zgodbe, je tudi spol, saj rezultati raziskav, ki opisujejo razlike v govornem razvoju med deklicami in dečki, niso popolnoma enotni. Rezultati raziskav, ki so jih avtorji (npr. Harris, 1977; McCarty in Kirk, 1963) izvajali praviloma na majhnih vzrocih udeležencev, potrjujejo, da so deklice v primerjavi z dečki uspešnejše v govornih sposobnostih, in sicer že v obdobju dojenčka, npr. pri vokalizaciji, bebljanju in rabi prvih besed. Kasneje, to je med drugim in šestim letom, med otroki niso opazili razlik v govornih sposobnostih, z izjemo večje uspešnosti dečkov pri poimenovanju predmetov, ki so jim bili predstavljeni vizualno (Klaus in Gray, 1968). Tudi rezultati nekaterih slovenskih raziskav potrjujejo, da med dečki in deklicami, starimi od 3 do 6 let, ni razlik v govornem razumevanju in izražanju (Fekonja, 2002; Marjanovič Umek, 1990). Ponovno pa so avtorji v obdobju srednjega otroštva opazili pri deklicah, v primerjavi z dečki, večjo govorno fluentnost in boljše bralno razumevanje (npr. Hoglebe, Nest in Newman, 1985; Soderman, Kauppinen in Laakkonen, 2000).

Broström (2002) na osnovi rezultatov raziskave, v katero so bili vključeni otroci, stari od 5 do 7 let, ugotavlja, da so po večini kriterijev deklice in dečki pripovedovali primerljive zgodbe, razlike so se pokazale pri razvojnih stopnjah zapleta zgodbe. Pri dečkih je bila pogostnejša razvojna stopnja, za katero je značilno, da poskuša pripovedovalec druge podrediti sebi, in sicer z močjo, pri deklicah pa stopnja, za katero je značilno, da pripovedovalec npr. z zvijačami in triki različne grožnje uspešno nevtralizira. Avtor kot možni razlog za razlike navaja spolno stereotipne vzorce in vloge, ki jih deklice oz. dečki internalizirajo.

## **Koherentnost in kohezivnost zgodbe**

Ne glede na dražljaj, ki je v ozadju otrokovega pripovedovanja zgodbe, sta za povedano zgodbo ključna dva kriterija, ki jo določata, in sicer koherentnost in kohezivnost (Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001). Koherentnost je eden od sedmih kriterijev besedilnosti (Dressler in de Beaugrande 1992). "Gre za načine, na katere so komponente besedilnega sveta — tj. konstelacije pojmov in relacij (odnosov), na katerih temelji površinsko besedilo — medsebojno dostopne in relevantne. Pojem lahko definiramo kot konstelacijo vedenja (spoznavne oziroma kognitivne vsebine), ki se jo da z večjo ali manjšo enotnostjo in stalnostjo aktivirati ali priklicati v zavest." (Dressler in de Beaugrande 1992, str. 13) Osnova koherence pa je po njunem mnenju kontinuiteta smislov (Dressler in de Beaugrande 1992). Ali, kot pravita K. Karmiloff in A. Karmiloff-

Smith (2001), zgodba, ki temelji na koherentni strukturi, pomeni več kot nekaj nepovezanih stavkov, ki bi na koncu poslušalca privedli k vprašanju *In kaj potem?*.

Kohezivnost zgodbe se nanaša na jezikovna izrazila, s pomočjo katerih pripovedovalec med seboj povezuje posamezne dele zgodbe in zagotavlja logično razmerje znotraj posameznih vsebin, ko npr. uporablja vzročne in časovne veznike ipd. (Dressler in de Beaugrande, 1992; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001). Gre torej za površinsko zgradbo zgodbe.

N. Stein (1997, v Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001) je v eni od raziskav preučevala koherentnost zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, stari 5, 8 in 10 let. Otroke je prosila, naj povedo tri zgodbe, za katere so imeli tri različna izhodišča:

- Lisičja zgodba – *nekoč je bila velika siva lisica, ki je živela v bližini gozda;*
- Alicina zgodba – *nekoč je živela majhna deklica, ki ji je bilo ime Alica, živela je v bližini morja;*
- Alanova zgodba – *nekoč je živel majhen deček, ki mu je bilo ime Alan in je imel veliko igrač.*

Avtorica je skupaj s sodelavci oblikovala pet kriterijev za ocenjevanje razvojne stopnje kohezivnosti zgodbe, in sicer zgodba brez strukture; zgodba, v kateri pravladuje opis; zgodba, v kateri gre za enostavno časovno nizanje dogodkov; zgodba z vzročno-posledičnimi dogodki; zgodba, ki je izpeljana iz osnovnega cilja oz. namena. Dobljeni rezultati kažejo, da je večina starejših otrok v zgodbi sledila prvotnemu cilju, pri tem so uporabljali raznolika jezikovna sredstva (peta stopnja), večina najmlajših, to je petletnih otrok, pa je pripovedovala enostavne zgodbe, v katerih je prepoznavno preprosto časovno nizanje dogodkov (tretja stopnja).

V predstavljeni raziskavi nas je zanimalo, kako različno stari otroci, deklice in dečki, pripovedujejo zgodbe v različnih pogojih. Še posebej nas je zanimalo, ali izdelani kriteriji za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti diferencirajo povedane zgodbe različno starih otrok in bi jih lahko uporabljali za določitev njihovih razvojnih ravni. Preverjale smo naslednje hipoteze:

1. Zgodbe otrok vseh treh starostnih skupin se bodo v stopnji koherentnosti razlikovale med seboj.
2. Zgodbe otrok vseh treh starostnih skupin se bodo v stopnji kohezivnosti razlikovale med seboj.
3. Zgodbe otrok se bodo razlikovale v stopnji koherentnosti in kohezivnosti glede na pogoj, v katerem bodo pripovedovali zgodbe.
4. Zgodbe deklic in dečkov vseh treh starostnih skupin se v stopnji koherentnosti med seboj ne bodo razlikovale.
5. Zgodbe deklic in dečkov vseh treh starostnih skupin se v stopnji kohezivnosti med seboj ne bodo razlikovale.

## Metoda

### Udeleženci

V raziskavo je bilo, iz dveh naključno izbranih vrtcev in ene šole, vključenih 123 otrok, 63 deklic in 60 dečkov, starih od štiri do osem let, ki so ustrezali vnaprej določenem kriteriju starosti. Otroke smo razdelile v tri starostne skupine, v vsaki skupini je bilo približno polovica dečkov in polovica deklic:

- skupina 1; povprečna starost otrok je 4;5 let, starostni razpon od 4;3 do 4;8;
- skupina 2: povprečna starost otrok je 6;6 let; starostni razpon od 6; 0 do 7;0;
- skupina 3: povprečna starost otrok je 8;6 let; starostni razpon od 8;2 do 9;3 let.

Tabela 1: Struktura vzorca.

Starostna skupina	1	2	3
*Število deklic	21	20	22
*Število dečkov	25	17	18
Skupno število otrok	46	37	40

### Pripomočki

Za ugotavljanje razvojnih ravni pripovedovanja zgodb smo uporabile nestandardiziran preizkus pripovedovanja zgodbe. Otroci so zgodbo pripovedovali v treh različnih pogojih, in sicer

1. ob slikanici *Kraljična na zrnu graha* (avtor H. C. Andersen, ilustracije M. L. Stupica). V slikanici prevladujejo simbolne ilustracije;
2. ob slikanici brez besedila *Maruška potepuška* (ilustracije M. Amalieti). V slikanici prevladujejo realistične ilustracije;
3. ob prebranem začetku zgodbe, ki smo ga oblikovali v ta namen: *V koči, v bližini gozda, je živel majhen deček (živela majhna deklica), ki je imel (imela) čudežni nahrbtnik ...*

Za namene vrednotenja razvojne ravni zgodb, ki so jih pripovedovali otroci, smo izdelale kriterije za ocenjevanje zgodb, s pomočjo katerih lahko ocenimo koherentnost in kohezivnost povedane zgodbe (vsi primeri, navedeni spodaj, so vzeti iz analiziranih zgodb).

## Kriteriji za ocenjevanje koherentnosti zgodbe

## 1. Zgodba brez strukture (1 točka).

Primer zgodbe brez strukture:

Da smuč. Da se lahko čim prej pride k očiju pa mami. Pa da lahko očiju pomaga, če ga prosi. Pa hodi in čevelčke ma obute. Če pa je not se preobuje in si da copate.

## 2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki).

Primer zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij:

Ful je velka in rabi knjigo in poušter. Človečka ma kr v postli, saj ni zaspan. Žalostno gleda in žogo ma zraven stola. Pa na okno gleda tkole. Pa knjigo ma na tleh nemset, da bi jo pospravla. Pa se bo tale prehladu, ker je bos. Pa copate ima enga v omari, enga pa odzuni. Ena miška je v štedilniku not. Ptički so odzuni. Ona pa smuča, ko je noč, namest da bi šla spat. Ptička pa oba gledata. Pa ona se kr ustavlja pr ograji, k je vidla svojga kužka in svojo mamico. Tle pa so drevesa, da da jabolke lahko odtrgajo in pojejo. Sonček je in luna sveti.

## 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (3 točke).

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

Joku. Je padu. *Pol* je pa šou jest. *Pol* je pa šou spat. *Pol* je pa šou v vrtec. Je vidu pod drevom svojega očija, *pol* je pa šou domou. Je pa šou jest. *Pol* je pa šou še enkrat v vrtec. Je prišu domou. *Pol* je pa šou smučat *Pol* je šou jest. *Pol* je šou spat. *Pol* je pa šou v vrtec. Da pa je šou domou, *pol* je pa konc.

## 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke).

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

V čudežnem nahrbtniku je biu zaklad. Punčka ga je imela zmeraj pri sebi. Živali so vsako jutro prihajale h njej, če se je kaj spremenilo v nahrbtniku. Deklica jim je rekla: »Nikoli se ne bo spremenilo! Tudi če prihajate noč, dan in večer.« Živali niso več prihajale, *punčka je bila še zmeraj užaljena*. Živali so začele še zmeraj prihajati h njej, *ker so jo imele rade in ker bi rade videle zaklad*. Punčka jim je pripravla hrano in čudežen nahrbtnik se je enega dne sprememiu v prijazno veveričko, ker v gozdu niso imeli veveric. *Živali so imele rade*, veverica je ostala zmeraj pri njih, živali so prinašale hrano, punčka je pa dala posteljico svojo. Ona je spala pa zraven nje.

## 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk).

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

Maruška je pogledala skozi okno in se je začudila. Bila malo majhna in stopila na knjige in se začudila kako bi tukaj sedela. Prinesla je stou in se usedla. Krnaenkrat je pogledala skoz in vedela da sneži. Vzela je smučke in palce in se napotila na sneg. Po ulici se je prismučala do hriba, na hrib je morala priti da se je lahko spustila. Mogla je štanfat v hrib in ko je prišla do vrha, je šla v hišico, vzela je pisalo, ga potresla in se vpisala v

knjigo Maruška. Ko se je napisala se je spustila dol, in kar naenkrat je za njo bila velika krogla. Maruška se je smučala in ko je pogledala nazaj je zagledala velikansko grozno kroglo. *Maruška je šla naprej in videla pred njo prepad, prestrašila se je in padla. Maruška ni vedela, kaj bi naredila zato je iz žepa vzela robček in ga razpela.* Prišla je mirno na tla. In ko se je ponoči po ulici smučala da bo prišla do hiše, so jo kr naenkrat napadli volkovi. Maruška se je ustavila in pokazala grozen obraz. Potem so se volkovi ustavili in odšli, vse živali ki so to gledale so prišle do nje in ji rekli: »Maruška hvala, da si nas rešila pred temi volkovi«. *Maruška je bila vesela, da so jo živali pohvalile in odšla domov. Živali pa so žalostne čakale kdaj se bo prikazala.* Maruška je prišla do hiške in njena družina jo je že čakala, prišla je domov in mamica je zatekla do nje. »Maruška hitro se obleči« je rekla mama. Ko je prišla v hišo jo je čakala veliko kaše in torte. Večer je padeu in Maruška je morala it spat. Konec.

Kriteriji za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe

(A) Tematska razporeditev:

1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki (1 točka).

Primer linearne razporeditve s tematskimi preskoki:

Je šou naprej. Tuki je biu žalosten, ker noben ga ni marau. Potrkalo je neki na vratih. *Kraljica. Ta kraljica je skrila tole v posteljo. Šla je spat. Zaprela je oči in šla spat.* Pol je pa ustala iz postelje. Pol sta se marala. Pol so pa jedli torto. Pol so pa tole dali notri.

2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov (2 točki).

Primer linearne razporeditve brez tematskih preskokov:

Kralj je šeu po celem svetu, a ni najdeu nobene kraljične. Pol je pa stala tam pred vrati. Zrno graha imajo ful. In tuki je spet domou rpišu, ceu zmeden in nič več ni mogu delat. Pa so vrtnice, pa potico ma in jabuček tak velk. In tuki je pa klicala, da se je slišalo. In on je prišu vn. Tko mal odzuni je stala princesa. In spijo, tkole imajo špago narihtano. Pol vprašajo:«Kako si spala?» »Oh, slabo« »Kaj si pa mela?» »Zrno graha, ne moram spati«. Copate nimajo pospravljen, jabuk imajo na tleh. In tuki vidijo, da je prava kraljična in kralj jo je vzeu za ženo. In tuki ga lahko pogledaš, če ga noben noče vzeti. Imamo ga na pouštrčku v vkodeli.

(B) Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco:

1. Dobesedno ponavljanje (1 točka).

Primer dobesednega ponavljanja:

Ne more tole gledat to čez *okn*. Potem je nesla stol in je dala copate na *okn*. Pa se je razveselila. *Potem* je pa en mejčken stolček in je gledala čez *okn*. *Potem* eno palco dvigne, ustan gre pa na led. Ptički jo pa gledajo. In *potem* gre gor. Gre v hiško in piše. Svinčnikom kaplice dol padejo. *Potem* se pa boji *smučanja*. Najprej se veseli *smučanja*, pol pa ne več. *Potem* si je naredila balon, da ne bo padla. *Potem* so jo vidli vouki in morala bežati. Živali so vidle,

kako volki bežijo. So medvedka poklical. *Potem* so bežal. *Potem* je ona pomahala. In *potem* mami je mogla dat še bundo. *Potem* so ji pomahali in ona jo je zeblo in je nazaj pršla. Konec.

## 2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ... (2 točki).

Primer ponavljanja z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ...:

Nekega dne je živela punčka z imenom *Maruška* in, *ki je hotela* smučati a odzunaj ni bilo snega. Doma *je bila* pred oknom in naenkrat je začel padati sneg. *Maruška* je mamici prišla rečt, da se gre smučat. In res, *šla je* čez mesto in čez vas. Prišla *do hriba* in je šla *gor*. *Tam* je vidla hiško, si sezula smuči in šla *v hiško noter*. *Tam* je bila knjiga in zraven je nalivnik. In je pisalo: «Tisti, ki se hočejo prijaviti na smučanje se lahko vpišejo». In *Maruška* se je vpisala. *Potem je šla dol na strmino* in vedela, da *je zanjo* velika velika kepa, *ki se spustila* dol pred dvema minutama. Maruška je zaslišala nekaj in se obrnila nazaj. *Potem* je vidla veliko kepo, a ni opazila da je pred njo prepad. V prepad je padla a iz žepa je potegnila velik robec in se spustila z njim dol. Ko je prišla na varno je prišla v tmn gozd. Maruška je smučala naprej a je zaslišala nekaj, da je vreščalo in pogledala je nazaj. Videu je tri volkove in potem se je spet ustrašila in se ustavila. *Potem* jim je pokazal smešno faco in volki so se ustrašili in šli v gozd. *Potem* je nenadoma videla kako so se zbrale gozdne živalice in so se začele smejati. *Potem* je Maruška rekla: «Ali bi me lahko odpeljali domov?» *Srnica* je rekla naj okoli zaveže robec in ona je zavezala. Takrat je prišla do vasi in odpeljala se je nazaj domov. Takrat je vidla, da ji je mamica že govoril: «Pozabila si plašč» Maruška se je začela jokati. In *potem* je mama rekla, da je spekla torto, ker ima njena babica rojstni dan. In Maruška je z veseljem pojedla en kos. *Potem* se je slekla in dala vsa oblačila sušit. In se ulegla v posteljo in še dolgo premišljevala in zaspala.

## Postopek

Vsakemu otroku je testatorka najprej ponudila slikanico Maruška potepuška ter mu dala navodilo, naj ob ilustracijah pove zgodbo. Otrok je ob pripovedovanju lahko poljubno listal po slikanici. Ko je nehal pripovedovati ob slikanici, mu je testatorka povedala začetek zgodbe ter ga prosila naj zgodbo sam nadaljuje. Testatorka je nato otroku prebrala še zgodbo Kraljična na zrnu graha, mu nato ponudila slikanico ter mu dala navodilo, naj tudi on pove zgodbo. Otrok je pri tem imel knjigo pred seboj in je lahko gledal ilustracije. V vseh pogojih testatorka v otrokovo pripovedovanje zgodbe ni posegala. Če otrok ni začel pripovedovati ali je bil med pripovedovanjem dalj časa tiho, ga je le spodbudila k pripovedovanju, npr. »Kaj pa se je zgodilo potem?» ali «In kaj je bilo potem?». Testatorka je otrokovo pripovedovanje dobesedno zapisovala.

Preizkušanje je potekalo individualno v posebnem prostoru vrtca oziroma šole. Testatorka je preizkušanje z otroki 1. starostne skupine izvedla v dveh delih v kratkem časovnem intervalu. V nadaljevanju smo povedane zgodbe analizirale z vidika njihove koherentnosti in kohezivnosti s pomočjo oblikovanih kriterijev za ocenjevanje zgodbe.

## Rezultati

### Kvantitativna analiza

Otroci prve starostne skupine so pripovedovali najbolj koherentne in tudi najbolj kohezivne zgodbe ob slikanici brez besedila. Otroci druge starostne skupine so dosegali najvišje ravni koherentnosti in kohezivnosti zgodbe, ko so imeli ob pripovedovanju na voljo slikanico z besedilom, ki ga je testatorka prej glasno prebrala. Zgodbe otrok tretje starostne skupine so bile najbolj koherentne, hkrati pa najmanj kohezivne, ko so jih otroci pripovedovali po prebrani zgodbi ob slikanici z besedilom. Najbolj kohezivne zgodbe so najstarejši otroci pripovedovali, ko so nadaljevali začeto zgodbo (glej Tabelo 2).

Otroci prve starostne skupine so v vseh treh pogojih pripovedovali pomembno manj koherentne in tudi manj kohezivne zgodbe kot otroci druge in tretje starostne

Tabela 2: Aritmetične sredine in standardne deviacije analize zgodb glede na starostno skupino.

		1. skupina	2. skupina	3. skupina
Slikanica brez besedila – koherentnost	<i>M</i>	2.35	3.83	4.18
	<i>SD</i>	1.16	0.74	0.75
Slikanica brez besedila – kohezivnost	<i>M</i>	2.46	2.97	3.30
	<i>SD</i>	0.66	0.51	0.52
Začetek zgodbe – koherentnost	<i>M</i>	1.85	3.50	4.17
	<i>SD</i>	1.05	0.81	0.84
Začetek zgodbe – kohezivnost	<i>M</i>	2.37	2.78	3.42
	<i>SD</i>	0.74	0.64	0.59
Slikanica z besedilom – koherentnost	<i>M</i>	2.07	3.97	4.43
	<i>SD</i>	1.24	0.81	0.84
Slikanica z besedilom – kohezivnost	<i>M</i>	2.15	3.00	3.40
	<i>SD</i>	0.79	0.68	0.54

Tabela 3: Pomembnost razlik z vidika koherentnosti in kohezivnosti zgodb glede na starostne skupine.

Pogoj	1. in 2. skupina	1. in 3. skupina	2. in 3. skupina
	Mann-Whitney U (Z vrednosti)		
<i>Slikanica brez besedila</i>			
Koherentnost	5.49**	6.30**	1.97*
Kohezivnost	3.73**	5.59**	2.65**
<i>Začetek zgodbe</i>			
Koherentnost	5.94**	7.23**	3.50**
Kohezivnost	2.41*	5.99**	4.06**
<i>Slikanica z besedilom</i>			
Koherentnost	6.03**	6.91**	2.43**
Kohezivnost	4.84**	6.74**	2.61**

\* ...  $p < 0.05$ ; \*\* ...  $p < 0.01$ .

skupine. Prav tako so tudi otroci druge starostne skupine pripovedovali pomembno manj koherentne in kohezivne zgodbe kot otroci tretje starostne skupine (glej Tabela 3).

Zgodbe dečkov in deklic se v koherentnosti in kohezivnosti ne razlikujejo pomembno ne glede na starost otrok in pogoj, v katerem so zgodbe pripovedovali (glej Tabeli 4 in 5).

Otroci prve starostne skupine so pripovedovali pomembno bolj koherentne zgodbe ob slikovni predlogi brez besedila kot ob prebranemu začetku zgodbe. Zgodbe teh otrok so bile prav tako pomembno bolj kohezivne, ko so imeli na voljo slikanico brez besedila, kot pa takrat, ko so pripovedovali ob slikanici z besedilom (Tabela 6).

Tabela 4: Aritmetične sredine in standardne deviacije analize zgodb glede na spol znotraj posamezne starostne skupine.

		1. skupina		2. skupina		3. skupina	
		dečki	deklice	dečki	deklice	dečki	deklice
Slikanica brez besedila	<i>M</i>	2.28	2.43	3.82	3.84	4.00	4.32
– koherentnost	<i>SD</i>	1.02	1.33	0.73	0.76	0.77	0.72
Slikanica brez besedila	<i>M</i>	2.48	2.43	3.00	2.95	3.28	3.32
– kohezivnost	<i>SD</i>	0.51	0.81	0.35	0.62	0.46	0.57
Začetek zgodbe –	<i>M</i>	1.56	2.19	3.42	3.58	4.22	4.14
koherentnost	<i>SD</i>	0.77	1.25	0.71	0.90	0.88	0.83
Začetek zgodbe –	<i>M</i>	2.32	2.43	2.88	2.68	3.50	3.36
kohezivnost	<i>SD</i>	0.48	0.98	0.60	0.67	0.51	0.66
Slikanica z besedilom	<i>M</i>	2.00	2.14	3.94	4.00	4.11	4.68
– koherentnost	<i>SD</i>	1.15	1.35	0.83	0.82	0.96	0.65
Slikanica z besedilom	<i>M</i>	2.28	2.00	3.00	3.00	3.33	3.45
– kohezivnost	<i>SD</i>	0.79	0.77	0.61	0.74	0.48	0.59

Tabela 5: Pomembnost razlik z vidika koherentnosti in kohezivnosti zgodb glede na spol znotraj posamezne starostne skupine.

		1. skupina	2. skupina	3. skupina
Slikanica brez besedila –	<i>Z</i>	0.34	0.05	1.33
koherentnost	<i>p</i>	0.73	0.96	0.18
Slikanica brez besedila –	<i>Z</i>	0.03	0.33	0.34
kohezivnost	<i>p</i>	0.97	0.74	0.73
Začetek zgodbe –	<i>Z</i>	1.90	0.80	0.36
koherentnost	<i>p</i>	0.06	0.42	0.72
Začetek zgodbe –	<i>Z</i>	1.32	1.00	0.55
kohezivnost	<i>p</i>	0.18	0.32	0.58
Slikanica z besedilom	<i>Z</i>	0.38	0.34	2.01
– koherentnost	<i>p</i>	0.71	0.73	0.09
Slikanica z besedilom	<i>Z</i>	1.01	0.00	0.84
– kohezivnost	<i>p</i>	0.31	1.00	0.40

Legenda: *Z* ... Mann-Whitney U test.

Tabela 6: Razlike med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodb glede na različne pogoje znotraj prve starostne skupine.

Pogoj	Začetek zgodbe	Slikanica z besedilom
	Mann-Whitney U (Z vrednosti)	
<i>Koherentnost</i>		
Slikanica brez besedila	2.73**	1.13
Začetek zgodbe		1.24
<i>Kohezivnost</i>		
Slikanica brez besedila	0.82	2.64**
Začetek zgodbe		1.77

\*\* ...  $p < 0.01$ .

Tabela 7: Razlike med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodb glede na različne pogoje znotraj 2. starostne skupine.

Pogoj	Začetek zgodbe	Slikanica z besedilom
	Mann-Whitney U (Z vrednosti)	
<i>Koherentnost</i>		
Slikanica brez besedila	2.15*	0.98
Začetek zgodbe		2.71**
<i>Kohezivnost</i>		
Slikanica brez besedila	1.81	0.28
Začetek zgodbe		2.00*

\* ...  $p < 0.05$ ; \*\* ...  $p < 0.01$ 

Rezultati kažejo, da so otroci druge starostne skupine pripovedovali pomembno bolj koherentne zgodbe ob slikanici brez besedila kot ob prebranem začetku zgodbe. Zgodbe teh otrok so bile prav tako pomembno bolj koherentne v primeru, ko so imeli na voljo slikanico z besedilom, kot pa v primeru, ko so nadaljevali začeto zgodbo. Otroci so dosegali pomembno višje število točk pri kriteriju kohezivnosti zgodbe takrat, ko so pripovedovali ob slikanici z besedilom, kot pa v primeru, ko jim je testatorka prebrala začetek zgodbe (glej Tabelo 7).

Zgodbe otrok tretje starostne skupine se med seboj v koherentnosti in kohezivnosti ne razlikujejo pomembno glede na pogoj, v katerem so jih otroci pripovedovali, kot to velja za ostali dve starostni skupini (glej Tabelo 8).

Koherentnost in kohezivnost zgodb, ki so jih pripovedovali otroci prve starostne skupine, sta pomembno pozitivno povezani v primeru, ko so otroci nadaljevali začeto zgodbo ter ko so pripovedovali po prebrani zgodbi ob slikanici z besedilom. Otroci druge in tretje starostne skupine so pripovedovali visoko koherentne in kohezivne ali nizko koherentne in kohezivne zgodbe le v primeru, ko so nadaljevali začeto zgodbo. Le v tem pogoju sta koherentnost in kohezivnost zgodb statistično pomembno povezani (glej Tabelo 9).

Tabela 8: Razlike med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodb glede na različne pogoje znotraj 3. starostne skupine.

Pogoj	Začetek zgodbe	Slikanica z besedilom
	Mann-Whitney U (Z vrednosti)	
<i>Koherentnost</i>		
Slikanica brez besedila	0.26	1.75
Začetek zgodbe		1.24
<i>Kohezivnost</i>		
Slikanica brez besedila	1.51	1.07
Začetek zgodbe		0.38

Tabela 9: Povezanost med koherentnostjo in kohezivnostjo zgodbe znotraj posameznega pogoja v posamezni starostni skupin.

	1. skupina	2. skupina	3. skupina
Slikanica brez besedila	0.15	0.28	0.17
Začetek zgodbe	0.45*	0.38*	0.36*
Slikanica z besedilom	0.52**	0.30	0.16

Opomba: Vse vrednosti so Spearmanovi rho koeficienti korelacije; \* ...  $p < 0.05$ ; \*\* ...  $p < 0.01$

### Kvalitativna analiza z vidika koherentnosti in kohezivnosti

V vseh treh starostnih skupinah, ki smo jih vključile v raziskavo, lahko najdemo zelo koherentne in kohezivne, pa tudi nekoherentne in nekohezivne zgodbe v vseh pogojih. Za kvalitativno analizo smo naključno izbrale nekaj primerov, ki ilustrirajo in dodatno pojasnjujejo rezultate kvantitativne analize besedil.

Deček iz 1. starostne skupine je ob slikanici Maruška Potepuška oblikoval naslednje besedilo:

*Se veseli. Premišljuje. Gleda. Spušča ptičke. Ptiček je prileteu. Smučat. Hodila gor. Šla notr. Pol je skočila. Bla je kugla. Z balonom se je pelala. Da je padla. Smučala proti volkom. Raztegnila usta. Volki so se prestrašil. Volki so zbežali. Pol odsmučala domou. Pa tole je vlekla. Jelen je vleku njo. Zakaj je jokala? Huda je. Mamica je huda, ker ni vzela obleke. Pol je smučke dala sem. Je, pa spi.*

Otrok v besedilu zgolj niza posamezne izreke, ki med seboj niso neposredno povezani. Gre za zgodbo brez strukture, torej brez uvoda, jedra in zaključka. V besedilu so opisane le ilustracije, ki pa med seboj niso povezane v vzročno-logično in časovno razmerje. Tudi s stališča besedilnega kriterija kohezivnosti lahko rečemo, da besedilo sicer nima tematskih preskokov, ker pač sledi poimenovanju oseb in stvari na ilustracijah, ne dosega pa višje stopnje pri uporabi sredstev za vzpostavljanje reference z

zunajjezikovno dejanskostjo. Tako npr. dobesedno ponavlja polnopomenske izraze (Volki so se prestrašil. Volki so zbežali.).

Toda ob slikanici Maruška Potepuška se pojavljajo zelo koherentna in kohezivna besedila predvsem v 3. starostni skupini:

*Nekega dne je živela punčka z imenom Maruška in, ki je hotela smučati a odzunaj ni bilo snega. Doma je bila pred oknom in naenkrat je začel padati sneg. Maruška je mamici prišla rečt, da se gre smučat. In res, šla je čez mesto in čez vas. Prišla do hriba in je šla gor. Tam je vidla hiško, si sezula smučiči in šla v hiško noter. Tam je bila knjiga in zraven je nalivnik. In je pisalo: »Tisti, ki se hočejo prijaviti na smučanje se lahko vpišejo«. In Maruška se je vpisala. Potem je šla dol na strmino in vedela, da je za njo velika velika kepa, ki se spustila dol pred dvema minutama. Maruška je zaslišala nekaj in se obrnila nazaj. Potem je vidla veliko kepo, a ni opazila da je pred njo prepad. V prepad je padla a iz žepa je potegnila velik robec in se spustila z njim dol. Ko je prišla na varno je prišla v tmn gozd. Maruška je smučala naprej a je zaslišala nekaj, da je vreščalo in pogledala je nazaj. Videla je tri volkove in potem se je spet ustrašila in se ustavila. Potem jim je pokazala smešno faco in volki so se ustrašili in šli v gozd. Potem je nenadoma videla kako so se zbrale gozdne živalice in so se začele smejati. Potem je Maruška rekla: »Ali bi me lahko odpeljali domov?« Srnica je rekla naj okoli zaveže robec in ona je zavezala. Takrat je prišla do vasi in odpeljala se je nazaj domov. Takrat je vidla, da ji je mamica že govoril: »Pozabila si plašč.« Maruška se je začela jokati. In potem je mama rekla, da je spekla torto, ker ima njena babica rojstni dan. In Maruška je z veseljem pojedla en kos. Potem se je slekla in dala vsa oblačila sušit. In se ulegla v posteljo in še dolgo premišljevala in zaspala.*

Besedilo je zelo koherentno, saj so izreki v njem povezani v vzročno-posledična razmerja (*Videla je tri volkove in potem se je spet ustrašila in se ustavila. Potem jim je pokazala smešno faco in volki so se ustrašili in šli v gozd; Maruška se je začela jokati. In potem je mama rekla, da je spekla torto, ker ima njena babica rojstni dan.*). Ta so sicer v besedilu pretežno izražena implicitno, vendar jih zlahka prepoznamo iz konteksta. Poleg koherentnosti pa besedilo ustreza tudi vsem kriterijem kohezivnosti. Deklica v besedilu sledi izbiri tipa tematske progresije (pretežno linearnega) in ga ne členi z različnimi zastranitvami. Tudi pri sredstvih za vzpostavlanje reference z zunajjezikovno dejanskostjo se v besedilu kaže precejšnja raznolikost. Kot koreferirajoče izraze namreč uporablja podpomenke (živalice – srnica), zaobljike (Maruška – za njo), deikte (do hriba – gor – tam) ipd. Poleg tega na izredno obvladovanje postopka oblikovanja besedila kažejo tudi nekateri izrazi, ki so značilni za pravljico, npr. začetek *Nekega dne je živela punčka z imenom Maruška*. Ta prvi izrek v besedilu, ki je zelo koherentno in kohezivno, je element t. i. sledi literalizacije zgodbe oz. kazalec, da otrok obvlada pravljjično strukturo, saj se ravno s tem deiktom z nedoločno

referenco pravljice pogosto začnejo.

Podobno lahko najdemo primere koherentnih in nekoherentnih ter kohezivnih in nekohezivnih besedil tudi pri drugih pogojih. Največ težav otrokom povzroča iskanje ustreznih izrazov, s katerimi bi lahko časovno povezane dogodke postavili v ustrezno zaporedje, ne da bi pri tem ponavljali izraz *potem*.

Zgodba otroka iz 1. starostne skupine ob nadaljevanju začetka zgodbe:

V koči, v bližini gozda, je živel majhen deček (živela majhna deklica), ki je imel (imela) čudežni nahrbtnik ...

*Nosu je ruzak. Je nokoč je notr v nahrbtniku dau neki tazga, da bi nahrbtnik čisto sam potoval. Deček je kr teku za njim. Potem je pa deček ga najdu. In vzeu nahrbtnik tak, ker ne bo nč z nahrbtnikom. Sam ga je mogu nost. Pol je pa deček naredu še eden tak ruzak, da lahko v njega spravš š emiljon igrač notr. Tazga imama jaz doma, pa oči. Pol je deček storu nekaj hudega, da pol je postau princ. Pol se pa dečica spremenila v princeso in pol sta dobila en grad in živela tako dolgo do smrti. Do takrat, ko je bila zemlja stara. Takrat jim je bilo dolgčas. Živela sta do konca svojih dni.*

Besedilo, ki je sicer razmeroma koherentno, v njem je namreč moč opaziti predvsem nizanje dogodkov v časovnem zaporedju, je izredno nekohezivno. Deček namreč prehaja s teme na temo (*Pol je pa deček naredu še eden tak ruzak, da lahko v njega spravš š emiljon igrač notr. Tazga imama jaz doma, pa oči*) in jo dopolnjuje z dodatki iz lastnega življenja. Poleg tega pa časovno referenco ves čas vzpostavlja z istim konektorjem, to je *pol* (na začetku se pojavi tudi *potem*). Toda kljub nizki stopnji kohezivnosti se v besedilu pojavljajo prvine, značilne za pravljico – prislov *nekoč* na začetku in izrek *Živela sta do konca svojih dni* na koncu. Oba kažeta, da je v sistem otrokovega vedenja o pravljici že vključenih nekaj osnovnih informacij, da je torej otrokova meta(jezikovna) oz. metaliterarna zmožnost večja kot pa jezikovna zmožnost.

Nekateri otroci pa nasprotno v svojo pripoved vnašajo tudi elemente dinamizacije pripovedi, ki pripomore k ustvarjanju napetosti. Navezovanje med deli zgodbe realizirajo z veznikom *in*, kar predstavlja višjo raven v procesu navezovanja (otroci, pa tudi odrasli, v govornem diskurzu pogosto povezujejo posamezne dele med seboj s konektorji *potem*, pogovorno *pol*, *pa ipd.*).

Zgodba otroka iz 3. skupine je primer zelo koherentnega in kohezivnega besedila:

*Ta čudežni nahrbtnik je bil zelo lep in Maruška je blo strah, da se ne bi zmočil. Ko je šla v gozd, je kar naenkrat se usu sneg iz neba. Maruška je bila zelo huda, da se je usu sneg glih na nahrbtnik je nehau bil čaroben nahrbtnik in je bila brez. Maruška je odšla domov in mami je povedala, kaj se je zgodilo. Maruška je rekla: »Nisem bila jaz kriva, saj se je sneg usu gor.« »Počakaj do*

božiča,« je rekla mama. In Maruška je res čakala. Prišeu je božič, njihova družina je šla ven in kar naenkrat so videli leteče sanke, ki so letele čez nebo. Prišli so domov in so videli pod novoletno jelko pouno daril. Na enem izmed daril je pisalo Urška. Urška je bila tako vesela svojega darila in ga odprla in zakričala: »Mami, mami, dobila sem čaroben nahrbtnik, takega, kot je bil moj prejšnji.« Mami je bila zelo vesela in rekla Maruška: »Zdaj pa pazi, da se ti še ta ne uniči.« Maruška je odgovorila: »Bom mami!« In je šla ven, se oblekla, prišla je srna in ji rekla: »Tvoj čaroben nahrbtnik, ni ta prav čaroben nahrbtnik, ampak je od vile, ki je imela spravljeno svojo čarobno palico.« Prišla je do tiste hišice in potrkala na vrata. Vila, ki je bil nahrbtnik njej, je potrkala. Maruška je rekla: »Dobra vila, jst sem dobila za božič nahrbtnik.« Dobra vila je rekla: »Ta nahrbtnik je moj.« In je rekla, da mora zelo skrbno čuvati zanjega. Dobra vila je rekla: »Ta nahrbtnik sem dala božičku, da ga je prineseu tebi.« Urška je bila vesela in rekla: »Hvala ti, dobra vila.« Ko je prišla domov, je rekla: »Mami, ta nahrbtnik je od vile.« Mama se je začudila: »Od vile?« »Ja,« je odgovorila Maruška. Bilo je kosilo, pojedla ga je in odšla v posteljo. Vzela je knjigo in brala. Ko je kr naenkrat na nebu zableščalo, je Maruška takoj planila na noge in čez okno je prišla dobra vila, k je mela njen nahrbtnik. Maruška jo je pozdravile in rekla: »Dobra vila, od danes naprej ti bom vedno pisala v tvojo koč.« In dobra vila je bila vesela in rekla Maruški: »Tudi jaz bom tebi pisala.« Maruška je v svoji lepi pojstelci trdno zaspala. Mama jo je pokrila in ji zaželela lepe sanje, tudi vili. Konec.

V zgodbici se namreč pojavljajo vzročno-posledični odnosi, ki so izraženi implicitno in jih torej razberemo iz konteksta (*Na enem izmed daril je pisalo Urška. Urška je bila tako vesela svojega darila in ga odprla in zakričala*) oz. iz zaporedja izrekov (*Urška jo je pozdravile in rekla: »Dobra vila, od danes naprej ti bom vedno pisala v tvojo koč.« In dobra vila je bila vesela in rekla Urški: »Tudi jaz bom tebi pisala.«*). Besedilo je tudi izredno kohezivno, sledi namreč izbranemu tipu tematske progresije in uporablja različna sredstva za vzpostavljanje reference, predvsem morfemsko navezovanje (*Urška je bila tako vesela svojega darila in ga odprla in zakričala*), zaoblake in relativizacijo (*Prišeu je božič, njihova (Maruškinih staršev) družina je šla ven in kar naenkrat so videli leteče sanke, ki so letele čez nebo.*). Besedilo je zapleteno tudi s stališča skladenjskih struktur. Te so namreč večinoma zložene in izražajo tudi zapletenejša pomenska razmerja, kot npr. vzročno razmerje (*Maruška je bila zelo huda, da se je usu sneg glih na nahrbtnik je nehau bil čaroben nahrbtnik in je bila brez*), ki pa je v navedenem primeru izraženo s podrednim veznikom *da*, ki primarno uvaja predmetne, namerne idr. odvisnike, v tej funkciji pa se pojavlja predvsem v pogovornem jeziku. Dinamizacijo v besedilu deklica ustvarja predvsem s premim govorom.

## Razprava

Dobljeni rezultati podpirajo ugotovitve več avtorjev (Broström, 2002; Fein, 1995; Marjanovič Umek in dr., 2002), da z razvojem otroci pripovedujejo vedno bolj koherentne in kohezivne zgodbe, kar je razvidno iz tabele 3 in kvalitativne analize. Otroci prve starostne skupine so v vseh treh različnih pogojih pripovedovali najmanj koherentne in kohezivne zgodbe. Najmlajši otroci, stari približno štiri leta in pol, so najpogosteje pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov in ilustracij. Redkeje so pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov. V zgodbah teh otrok se je prav tako pogosto pojavljala linearna razporeditev s tematskimi preskoki in dobesedno ponavljanje, torej nižja raven kohezivnosti. Otroci druge starostne skupine, stari približno šest let in pol, so v vseh treh različnih pogojih pripovedovali pomembno bolj koherentne in bolj kohezivne zgodbe od otrok prve starostne skupine. Ti otroci so pogosteje pripovedovali zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi, kot to velja za mlajše otroke. Najstarejši otroci, stari približno osem let in pol, so pripovedovali pomembno bolj koherentne in kohezivne zgodbe od otrok obeh mlajših starostnih skupin v vseh treh pogojih. Ti otroci so najpogosteje pripovedovali zgodbe na dveh najvišjih ravneh, in sicer zgodbe s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov ter odnosov med njimi, in zgodbe, ki vsebujejo opise vzročno-posledičnih odnosov. Najstarejši otroci so prav tako pripovedovali visoko kohezivne zgodbe, torej zgodbe, ki vsebujejo linearno razporeditev brez tematskih preskokov. V zgodbah lahko opazimo pogosto ponavljanje z zaimki, nadpomenkami ali podpomenkami.

Podobno kot so pokazali rezultati nekaterih drugih raziskav (Guttman in Frederiksen, 1985; Shapiro in Hudson, 1991), lahko ugotovimo, da se zgodbe otrok med seboj razlikujejo tudi glede na pogoj, v katerem so jih otroci pripovedovali. Otroci vseh treh starostnih skupin so pripovedovali različno koherentne in kohezivne zgodbe v treh različnih pogojih. Pogoji, v katerih so otroci pripovedovali svoje zgodbe, so najbolj vplivali na razvojno raven zgodbe z vidika koherentnosti in kohezivnosti pri otrocih prve in druge starostne skupine. Otroci prve starostne skupine so pripovedovali najbolj koherentne in kohezivne zgodbe ob slikanici brez besedila. Zgodbe najmlajših otrok so bile ob slikanici brez besedila pomembno bolj koherentne kot v primeru, ko so zgodbe pripovedovali ob prebranem začetku zgodbe. Najmanj koherentne zgodbe so ti otroci pripovedovali ob prebranem začetku zgodbe, najmanj kohezivne pa ob slikanici z besedilom. Njihove zgodbe so bile prav tako pomembno bolj kohezivne, ko so jih pripovedovali ob slikanici brez besedila kot ob slikanici z besedilom. Slikanica brez besedila je vsebovala niz ilustracij, ki so bile v večji meri realistične kot v slikanici z besedilom, prikazovale so številne nepričakovane zaplete, sledile so si v logičnem zaporedju in bile dovolj sporočilne, da so otroci prve starostne skupine ob njih povedali razvojno najvišjo zgodbo. Ilustracije so najmlajšim otrokom omogočale, da so v njih prepoznali zgodbo ter pripovedovali bolj koherentne in kohezivne zgodbe kot v preostalih

dveh pogojih. Podobno sta v svoji raziskavi zaključila tudi Shapiro in Hudson (1991), da ilustracije, na katerih se dogaja nekaj nepričakovanega in čustveno intenzivnega, spodbujajo otrokovo pripovedovanje zgodbe. Slikanica z besedilom je sicer vsebovala ilustracije, vendar jih je bilo le nekaj, ki so dopolnjevale besedilo, zato tudi niso bile logično povezane do te mere, da bi otroku same po sebi predstavljale celotno zgodbo. Ilustracije v tej slikanici so bile simbolne. Ob prebranem začetku zgodbe pa otroci niso imeli pred seboj nobene slikovne predloge, ki bi jim omogočala tvorjenje in jih usmerjala k oblikovanju zgodbe na razvojno višjih ravneh.

Otroci druge starostne skupine, stari povprečno šest let in pol, so pripovedovali najbolj koherentne in kohezivne zgodbe ob slikanici z besedilom, ki ga je testatorka prej glasno prebrala. Za razliko od najmlajših otrok so si ti verjetno v večji meri zapomnili besedilo, ki ga je prebrala testatorka, in nato zgodbo razmeroma natančno obnovili. Simbolne ilustracije, ki so dopolnjevale besedilo v slikanici in so si jih lahko ob pripovedovanju ogledovali, so otrokom te starosti pomagale k doseganju višjih ravni koherentnosti in kohezivnosti zgodb. Zgodbe otrok druge starostne skupine so bile pomembno bolj koherentne, ko so jih pripovedovali ob slikanici z besedilom in brez besedila kot po prebranem začetku zgodbe, ki podobno, kot to velja za najmlajše otroke, tudi teh otrok ni spodbujal k pripovedovanju visoko koherentnih zgodb. Zgodbe otrok druge starostne skupine so bile ob slikanici brez besedila tudi pomembno bolj kohezivne kot v pogoju prebranega začetka zgodbe.

Koherentnost in kohezivnost ter s tem razvojna raven zgodb, ki so jih pripovedovali otroci tretje starostne skupine, stari povprečno osem let in pol, so bile najmanj odvisne od pogoja, v katerem so jih pripovedovali. Zgodbe teh otrok so bile najbolj koherentne, ko so jih pripovedovali ob slikanici z besedilom. Podobno, kot to velja za otroke druge starostne skupine, so si otroci verjetno v veliki meri zapomnili besedilo, ki jim ga je prebrala testatorka, in so ga nato uspešno obnovili. Ob tem so jim pogosto pomagale tudi simbolne slike, ki so dopolnjevale besedilo. Za razliko od ostalih dveh starostnih skupin otrok so najstarejši otroci pripovedovali najbolj kohezivne zgodbe ob prebranem začetku zgodbe. Na osnovi mentalne predstavljalnosti, domišljije in z rabo ustrezne govorne strukture so oblikovali svojo lastno zgodbo, zgodbo, ki je hkrati visoko koherentna in kohezivna. Vendar pa se zgodbe najstarejših otrok v svoji koherentnosti in kohezivnosti niso pomembno razlikovale med seboj glede na pogoj, v katerem so jih pripovedovali, kar bi lahko pomenilo, da so bili za otroke tretje starostne skupine vsi trije pogoji primerljivi in so jim omogočali oblikovanje zgodbe na razvojno relativno visoki ravni.

Dobljeni rezultati prav tako podpirajo rezultate več raziskav (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Fekonja, 2001; Macoby in Jacklin, 1974; Reznik in Goldsmith, 1989, v Bornstein in Haynes, 1998), v katerih so avtorji ugotovili, da se razlike v govornem razvoju dečkov in deklic pojavijo le v zgodnjem otroštvu, kasneje pa izginejo. Zgodbe, ki so jih pripovedovali dečki in deklice vseh treh starostnih skupin, se niso pomembno razlikovale glede njihove koherentnosti, prav tako tudi ne glede kohezivnosti, in to v

nobenem od pogojev, v katerem so jih pripovedovali.

Rezultati, ki prikazujejo povezanost med kriteriji koherentnosti in kohezivnosti, kažejo, da so otroci prve starostne skupine v pogoju pripovedovanja zgodbe ob slikanici brez besedila že povedali vsebinsko povezano zgodbo, vendar so pri tem imeli kar nekaj težav z ustrežno rabo slovničnih struktur. V ostalih dveh pogojih je bila povezanost med koherentnostjo in kohezivnostjo statistično pomembna. Pri otrocih druge in tretje starostne skupine pa je povezanost med koherentnostjo in kohezivnostjo statistično pomembna le v enem pogoju, in sicer pri pripovedovanju zgodbe na osnovi posredovanega začetka zgodbe. Ker otroci v tem pogoju niso imeli opore v slikovnih predlogah (ilustracijah) ali prebrani zgodbi, so verjetno povedano zgodbo strukturirali približno enako na vsebinski in strukturni ravni in tako pri obeh kriterijih dosegli primerljivo razvojno raven.

Dobljeni rezultati so zanimivi z vidika razlage razvoja otroškega govora tako v kontekstu psihološke kot jezikoslovne stroke, saj potrjujejo, da smo izdelale smiselne kriterije za ocenjevanje razvojne ravni zgodbe, s pomočjo katerih je moč oceniti zgodbo, ki jo pove otrok, tako z vidika vsebinske koherentnosti kot jezikovne strukture. Rezultati tudi kažejo, da različno stari otroci pripovedujejo razvojno višje zgodbe v različnih pogojih, kar je pomembno predvsem za izpeljavo na področje kurikula za vrtnice in šolo. Pripovedovanje, ki pomeni pragmatično rabo jezika, za katero je pomembno, da posamezni govorec pripoveduje, ostali (otroci, odrasli) pa ga poslušajo, običajno nima pomembnega mesta v vrtčevskih oz. šolskih oddelkih, v katerih je relativno veliko otrok, čeprav gre za starostno obdobje, v katerem se tudi ta govorna komponenta zelo hitro razvija. Podatki v raziskavi med drugim kažejo, da je zelo pomemben način, kako npr. vzgojitelji in učitelji spodbujajo otroke k pripovedovanju zgodbe, kot tudi to, da so za različno stare otroke primerni različni pogoji, v katerih ti dosegajo razvojno visoko raven pripovedovanja.

V prihodnje bi bilo zanimivo preučiti tudi morebitno povezanost razvojne stopnje otrokovega pripovedovanja zgodbe z izobrazbenim statusom staršev in kakovostjo življenja otrok v družini ter kakovost otrokove zgodbe, ki bi jo ta pripovedoval v naravnih situacijah, npr. v igri, vrstniški komunikaciji oz. ob naključnem dražljaju.

## Literatura

- Appleyard, S.J. (1991). *Becoming a reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 85–98.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dickinson, D.K. in Smith, M. (1994). Long term effects of preschool teachers' book reading on low income children's vocabulary, story comprehension, and print skills. *Reading Research Quarterly*, 29, 104–123.

- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: Norton.
- Dressler, W. in de Beaugrande, R. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.
- Engel, S. (2000). *The stories children tell. Making sense of the narratives of childhood*. United States of America: W. H. Freeman and Company.
- Fein, G. (1995). Toys and stories. V A.D. Pellegrini (ur.), *The future of play theory* (str. 151–165). New York: State University of New York Press.
- Fekonja, U. (2002). *Otrokov govor: različni pristopi k ugotavljanju govornega razvoja [Child's speech: different approaches to studying language development]*. Neobjavljena magistrska naloga. [Unpublished MA thesis] Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Guttman, M. in Frederiksen, C.H. (1985). Preschool children's narratives: Linking story comprehension, production, and play discourse. V E. Galda in A.D. Pellegrini (ur.), *Play, language, and stories: The development of children's literature behavior* (str. 99–129). Norwood, NJ: Ablex.
- Harris, E. (1977). Sex differences in the growth and use of language. V E. Donelson in J.E. Gullahorn (ur.), *Women: A psychological perspective* (str. 114–128). New York: Wiley.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V D.R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 173–201). Cambridge, MA: Blackwell.
- Hogrebe, M.C., Nest, S.L. in Newman, I. (1985). Are there gender differences in reading achievement? *Journal of Educational Psychology*, 77, 716–724.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 64, 445–454.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Klaus, R.A. in Gray, S.W. (1968). The early training project for disadvantaged children: A report after five years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 33 (No. 120).
- Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok [Language development in preschool children]*. Ljubljana: ZIFF.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka [Cognition and language in a preschool child]*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. in Grad, T. (1984). Govorno izražanje ob slikanici [Child's language expression with a picture book]. *Posvetovanje psihologov Slovenije (zbornik)*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije, 141–146.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2002). Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka [Children's literature as a context of language development in a preschool child]. *Psihološka obzorja*, 1, 51–64.
- Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education research Journal*, 1, 125–135.
- McCarthy, J.J. in Kirk, S.S. (1963). *The construction, standardization, and statistical characteristics of the Illinois test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Pellegrini, A.D. in Galda, L. (1982). The effects of thematic – fantasy play training on the

- development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 3, 443–452.
- Pellegrini, A.D. in Galda, L. (1993). Ten years after: a re-examination of symbolic play and literacy research. *Reading Research, April – June*, 163–175.
- Pellegrini, A.D. in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy*. London, New York: Routledge.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1967). *The language and thought of the child*. London: Routledge.
- Pitcher, E.G. in Prelinger, E. (1963). *Children tell stories: An analysis of fantasy*. New York: International Universities Press.
- Shapiro, L.R. in Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960–974.
- Soderman, A.K., Kauppinen, R. in Laakkonen, J. (2000). Gender and cultural differences in emerging literacy: USA and Finland. *Referat predstavljen na 10. konferenci EECERA [Paper presented at the 10<sup>th</sup> EECERA conference]*. London.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.