

Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev

Urška Fekonja¹, Ljubica Marjanovič Umek¹ in Simona Kranjc²*

¹Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

²Univerza v Ljubljani, Oddelek za slovenistiko, Ljubljana

Povzetek: Izobrazba staršev in otrokov spol sta se v več raziskavah pokazala kot dejavnika, ki imata pomemben učinek na otrokov govorni razvoj. Namen vzdolžne raziskave je bil preučiti učinek izobrazbe mame in očeta ter otrokovega spola na govorno kompetentnost otrok, starih 3 in 4 leta. Vzorec je vključeval 80 naključno izbranih otrok, 39 deklic in 41 dečkov, ki so obiskovali enega izmed 13 vrtcev iz različnih slovenskih regij. Otroci so bili pri prvem merjenju v povprečju stari 3,1 let, pri drugem merjenju čez eno leto pa 4,1 let. Govorno kompetentnost otrok so ocenili trije ocenjevalci v treh različnih socialnih kontekstih, in sicer otrokova mama v družinskem okolju, vzgojiteljica v vrtcu in testator v testni situaciji. Dobljeni rezultati so pokazali pozitiven učinek mamine izobrazbe na nekatere mere govornega razvoja otrok, npr. na dosežke na *Lestvici govornega razvoja*, razvojno raven koherentnosti zgodb, mamino oceno otrokove govorne kompetentnosti, medtem ko izobrazba očeta ni imela pomembnega učinka na nobeno izmed mer otrokovega govornega razvoja. Otrokov spol je imel nizek učinek na dosežke 3- in 4-letnih otrok na podlestvici govornega izražanja ter na ocene, ki so jih o govorni kompetentnosti štiriletnih otrok podale vzgojiteljice.

Ključne besede: govorni razvoj, razvoj v zgodnjem otroštvu, izobrazba staršev, otrokov spol

Language development in early childhood in relation to child's gender and parental education

Urška Fekonja¹, Ljubica Marjanovič Umek¹ in Simona Kranjc²

¹University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia

²University of Ljubljana, Department of Slovene language and literature, Ljubljana, Slovenia

Abstract: Many studies show that parental education and child's gender are the factors that influence child's language development. The purpose of the longitudinal study was to examine the effect of parental education and child's gender on language competence of children aged 3 to 4 years. The sample included 80 randomly chosen children, 39 girls and 41 boys, who were included in one of 13 preschool institutions from different regions of Slovenia. The average age of the children was 3;1 years at the first assessment and 4;1 years at the second assessment, one year later. The characteristics of child's language development were assessed by 3 assessors in 3 different social contexts, in test situation by a trained examiner, in child's home environment by his mother and in the preschool institution by his preschool teacher. Results show a positive effect of mother's educational level on some of the measures of child's

**Naslov / address: asist. dr. Urška Fekonja, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: urska.fekonja@ff.uni-lj.si*

language development, e.g. achievements on *Language development scale*; developmental level of storytelling, mother's estimation of child's language competence, while the father's educational level had no significant effect on any of the obtained measures. Child's gender had only a small effect on his achievements on language expression subscale at the age of 3 and 4 as well as on the preschool teacher's estimations of child's language competence at 4 years of age.

Key words: language development, early childhood development, parent educational background, child's gender

CC = 2800

Dejavniki družinskega okolja v povezavi z otrokovim govornim razvojem

Avtorji in avtorice v več raziskavah ugotavljajo (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Hoff, 2003; Papalia, Wendkos in Olds, 2001; Snow, Burns in Griffin, 1999), da imajo sociodemografske značilnosti družine pomemben učinek na različne vidike otrokovega razvoja. Družinsko okolje in otrokova izpostavljenost različnim literarnim dejavnostim¹ predstavlja celovit in večplasten kontekst, ki vključuje tako priložnosti in možnosti, ki jih okolje nudi otroku za razvoj njegove govorne kompetentnosti, kot tudi kakovost interakcij med otrokom in njegovimi starši (Foy in Mann, 2003; Peterson in McCabe, 2004). Različne možnosti, ki jih otroku ponuja družinsko okolje, so najpogostejše posledica razlik v sociodemografskih značilnosti otrokove družine (npr. ekonomski status družine, izobrazba staršev, velikost družine) ter prepričanj staršev o pomembnosti spodbujanja otrokovega govornega razvoja, ki se odražajo v dejavnostih, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo z njim (Foy in Mann, 2003). J. Foy in V. Mann (2003) razlikujeta med tremi vidiki družinskega okolja, ki imajo pomemben učinek na otrokov govorni razvoj, in sicer skupno branje otroka in njegovih staršev, prepričanja staršev o pomenu skupnega branja in otroške literature za otrokov govorni razvoj ter izpostavljenost staršev literarnim besedilom. Starši, ki tudi sami veliko berejo, otrokom pogostejše nudijo priložnosti za spoznavanje literature, različnih besedil in značilnosti jezika, otroke pogostejše peljejo v knjižnico in imajo tudi doma več knjig kot starši, ki sami redko berejo (Foy in Mann, 2003). Ugotovitve ene izmed avtoric (Nelson, 1973, v Baumwell, Tamis-LeMonda in Bornstein, 1997) tudi kažejo, da otroci, katerih mame govorne kompetentnosti ne pojmujejo kot pomembnega področja otrokovega razvoja v obdobju zgodnjega otroštva, imajo v srednjem otroštvu manj obsežen besednjak od otrok, katerih mame so bolj pozorne in tudi bolj odzivne na govor svojih otrok.

Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek, 2003) so v eni od raziskav preučevale dva vidika kakovosti družinskega okolja, in sicer

¹ Literarne dejavnosti predstavljajo dejavnosti in govorne interakcije otroka in/ali starša ob različnih besedilih, npr. »skupno branje«, samostojno prebiranje slikanice, glasno branje, pripovedovanje zgodbe, pogovor o prebrani vsebini ipd.

materialne možnosti ter dejavnosti v družini, ki spodbujajo otrokov govorni razvoj. Med kazalce materialnih možnosti družinskega okolja so uvrstile število knjig ter število in vrsto otroških knjig, ki so prisotne v otrokovi družini. Kazalci dejavnosti v družini pa so bili: pogostnost glasnega branja otroku, pogostnost otrokovega obiskovanja knjižnice ter gledanja otroških televizijskih programov. Tako materialni pogoji družinskega okolja kot tudi dejavnosti, s katerimi starši spodbujajo otrokov govorni razvoj, so se pomembno pozitivno povezovali z dosežki otrok na lestvici govornega razvoja. Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji (npr. Bradley in Corwyn, 2002; Browne, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas in, 1998) da mera izpostavljenosti otroški literaturi prav tako napoveduje obseg otrokovega besednjaka, otrokove sposobnosti razumevanja prebrane vsebine ter njegovo fonološko zavedanje. Starši z višjo stopnjo izobrazbe in ugodnejšim ekonomskim stanjem lahko otroku v večji meri ponujajo različne materiale, ki nudijo podporo njegovemu govornemu razvoju ter mu omogočajo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govorjeni besedi.

Bernstein (1974) je ugotovil, da starši iz družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki v pogovoru s svojimi otroki rabijo *omejen jezikovni kod*, za katerega je značilno omejeno upoštevanje slovničnih pravil, raba enostavnih in nepovezanih izjav, s katerimi starši pogosto posredujejo implicitni pomen. Starši iz družin z bolj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki naj bi po ugotovitvah avtorja v pogovoru s svojimi otroki rabili *izdelani jezikovni kod*, za katerega je značilna raba širšega besednjaka in zapletenih izjav, s katerimi starši najpogosteje izražajo eksplicitni pomen. Crain in D. Lillo-Martin (1999) opozarjata, da lahko starši s pogosto rabo preprostega govora v določenih primerih celo negativno vplivajo na otrokov govorni razvoj saj otrok v enostavnih izjavah težje prepozna slovnična pravila jezika. Podobno tudi skupina ameriških avtorjev (Haden, Ornstein, Eckerman in Didow, 2001) razlikuje med dvema stiloma govora, ki ju mame rabijo v komunikaciji s svojim otrokom. V nasprotju z mamami, za katere je značilen "*nizko izdelan*" slog govora, mame, za katere je značilen "*visoko izdelan*" slog, spodbujajo govor svojega otroka s pogostim zastavljanjem vprašanj ter dodajanjem novih informacij njegovim izjavam. Razširjanje otrokovih izjav predstavlja enega izmed načinov spodbujanja otrokovega govornega razvoja, pri čemer starši razširijo otrokove izjave v stavek, ki pravilno zajame pomen, ki ga je otrok želel posredovati, otrokovim izjavam dodajajo nove informacije ali pa isti pomen, kot ga je v svoji izjavi posredoval otrok, posredujejo z drugačno izjavo (American Medical Association, 2003; Crain in Lillo-Martin, 1999; Harris, 1993).

Stopnja mamine izobrazbe je eden izmed vidikov socialno ekonomskega statusa otrokove družine in je pomembno povezana s kakovostjo in pogostnostjo maminih govornih interakcij z otrokom (Bornstein, Hahn, Suwalsky in Haynes, 2003). Mame z višjo stopnjo izobrazbe otroku pogosteje in več govorijo, njihove izjave so daljše, prav tako pa v govornih interakcijah z otrokom rabijo večji besednjak kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe (Hoff, 2003). Tudi slovenske mame z višjo stopnjo izobrazbe ocenjujejo, da otroke pogosteje spodbujajo k rabi jezika, jim pogosteje berejo, z njimi obiskujejo lutkovno gledališče ali kino, se z njimi vključujejo v govorno interakcijo med

skupnim branjem ter skupnimi dejavnostmi kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe (Marjanovič Umek, Podlessek in Fekonja, v recenziji). Mame iz družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki in z nižjo stopnjo izobrazbe v govornih interakcijah s svojim otrokom pogosteje rabijo velelne in redkeje vprašalne izjave v primerjavi z mamami z ugodnejšimi sociodemografskimi dejavniki in z višjo stopnjo izobrazbe, ki se pogosteje odzivajo na otrokove izjave, v svojem govoru rabijo več različnih besed, otroka spodbujajo k pogovoru o različnih vsebinah in z njim tudi pogosteje govorijo (Butler, McMahon in Ungerer, 2003). C. Snow (1977, v: Smith in Cowie, 1993) navaja, da štiriletni otroci, ki živijo v družinah staršev z nižjo stopnjo izobrazbe in z nižjim ekonomskim statusom, v komunikaciji z drugimi uporabljajo krajše in enostavnejše izjave kot otroci, ki živijo v družinah staršev z višjo stopnjo izobrazbe in z višjim ekonomskim statusom.

Pogostnost glasnega branja otroške literature in način branja sta se v številnih raziskavah pokazala kot pomembna dejavnika, ki imata pomemben učinek na razvoj otrokovega govora in kasneje tudi na razvoj otrokovih bralnih spretnosti. Otroci, ki jim starši v obdobju med prvim in tretjim letom pogosto glasno berejo, se o prebrani zgodbi z njim pogovarjajo ter v pogovoru uporabljajo širok besednjak, izražajo višjo govorno kompetentnost v obdobju med drugim in petim letom ter bolje razumejo prebrano besedilo pri sedmih letih kot otroci, ki jih starši le redko vključijo v proces skupnega branja (Crain-Thoreson in Dale, 1992; Wells, 1985, v: Papalia in dr., 2001). Ti otroci tudi prej spregovorijo prvo besedo, razvijejo širši besednjak, v svojem govoru rabijo bolj zapletene izjave in se prej naučijo brati (Bus, Van IJzendoorn in Pellegrini, 1995; Hart in Risley, 1995; Pellegrini in Galda, 1998; Robbins in Ehri, 1994; Sénéchal in LeFevre, 2002).

Bornstein in Haynes (1998) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so otrokovi rezultati na podlestvici govornega razumevanja, dobljeni s pomočjo standardizirane lestvice govornega razvoja *Reynell Developmental Language Scale (RDLS)*, pozitivno povezani s stopnjo izobrazbe mame ($r_{\text{raz.}} = 0,14$; $p < 0,05$; $r_{\text{izr.}} = 0,13$; $p < 0,05$). Rezultati slovenske raziskave (Marjanovič Umek in dr., 2003), v katero je bilo vključenih 70 otrok, starih od štiri do pet let, so prav tako pokazali, da se stopnja mamine izobrazbe pomembno pozitivno povezuje z otrokovim dosežkom na *Lestvici govornega razvoja Vane-L* ($r = 0,24$; $p < 0,05$). H. Bee in sodelavci (1982) so v svoji raziskavi, v katero je bilo vključenih 198 malčkov in njihovih mam, ugotovili, da so malčki mam z višjo izobrazbo dosegali višje rezultate na lestvici govornega razvoja pri 24 mesecih starosti kot malčki, katerih mame so imele nižjo stopnjo izobrazbe. Avtorji navajajo, da so mame z višjo izobrazbo izražale višja zgodnejša pričakovanja o sposobnostih svojih otrok, npr. menile so, da njihov otrok prej vidi, sliši in se začne učiti, kot mame z nižjo stopnjo izobrazbe. Prepričanja staršev o pomenu otrokove zgodnje izpostavljenosti otroški literaturi za njegov govorni razvoj zmeroma napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetentnosti. Starši, ki menijo, da je otrokova izpostavljenost otroški literaturi v zgodnjih obdobjih življenja pomembna, svojim otrokom pogosteje berejo otroške knjige in se med tem z njimi tudi pogosteje vključujejo v govorne interakcije kot starši, katerih

opisana prepričanja niso tako močna (Foy in Mann, 2003). Stopnja mamine izobrazbe je pomembno pozitivno povezana tudi s pogostnostjo malčkove rabe različnih glagolov in številom izjav v drugem letu starosti ter z otrokovo sposobnostjo spreganja in sklanjanja v tretjem letu starosti (Silvén, Ahtola in Niemi, 2003). Tudi grška avtorja (Apostolos in Napoleon, 2001) zaključujeta, da variabilnost v govornem razvoju med otroki lahko delno pojasnimo z učinkom stopnje izobrazbe otrokovih staršev na razvoj otrokovega govornega razumevanja ter na raznolikost besed, ki jih otrok rabi v svojem govoru. Raziskave o učinku »skupnega branja« na otrokov govorni razvoj najpogosteje vključujejo mame in njihove otroke, zato Pellegrini in Galda (1998) poudarjata, da je pomembno raziskati tudi govorno interakcijo med otrokom in njegovim očetom, saj otroci pogosto preživljajo čas tudi z njim. Čeprav očetje v komunikaciji z otrokom rabijo podoben govor kot matere, so raziskovalci (npr. Malone in Guy, 1982; Oppenheim, Emde in Wamboldt, 1996) zabeležili nekatere zanimive razlike, in sicer očetje med govornimi interakcijami otrokom večkrat omogočajo menjavanje vloge, v svojem govoru rabijo bolj raznolik besednjak in več ukazov kot mame. Mame prav tako pogosteje vstopajo v govorne interakcije s svojimi otroki kot očetje (Peterson in McCabe, 2004).

Avtorji in avtorice so pogosto preučevali povezanost med izobrazbo staršev in govorno kompetentnostjo otrok posredno, npr. preko igre (Smidt, 1998; Moyles, 1995; Whitehead, 1999) saj načrtovanje igre, igranje vlog in pretvorba različnih predmetov v igri, od otroka zahtevajo, da igralno dejavnost in simbolne pretvorbe s pomočjo govora opredeli in jih tako naredi razumljive tudi soigralcem (Pellegrini in Galda, 1982). S. Smilansky in L. Shefatya (1990) ugotavljata, da otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe in višjim ekonomskim statusom pogosteje sami oblikujejo skupine za sociodramsko igro, se s pomočjo metakomunikacije skupaj odločajo o igralni temi ter šele nato poiščejo igrače, ki bi jih lahko vključili v svojo igro. Prvotno zanimanje teh otrok je igranje zelene teme, ki jo oblikujejo prek rabe govora, medtem ko so same igrače oz. igralni pripomočki drugotnega pomena. Nasprotno pa otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe in nižjim ekonomskim statusom v svoji igri najprej izberejo igrače, s katerimi se želijo igrati, temo igre pa nato prilagodijo izbranim igračam. Avtorici sta ugotovili, da otroci iz družin z bolj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki pogosteje uporabljajo igrače in igralno gradivo v simbolni funkciji, kar spodbuja njihov govorni razvoj (Pellegrini in Galda, 1982, Whitehead, 1999). Ti otroci prav tako pogosteje igrače v igri nadomeščajo s pomočjo govora ali pa rabo igrač v simbolni igri pojasnjujejo in razširjajo z besedami. Otroci iz družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki so svojo sociodramsko igro pogosto ozko vezali na rabo igrač, ko pa so ti otroci svoj govor rabili tudi v sociodramski igri, se je najpogosteje pojavljal v funkciji dajanja ukazov. V primeru, da ti otroci niso imeli na voljo nobene igrače, so se redko igrali simbolno. Prav tako je bila pri teh otrocih dvosmerna komunikacija na simbolni ravni med več soigralci redka (Smilansky in Shefatya, 1990). Rezultati slovenske študije, ki je vključevala otroke, stare od štiri do pet let, pa so pokazali, da so otroci staršev z višjo stopnjo izobrazbe v prosti igri z vrstniki pogosteje rabili metajezikovne izjave, s katerimi so določali okvir igre, vloge, pravila ter igralne teme, kot je to veljalo za otroke staršev z nižjo stopnjo

izobrazbe (Fekonja, 2002).

Učinek spola na otrokov govorni razvoj

Različni avtorji (npr. Davie, Butler in Goldstein, 1972; Thorndike, 1973; v Macaulay, 1977), na podlagi rezultatov svojih raziskav ugotavljajo, da imajo sociodemografski dejavniki družine pomembnejši učinek na otrokov govorni razvoj kot otrokov spol. Kljub številnim raziskavam, v katerih so avtorji preučevali razlike v govorni kompetentnosti dečkov in deklic, dobljeni rezultati ne omogočajo enoznačnih zaključkov o učinku spola na otrokov govorni razvoj (Crawford, 2001). M. Crawford (2001) meni, da med dečki in deklicami obstajajo večje podobnosti kot razlike na številnih področjih govornega razvoja. Avtorica prav tako opozarja, da je posameznikov spol povezan z nekaterimi dejavniki socialnega okolja, v katerem živi, le-ti pa prav tako lahko prispevajo k razlikam v govornem razvoju deklic in dečkov.

Avtorji, ki v svojih raziskavah ugotavljajo razlike med dečki in deklicami (npr. Berk, 1997; Bornstein, Haynes, O'Reilly in Painter, 1996; Garai in Scheinfeld, 1968; Hyde in Linn, 1988, v Bornstein in dr., 1996; Bornstein in Haynes, 1998; D'Odorico, Carubbi, Salerni in Calvo, 2001; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer in Lyons, 1991, v Apostolos in Napoleon, 2001; Zupančič, 2000), izpostavljajo zlasti hitrejši govorni razvoj deklic kot dečkov, in sicer deklice hitreje spregovorijo prvo besedo, prej usvojijo slovnico jezika, dosegajo višje rezultate na preizkusih pravilne izgovarjave besed, oblikujejo daljše izjave, imajo večji besednjak ter dosegajo višje rezultate na lestvicah govornega razumevanja. Avtorji navajajo, da so pri dečkih pogostejše motnje branja in pisanja ter da deklice berejo več knjig in pišejo daljša besedila od dečkov tudi v prvih razredih osnovne šole. Tudi deklice iz socialno manj ugodnega družinskega okolja dosegajo pomembno višje rezultate na lestvicah, ki merijo različna področja govornega razvoja kot dečki (Educational Testing service, 1971; Stanford Research Institute, 1972, v: Maccoby in Jacklin, 1974). Pellegrini in Jones (1994) navajata, da se deklice pogostejše kot dečki vključujejo v simbolno igro in pri tem pogostejše rabijo govor tudi v simbolni funkciji. Fenson in sodelavci (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, in Pethick, 1994) so v raziskavi ugotovili, da so starši na vprašalniku *CDI (MacArthur Communicative Development Inventories)* (Fenson in dr., 1993) besednjak deklic ocenili kot pomembno večji od besednjaka dečkov v obdobju med 16. in 30. mesecem starosti. L. Katz, Baker in MacNamara (1974, v Fromkin, 2000) pa navajajo, da dečki pozneje razlikujejo med splošnimi samostalniki in lastnimi imeni kot deklice. Avtorji poudarjajo, da so ugotovljene razlike med spoloma le razlike v hitrosti usvajanja določenih slovničnih pravil, medtem ko je vzorec usvajanja jezika pri deklicah in dečkih enak. V srednjem in poznem otroštvu deklice dosegajo tudi višje rezultate pri preizkusih produkcije besed in besedne fluentnosti, pri preizkusih branja in razumevanja besedila ter pisnega izražanja (Halpern, 1992; Hedges in Nowell, 1995, v Zupančič, 2000).

Nekateri avtorji poročajo o tem, da so razlike med deklicami in dečki v govornem razvoju prisotne le v obdobju zgodnjega otroštva (Reznick in Goldsmith, 1989, v:

Bornstein in Haynes, 1998; Maccoby in Jacklin, 1974). Grška avtorja (Apostolos in Napoleon, 2001) sta v svojo raziskavo vključila 162 grških otrok, starih od 4;6 do 12;0 leta, in njihove starše, ki so bili izenačeni glede na stopnjo dosežene izobrazbe. Avtorja na podlagi dobljenih rezultatov zaključujeta, da ima otrokov spol pomemben učinek na raven otrokovega govornega razumevanja in rabe besed, ki označujejo pojme, saj so deklice dosegale pomembno višje rezultate kot dečki na omenjenih področjih govornega razvoja. Vendar pa učinek spola na otrokove govorne dosežke ni stalen, saj je pomemben dejavnik le v obdobju od 7. do 8. leta otrokove starosti, medtem ko v obdobju med 4;6. do 5. leta ter od 11;6. do 12. leta starosti spol ni bil povezan z obsegom besednjaka otrok. Rezultati študije podpirajo ugotovitve nekaterih drugih avtorjev (npr. D'Odorico in dr., 2001; Huttenlocher, in dr., 1991, v Apostolos in Napoleon, 2001), ki kažejo na hitrejši razvoj besednjaka pri deklisah v zgodnjem otroštvu ter zmanjševanje razlik v kasnejših obdobjih razvoja. Avtorja na podlagi rezultatov zaključujeta, da se besednjak deklic v posameznih obdobjih razvija hitreje kot besednjak dečkov, vendar pa se razlike v razvoju besednjaka kasneje izničijo.

L. McCune (1992) meni, da k razlikam v govornem razvoju med dečki in deklisami v obdobju malčka in zgodnjega otroštva prispevajo predvsem razlike v hitrosti razvoja. Podobno tudi Huttenlocher (1991, v: Bornstein in Haynes, 1998) ugotavlja, da so razlike med spoloma v zgodnjem razvoju besednjaka posledica razlik v hitrosti razvoja deklic in dečkov v zgodnjem otroštvu, in ne posledica razlik v govornih interakcijah med mamo in otrokom, ki naj bi se razlikovala glede na to, ali je ta deček ali deklica. Nasprotno pa skupina severnoameriških avtorjev (Russell, Mize, in Bissaker, 2003) meni, da se mame pogosteje pogovarjajo s svojimi hčerkami kot s sinovi in s svojim govorom tudi v večji meri podpirajo govorni razvoj deklic kot dečkov. Podobnost med načinom pripovedovanja zgodbe mam in njihovih hčerk je pomembno večja kot podobnost med načinom pripovedovanja zgodbe mam in njihovih sinov ali očetov in njihovih hčerk ali sinov (Peterson in McCabe, 2004). Starši hčerkam pogosteje opisujejo različna čustva kot sinovom (Fivush Bohanek, Robertson in Duke, 2004), kar morda vpliva na to, da deklice v svojih zgodbah pogosteje opisujejo različna čustvena stanja, prav tako pa vanje pogosteje vključujejo premi govor (Peterson in McCabe, 2004).

Rezultati nekaterih raziskav (npr. Macaulay, 1977), v katerih so avtorji preučevali razlike med govornim razvojem deklic in dečkov, pa so ravno nasprotni opisanim in kažejo, da dečki berejo bolje od deklic ter da deklice sicer bolj pravilno izgovarjajo posamezne besede, vendar pa dečki razumejo več. Sause (1976, v Macaulay, 1977) navaja, da dečki v obdobju zgodnjega otroštva v komunikaciji rabijo pomembno več različnih besed kot deklice. Deklice pogosteje izpuščajo glasove kot dečki, ki v obdobju malčka izgovarjajo tudi bolj raznolike glasove. Brimer (1969, v Maccoby in Jacklin, 1974) je ugotovil, da dečki, stari od 6 do 11 let, ki so bili vključeni v njegovo raziskavo, dosegajo višje rezultate na lestvici govornega razumevanja kot deklice. Halpern (1997, v Papalia in dr., 2001) pa poroča o tem, da deklice sicer dosegajo višje rezultate pri govornih nalogah, ne pa tudi pri nalogah, ki zahtevajo oblikovanje besednih analogij, pri katerih so uspešnejši dečki.

Metaanaliza 165 študij (Golombok in Fivush, 1994), v katerih so avtorji preučevali razlike v govorni kompetentnosti dečkov in deklic, je pokazala, da deklice dosegajo nekoliko višje rezultate na lestvicah govornega razvoja kot dečki, vendar so te razlike majhne in statistično nepomembne. Avtorja zaključujeta, da kljub nekaterim razlikam med govornim razvojem dečkov in deklic otrokov spol ni dejavnik, ki bi napovedoval njegov govor v vsakodnevnih situacijah. Tudi rezultati nekaterih slovenskih raziskav potrjujejo, da razlike med govorno kompetentnostjo deklic in dečkov niso pomembne. U. Fekonja (2002) je v svoji raziskavi, v katero je bilo vključenih 30 dečkov in 30 deklic, starih od štiri do pet let, ugotovila, da se dečki in deklice ne razlikujejo pomembno v rezultatih, ki so jih dosegli na *Lestvici govornega razvoja Vane-L* ter na podlestvicah govornega razumevanja in govornega izražanja. Dečki so dosegali nekoliko višje rezultate na celotni lestvici govornega razvoja ter na podlestvici govornega izražanja kot deklice, medtem ko so deklice dosegale nekoliko višje rezultate na podlestvici govornega razumevanja. Deklice in dečki se prav tako niso pomembno razlikovali v rabi enobesednih ter večbesednih izjav, v skupnem številu izjav ter v številu podrednih, prirednih, vprašalnih in nikalnih izjav, ki so jih rabili v svojem govoru med prosto igro. Podobno meni tudi L. Marjanovič Umek (1990), ki je na podlagi rezultatov svoje raziskave zaključila, da med dečki in deklicami, starimi od 3 do 6 let, ni pomembnih razlik v govornem razumevanju in izražanju. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek in dr., 2003) so ugotovile, da so deklice in dečki, stari od štiri do osem let, med seboj primerljivi tudi glede na pragmatično rabo jezika med pripovedovanjem zgodbe v različnih pogojih, npr. ob slikovnih predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške knjige ter ob začetni izjavi, ki predstavlja uvod v zgodbo.

Problem

V pričujoči raziskavi smo preučile učinek izobrazbe otrokovih staršev in spola na govorno kompetentnost otrok starih tri in štiri leta, in sicer z uporabo vzdolžnega pristopa merjenja. Govorno kompetentnost otrok so ocenili trije ocenjevalci, in sicer otrokova mama v družinskem okolju, vzgojiteljica v vrtcu ter testator v testni situaciji, saj preučevanje otrokovega govora s pomočjo različnih pristopov ter v različnih socialnih kontekstih omogoča bolj natančno in veljavno oceno otrokovega govornega razvoja (Bornstein in Haynes, 1998; Dale, Bates, Reznick in Morisset, 1989; Pellegrini in Galda, 1998).

Metoda

Udeleženci

V vzdolžno raziskavo je bilo vključenih 80 naključno izbranih otrok, 39 deklic in 41 dečkov, ki so obiskovali enega izmed 13 vrtcev iz različnih slovenskih regij. Otroci so

bili pri prvem merjenju v povprečju stari 3,1 let, pri drugem merjenju pa 4,1 let. Starši otrok so bili glede na stopnjo izobrazbe razvrščeni v tri skupine in sicer starši z osnovnošolsko izobrazbo (8 let formalnega izobraževanja), starši z 2- in 3- letno poklicno ter 4-letno srednješolsko izobrazbo (do 12 let formalnega izobraževanja) in starši z višjo, visoko strokovno in univerzitetno izobrazbo ter magisterijem in doktoratom (najmanj 14 let formalnega izobraževanja). V raziskavo je bilo vključenih tudi 31 vzgojiteljic iz oddelkov, ki so jih obiskovali otroci, vključeni v vzorec.

Pripomočki

V okviru raziskave »Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli« (glej Zupančič, Marjanovič Umek, Kavčič in Fekonja, 2003) smo na podlagi lestvic govornega razvoja *RDLS III* (Reynell Developmental Language Scale, Edwards in dr., 1997) in *Vane –L* (Vane, 1975) oblikovale *Lestvico govornega razvoja*, ki je sestavljena iz dveh podlestvic in sicer podlestvice govornega razumevanja in govornega izražanja (*razpolovitveni koeficient zanesljivosti*: 0,68, ugotovljen na vzorcu 269 slovenskih otrok, starih 3;1 let in 0,67, ugotovljen na vzorcu 298 slovenskih otrok, starih 4;1 let). *Podlestvica govornega razumevanja* vključuje 22 nalog, s katerimi ocenjujemo otrokovo razumevanje prostorskih razmerij, lastnosti, in udeleženskih vlog. *Podlestvica govornega izražanja* pa je sestavljena iz 44 nalog, s pomočjo katerih ocenjujemo otrokov besednjak, sposobnost spreganja glagolov (3. oseba in pretekli čas), sposobnost sklanjanja (množina in dvojina) ter sposobnost ponavljanja izjav. Naloge na obeh podlestvicah testator izvaja s pomočjo različnega materiala, npr. kock, avtomobilov, slikovnih predlog. Točke se znotraj posameznih sklopov nalog in podlestvic seštejejo, tako da s pomočjo govorne lestvice dobimo dva delna rezultata, ki predstavljata oceno otrokovega govornega razumevanja (skupno 22 točk) in izražanja (skupno 44 točk) in en skupen rezultat, ki predstavlja seštevek rezultatov, ki jih je otrok dosegel na obeh podlestvicah (skupno 66 točk).

Otrokovo kompetentnost pragmatične rabe jezika smo ugotavljale s pomočjo *slikanice Maruška Potepuška* (Amalieti, 1987). Slikanica je brez besedila in vsebuje ilustracije, ki so realistične in med seboj logično povezane v zgodbo. Otroci so ob ilustracijah v slikanici prosto pripovedovali zgodbe, ki smo jih analizirale z vidika slovnične strukture in koherentnosti. Za *analizo slovnične strukture* povedanih zgodb smo oblikovale *kriterije*, ki se nanašajo na otrokovo rabo različnih besednih vrst in slovničnih pravil: število vseh samostalnikov, različnih samostalnikov, različnih samostalnikov v dvojini, vseh glagolov, različnih glagolov, glagolov v pretekliku, glagolov v prihodnjiku, vseh pridevnikov, različnih pridevnikov, vseh zaimkov, različnih zaimkov, večbesednih izjav, podredno zloženih izjav, priredno zloženih izjav, vprašalnih izjav, nikalnih izjav, velelnih izjav, izjav v premem govoru ter izjav v odvisnem govoru. Za analizo koherentnosti povedanih zgodb smo uporabila kriterije, ki smo jih za vrednotenje koherentnosti zgodb oblikovale slovenske avtorice (Marjanovič Umek in dr., 2003) in, ki hkrati predstavljajo razvojne ravni zgodbe: 1. *Zgodba brez strukture* (1 točka); 2.

Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki); 3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanjanje dogodkov (3 točke); 4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke); 5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk).

Mame in vzgojiteljice so govorno kompetentnost otrok ocenile s pomočjo *Vprašalnika o otrokovi govorni kompetentnosti* za starše (razpolovitveni koeficient zanesljivosti: 0,69 pri prvem merjenju ter 0,70 pri drugem merjenju) in vzgojiteljice (razpolovitveni koeficient zanesljivosti: 0,78 pri prvem merjenju ter 0,73 pri drugem merjenju), ki vsebujeta 10 trditev, s pomočjo katerih otrokovi starši in vzgojiteljice ocenijo značilnosti otrokovega govora. Trditve opisujejo različne vidike otrokovega govora, npr. rabo večbesednih, vprašalnih in nikalnih izjav, rabo dvojine in množine, spreganje glagolov, razumevanje in rabo besed, ki označujejo predmete, predloge in dele telesa. Starši in vzgojiteljica ob vsaki trditvi označijo, ali trditev za njihovega otroka velja ali ne (da-ne) oz. z oceno označijo stopnjo razvitosti otrokove govorne kompetentnosti, npr. »*Moj otrok v svojem govoru rabi vprašalne stavke.*«
Odgovori se točkujejo z ocenami 0, 1 in nekateri tudi z oceno 2, tako da skupno število točk na vprašalniku zavzema vrednosti od 0 do 44.

Postopek

Vsak otrok je bil z *Lestvico govornega razvoja* preizkušen dvakrat v časovnem intervalu enega leta. Usposobljene testatorke so otroke odpeljale v prazen prostor v vrtcu, ki je bil ločen od igralnice ter jih individualno preizkusile. Otroke odgovore so testatorke beležile na odgovorni list ter jih nato ovrednotile.

Potem, ko je otroka preizkusila z *Lestvico govornega razvoja*, je testatorka otroku pokazala *slikanico Maruška Potepuška* in ga prosila, naj ji ob slikah pove zgodbo. Otrok je med pripovedovanjem lahko prosto listal po slikanici in pripovedoval ob tistih ilustracijah, ob katerih je sam želel, zato vsi otroci niso začeli pripovedovati ob prvi ilustraciji in končali ob zadnji. Testatorka otroka med pripovedovanjem ni prekinjala, prav tako pa mu ni zastavljala vprašanj, ki bi lahko vplivala na raven njegovega pripovedovanja. Otroka je spodbudila le, če ni želel začeti s pripovedovanjem ali pa je med pripovedovanjem delal dolge premore. Takrat ga je spodbudila z vprašanji, ki so čim manj vplivala na raven njegovega pripovedovanja. Testatorka je otrokovo zgodbo posnela in jo nato dobesedno zapisala. Zgodbe so, s pomočjo opisanih *kriterijev za analizo slovnične strukture in kohezivnosti* zgodb, analizirale tri usposobljene ocenjevalke. Glede zgodb, ki jih posamezna ocenjevalka ni mogla jasno uvrstiti v eno izmed ravni kohezivnosti, se je odločala celotna skupina ocenjevalk. Slovnico nepopolne izjave so obravnavale kot zaključene, če je otrok z intonacijo glasu ali s premorom nakazal, da je izjavo zaključil.

Testatorke so ob prihodu v vrtec vzgojiteljicam prinesle *Vprašalnike o otrokovi govorni kompetentnosti za starše*, ki so jih le-te izročile mamam otrok. Vprašalnik

je bil mami posredovan v kuverti, v katero je nato vložila tudi izpolnjen vprašalnik ter jo zalepljeno vrnila. Na ta način je bilo zagotovljeno varstvo podatkov oz. odgovorov mam. Mame so na vprašalnik odgovarjale dvakrat v časovnem intervalu enega leta, prvič, ko je bil otrok star približno tri in drugič, ko je bil star približno štiri leta. Poleg vprašalnikov za mame, so testatorke v vrtec prinesle tudi *Vprašalnike o otrokovi govorni kompetentnosti za vzgojiteljice*, s pomočjo katerih so vzgojiteljice ocenile govorno kompetentnost posameznega otroka, in sicer dvakrat v časovnem intervalu enega leta.

Rezultati

Učinek izobrazbe staršev in spola na otrokov govorni razvoj smo ugotavljale s pomočjo večsmerne analize variance (glej tabelo 1).

Rezultati prvega merjenja, ko so bili otroci v povprečju stari 3;1 leta, so pokazali pomemben, a nizek učinek izobrazbe mame na dosežke otrok na *Lestvici govornega razvoja* ter na razvojno raven koherentnosti povedanih zgodb in visok učinek na dosežke otrok na podlestvici govornega izražanja. Aritmetične sredine posameznih skupin otrok glede na izobrazbo mame, smo primerjale s pomočjo Scheffejevega post-hoc testa. Otroci, katerih mame so imele visoko stopnjo izobrazbe so dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja kot otroci mam z nizko ($MD^2=6,69$; $SE=2,52$; $p=0.03$) in srednjo ($MD=3,61$; $SE=1,43$; $p=0.05$) stopnjo izobrazbe. Podobno so tudi otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe dosegali višje rezultate na podlestvici govornega izražanja kot otroci mam z nizko ($MD=5,90$; $SE=1,58$; $p=0.02$) in srednjo ($MD=2,69$; $SE=0,90$; $p=0.01$) stopnjo izobrazbe. Otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe so ob slikanici pripovedovali pomembno bolj koherentne zgodbe od otrok, katerih mame so imele srednjo stopnjo izobrazbe ($MD=0,07$; $SE=0,25$; $p=0.02$), medtem, ko se razvojna raven koherentnosti povedanih zgodb otrok, katerih mame so imele visoko in nizko izobrazbo, ni pomembno razlikovala. *Otrokov spol* je imel pri prvem merjenju pomemben, vendar nizek učinek na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja. Deklice so pomembno bolj uspešno reševale naloge na podlestvici govornega izražanja od dečkov, medtem ko med njimi ni bilo pomembnih razlik v rezultatih na podlestvici govornega razumevanja, razvojnih ravneh povedanih zgodb ter ocenah, s katerimi so njihov govorni razvoj ocenile mame in vzgojiteljice. Rezultati prvega merjenja kažejo na trend učinka interakcije med izobrazbo mame in otrokovim spolom na rezultate otrok na podlestvici govornega izražanja. Deklice ($M=31,12$) mam z nizko stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate od dečkov ($M=24,67$), deklice ($M=31,39$) in dečki ($M=31,75$) mam s srednjo stopnjo izobrazbe so dosegali približno enake rezultate, medtem ko so deklice ($M=34,87$) mam z visoko stopnjo izobrazbe dosegale nekoliko višje rezultate od dečkov ($M=33,61$).

² MD... razlika med aritmetičnimi sredinami; SE... standardna napaka

Tabela 1: Učinek izobrazbe mame in spola na posamezne mere govornega razvoja pri prvem merjenju.

<i>Mera g. razvoja</i>	<i>Izobrazba mame</i>	<i>Spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Analiza variance</i>
g. lestvica	1.	dečki	37,00	5,89	MSE=35,90 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=5,27$; $p_1=0,01$; $^2_1=0,01$ $F_2=1,37$; $p_2=0,25$; $^2_2=0,02$ $F_3=1,04$; $p_3=0,36$; $^2_3=0,03$
		deklice	43,12	9,11	
		skupaj	40,50	7,99	
	2.	dečki	43,98	5,78	
		deklice	43,18	6,10	
		skupaj	43,58	6,57	
	3.	dečki	46,68	6,01	
		deklice	47,67	4,45	
		skupaj	47,19	5,19	
g. lestvica-A	1.	dečki	12,33	2,08	MSE=11,71 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=0,90$; $p_1=0,41$; $^2_1=0,02$ $F_2=0,19$; $p_2=0,66$; $^2_2=0,00$ $F_3=0,03$; $p_3=0,97$; $^2_3=0,00$
		deklice	12,00	4,96	
		skupaj	12,14	3,72	
	2.	dečki	12,23	3,54	
		deklice	11,90	3,05	
		skupaj	12,07	3,27	
	3.	dečki	13,50	3,48	
		deklice	12,80	3,45	
		skupaj	13,14	3,42	
g. lestvica-B	1.	dečki	24,67	7,08	MSE=14,16 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=9,35$; $p_1=0,00$; $^2_1=0,20$ $F_2=4,70$; $p_2=0,03$; $^2_2=0,06$ $F_3=2,52$; $p_3=0,09$; $^2_3=0,06$
		deklice	31,12	4,66	
		skupaj	28,36	6,28	
	2.	dečki	31,75	3,03	
		deklice	31,39	4,38	
		skupaj	31,57	3,72	
	3.	dečki	33,61	3,78	
		deklice	34,87	2,68	
		skupaj	34,26	3,26	
zgodba-A	1.	dečki	1,67	1,15	MSE=1,11 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=4,19$; $p_1=0,02$; $^2_1=0,10$ $F_2=0,81$; $p_2=0,37$; $^2_2=0,01$ $F_3=1,18$; $p_3=0,31$; $^2_3=0,03$
		deklice	2,50	1,73	
		skupaj	2,14	1,46	
	2.	dečki	2,14	0,94	
		deklice	1,86	0,77	
		skupaj	2,00	0,86	
	3.	dečki	2,57	0,85	
		deklice	2,87	1,46	
		skupaj	2,72	1,19	
zgodba-B	1.	dečki	16,67	8,33	MSE=87,13 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=0,74$; $p_1=0,48$; $^2_1=0,01$ $F_2=0,12$; $p_2=0,73$; $^2_2=0,00$ $F_3=0,99$; $p_3=0,38$; $^2_3=0,03$
		deklice	21,25	6,85	
		skupaj	19,28	7,25	
	2.	dečki	21,73	9,38	
		deklice	18,32	9,24	
		skupaj	20,02	9,36	
	3.	dečki	21,28	10,73	
		deklice	23,33	8,57	
		skupaj	22,48	9,54	

<i>Mera g. razvoja</i>	<i>Izobrazba mame</i>	<i>Spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Analiza variance</i>
ocena-M	1.	dečki	41,00	7,55	$MSE=115,41$ $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=0,57$; $p_1=0,57$; $^2_1=0,01$ $F_2=1,91$; $p_2=0,16$; $^2_2=0,00$ $F_3=0,01$; $p_3=0,91$; $^2_3=0,00$
		deklice	40,00	8,87	
		skupaj	40,43	7,66	
	2.	dečki	34,18	12,15	
		deklice	39,14	11,31	
		skupaj	36,66	11,87	
	3.	dečki	41,21	10,85	
		deklice	36,20	7,89	
		skupaj	38,62	9,61	
ocena-V	1.	dečki	40,33	9,86	$MSE=123,60$ $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=0,27$; $p_1=0,76$; $^2_1=0,01$ $F_2=0,29$; $p_2=0,59$; $^2_2=0,00$ $F_3=1,49$; $p_3=0,23$; $^2_3=0,04$
		deklice	35,00	13,93	
		skupaj	37,28	11,73	
	2.	dečki	32,32	10,59	
		deklice	36,50	11,07	
		skupaj	34,41	10,91	
	3.	dečki	37,43	10,26	
		deklice	33,20	12,17	
		skupaj	35,24	11,29	

Legenda: g. lestvica... govorna lestvica; g. lestvica-A... podlestvica govornega razumevanja; g. lestvica-B... podlestvica govornega izražanja; zgodba-A... koherentnost zgodbe; zgodba-B... slovnična struktura zgodbe; ocena-M... ocena mame; ocena-V... ocena vzgojiteljice; 1. skupina... mame z osnovnošolsko izobrazbo, 2. skupina... mame s poklicno in srednješolsko izobrazbo, 3. skupina... mame z višjo, visoko strokovno in univerzitetno izobrazbo; *M*... aritmetična sredina; *SD*... standardna deviacija; *MSE*... srednji kvadrat napake; df_1 ... stopnje svobode-napake; df_2 ... stopnje svobode-izobrazba mame; df_3 ... stopnje svobode-spola; df_4 ... stopnje svobode-interakcija; F_1 ... test razlik glede na izobrazbo mame; F_2 ... test razlik glede na spol; F_3 ... učinek interakcije izobrazbe mame in spola.

Izobrazba mame (glej tabelo 2) je imela pri drugem merjenju, ko so bili otroci v povprečju stari 4;1 leta pomemben in visok učinek na rezultate otrok na lestvici govornega razvoja ter na podlestvici govornega izražanja. Učinek izobrazbe mame na rezultate otrok na podlestvici govornega razumevanja ter na ocene, s katerimi so njihov govor ocenile mame, je bil pomemben a nizek. Aritmetične sredine posameznih skupin otrok glede na izobrazbo mame, smo primerjale s pomočjo Scheffejevega post-hoc testa. Otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe so dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja od otrok, katerih mame so imele nizko ($MD=9,48$; $SE=2,03$; $p=0,00$) in srednjo ($MD=2,90$; $SE=1,16$; $p=0,05$) stopnjo izobrazbe. Prav tako so otroci mam s srednjo stopnjo izobrazbe dosegali pomembno višje rezultate od otrok mam z nizko stopnjo izobrazbe ($MD=6,58$; $SE=1,97$; $p=0,00$). Otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe so dosegali pomembno višje rezultate na podlestvici govornega razumevanja ($MD=3,59$; $SE=1,23$; $p=0,02$) in govornega izražanja ($MD=5,90$; $SE=1,29$; $p=0,00$) kot otroci mam z nizko stopnjo izobrazbe. Na podlestvici govornega izražanja so otroci mam z visoko stopnjo izobrazbe prav tako dosegali višje rezultate od otrok mam s srednjo stopnjo izobrazbe ($MD=1,88$; $SE=0,73$; $p=0,04$), le-ti pa so

Tabela 2: Učinek izobrazbe mame in spola na posamezne mere govornega razvoja pri drugem merjenju.

Mera g. razvoja	Izobrazba mame	Spol	M	SD	Analiza variance
g. lestvica	1.	dečki	41,00	5,29	$MSE=23,37$ $df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$ $F_1=12,07; p_1=0,00; {}^2_1=0,25$ $F_2=0,80; p_2=0,37; {}^2_2=0,01$ $F_3=2,57; p_3=0,08; {}^2_3=0,06$
		deklice	47,00	5,42	
		skupaj	44,43	5,85	
	2.	dečki	52,25	5,47	
		deklice	49,77	4,39	
		skupaj	51,01	5,06	
	3.	dečki	53,71	4,76	
		deklice	54,10	4,29	
		skupaj	53,91	4,45	
g. lestvica-A	1.	dečki	11,67	1,15	$MSE=8,59$ $df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$ $F_1=4,37; p_1=0,02; {}^2_1=0,11$ $F_2=0,21; p_2=0,65; {}^2_2=0,00$ $F_3=0,87; p_3=0,42; {}^2_3=0,02$
		deklice	12,25	1,71	
		skupaj	12,00	1,41	
	2.	dečki	15,41	2,94	
		deklice	13,73	2,78	
		skupaj	14,57	2,95	
	3.	dečki	15,64	3,15	
		deklice	15,53	3,29	
		skupaj	15,59	3,17	
g. lestvica-B	1.	dečki	29,33	4,16	$MSE=9,46$ $df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$ $F_1=12,02; p_1=0,00; {}^2_1=0,24$ $F_2=3,41; p_2=0,07; {}^2_2=0,04$ $F_3=3,08; p_3=0,05; {}^2_3=0,08$
		deklice	34,75	4,03	
		skupaj	32,43	4,72	
	2.	dečki	36,84	3,27	
		deklice	36,04	3,35	
		skupaj	36,44	3,29	
	3.	dečki	38,07	2,73	
		deklice	38,57	2,07	
		skupaj	38,33	2,38	
zgodba-A	1.	dečki	2,33	1,15	$MSE=1,34$ $df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$ $F_1=2,07; p_1=0,13; {}^2_1=0,05$ $F_2=1,87; p_2=0,18; {}^2_2=0,02$ $F_3=0,66; p_3=0,52; {}^2_3=0,02$
		deklice	3,50	1,29	
		skupaj	3,00	1,29	
	2.	dečki	2,86	1,17	
		deklice	3,09	1,19	
		skupaj	2,98	1,17	
	3.	dečki	3,50	1,16	
		deklice	3,53	10,6	
		skupaj	3,52	1,09	
zgodba-B	1.	dečki	27,00	7,21	$MSE=61,78$ $df_1=74; df_2=2; df_3=1; df_4=2$ $F_1=0,48; p_1=0,62; {}^2_1=0,01$ $F_2=0,82; p_2=0,37; {}^2_2=0,01$ $F_3=1,05; p_3=0,36; {}^2_3=0,03$
		deklice	30,50	7,23	
		skupaj	29,00	6,86	
	2.	dečki	24,32	7,94	
		deklice	28,45	8,83	
		skupaj	26,39	8,56	
	3.	dečki	28,50	8,04	
		deklice	27,27	6,00	
		skupaj	27,86	6,96	

Mera g. razvoja	Izobrazba mame	Spol	M	SD	Analiza variance
ocena-M	1.	dečki	46,00	5,57	MSE=32,11 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=3,45$; $p_1=0,04$; $\eta^2_1=0,08$ $F_2=0,15$; $p_2=0,70$; $\eta^2_2=0,00$ $F_3=1,43$; $p_3=0,25$; $\eta^2_3=0,04$
		deklice	42,50	9,88	
		skupaj	44,00	7,91	
	2.	dečki	49,73	5,01	
		deklice	51,00	5,38	
		skupaj	50,36	5,18	
	3.	dečki	47,36	7,70	
		deklice	51,53	2,87	
		skupaj	49,52	6,01	
ocena-V	1.	dečki	46,33	1,53	MSE=16,68 $df_1=74$; $df_2=2$; $df_3=1$; $df_4=2$ $F_1=0,46$; $p_1=0,63$; $\eta^2_1=0,01$ $F_2=2,95$; $p_2=0,09$; $\eta^2_2=0,04$ $F_3=0,88$; $p_3=0,42$; $\eta^2_3=0,02$
		deklice	51,25	1,26	
		skupaj	49,14	2,91	
	2.	dečki	49,68	3,08	
		deklice	50,77	2,79	
		skupaj	50,23	2,95	
	3.	dečki	50,28	4,75	
		deklice	50,60	6,38	
		skupaj	50,45	5,55	

Legenda: glej tabelo 1.

bili bolj uspešni od otrok mam, ki so imele nizko stopnjo izobrazbe ($MD=4,01$; $SE=1,25$; $p=0,01$). Mame z nizko stopnjo izobrazbe so govor svojih otrok ocenile s pomembno nižjimi ocenami kot mame s srednjo stopnjo izobrazbe ($MD=6,36$; $SE=2,30$; $p=0,03$). Razlike v ocenah mam z nizko in visoko stopnjo izobrazbe so na meji pomembnosti ($MD=5,52$; $SE=2,39$; $p=0,08$), pri čemer so mame z visoko izobrazbo ocenile govor svojih otrok z višjimi ocenami kot mame z nizko stopnjo izobrazbe.

Rezultati drugega merjenja kažejo na trend *učinka spola* na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja in na ocene, s katerimi so govor otrok ocenile njihove vzgojiteljice v vrtcu. Deklice ($M=36,45$) so dosegale višje rezultate na podlestvici govornega razvoja od dečkov ($M=34,75$), prav tako pa so vzgojiteljice ocenile govor deklic ($M=50,87$) z višjimi ocenami kot govorni razvoj dečkov ($M=48,77$). Interakcija med izobrazbo mame in otrokovim spolom je imela pri drugem merjenju pomemben, a nizek učinek na rezultate otrok na podlestvici govornega izražanja (glej sliko 1), trend učinka interakcije pa se kaže tudi na rezultatih, ki so jih otroci dosegali na celotni lestvici govornega razvoja. Deklice, katerih mame so imele nizko stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate na celotni lestvici govornega razvoja ($M1=41,00$; $M2=47,00$) in na podlestvici govornega izražanja ($M1=29,33$; $M2=34,75$) kot dečki. Nasprotno so dečki mam s srednjo stopnjo izobrazbe dosegali nekoliko višje rezultate od deklic na celotni lestvici ($M1=52,25$; $M2=49,77$) kot tudi na podlestvici govornega izražanja ($M1=36,84$; $M2=36,04$). Razlike med rezultati na lestvici govornega razvoja ($M1=53,71$; $M2=54,10$) in podlestvici govornega izražanja ($M1=38,07$; $M2=38,57$) deklic in dečkov mam z visoko stopnjo izobrazbe pa so bile najmanjše in v prid deklic.

Tabela 3: Učinek izobrazbe očeta na posamezne mere govornega razvoja pri prvem merjenju.

<i>Mera g. razvoja</i>	<i>Izobrazba očeta</i>	<i>Spol</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Analiza variance</i>
g. lestvica	1.	dečki	44,83	5,69	MSE=43,86 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,32; p_1=0,73; {}^2_1=0,02$ $F_2=0,26; p_2=0,77; {}^2_2=0,01$
		deklice	47,50	3,53	
		skupaj	45,90	4,63	
	2.	dečki	44,38	6,75	
		deklice	44,13	7,05	
		skupaj	44,25	6,84	
	3.	dečki	44,36	5,67	
		deklice	46,03	5,22	
		skupaj	45,26	5,38	
g. lestvica-A	1.	dečki	13,67	3,52	MSE=11,49 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,60; p_1=0,55; {}^2_1=0,02$ $F_2=1,16; p_2=0,32; {}^2_2=0,03$
		deklice	10,50	6,36	
		skupaj	12,40	4,39	
	2.	dečki	13,20	3,35	
		deklice	12,38	3,19	
		skupaj	12,78	3,26	
	3.	dečki	11,27	3,44	
		deklice	12,50	3,45	
		skupaj	11,91	3,42	
g. lestvica-B	1.	dečki	31,17	2,31	MSE=19,64 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=1,79; p_1=0,17; {}^2_1=0,08$ $F_2=0,94; p_2=0,40; {}^2_2=0,02$
		deklice	37,00	2,83	
		skupaj	33,50	3,86	
	2.	dečki	31,42	4,83	
		deklice	31,85	4,70	
		skupaj	31,64	4,72	
	3.	dečki	33,09	2,90	
		deklice	33,58	2,38	
		skupaj	33,35	2,60	
zgodba-A	1.	dečki	2,00	1,00	MSE=1,24 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,18; p_1=0,84; {}^2_1=0,01$ $F_2=0,42; p_2=0,66; {}^2_2=0,01$
		deklice	2,00	0,00	
		skupaj	2,00	0,71	
	2.	dečki	2,20	1,00	
		deklice	2,42	1,17	
		skupaj	2,31	1,09	
	3.	dečki	2,45	0,82	
		deklice	2,17	1,45	
		skupaj	2,30	1,18	
zgodba-B	1.	dečki	18,67	12,50	MSE=84,18 $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,93; p_1=0,40; {}^2_1=0,02$ $F_2=2,49; p_2=0,09; {}^2_2=0,06$
		deklice	24,50	6,36	
		skupaj	21,00	9,92	
	2.	dečki	19,08	8,37	
		deklice	20,92	9,32	
		skupaj	20,02	8,82	
	3.	dečki	27,00	10,29	
		deklice	19,25	8,96	
		skupaj	22,96	10,19	

Mera g. razvoja	Izobrazba očeta	Spol	M	SD	Analiza variance
ocena-M	1.	dečki	32,67	17,04	MSE=117,04 $df_1=73$; $df_2=2$; $df_3=2$ $F_1=1,17$; $p_1=0,32$; $\eta^2_1=0,03$ $F_2=0,14$; $p_2=0,86$; $\eta^2_2=0,00$
		deklice	29,00	5,66	
		skupaj	31,20	12,54	
	2.	dečki	37,44	12,24	
		deklice	38,58	9,20	
		skupaj	38,02	10,70	
	3.	dečki	38,00	9,84	
		deklice	40,17	10,55	
		skupaj	39,13	10,04	
ocena-V	1.	dečki	37,00	9,16	MSE=147,81 $df_1=73$; $df_2=2$; $df_3=2$ $F_1=0,04$; $p_1=0,96$; $\eta^2_1=0,00$ $F_2=0,14$; $p_2=0,87$; $\eta^2_2=0,00$
		deklice	35,00	12,73	
		skupaj	36,20	9,15	
	2.	dečki	34,36	11,68	
		deklice	36,11	11,29	
		skupaj	35,25	11,40	
	3.	dečki	35,09	8,84	
		deklice	34,25	12,59	
		skupaj	34,65	10,72	

Legenda: g. lestvica... govorna lestvica; g. lestvica-A... podlestvica govornega razumevanja; g. lestvica-B... podlestvica govornega izražanja; zgodba-A... koherentnost zgodbe; zgodba-B... slovnična struktura zgodbe; ocena-M... ocena mame; ocena-V... ocena vzgojiteljice; 1. skupina... očetj z osnovnošolsko izobrazbo, 2. skupina... očetj s poklicno in srednješolsko izobrazbo, 3. skupina... očetj z višjo, visoko strokovno in univerzitetno izobrazbo; M... aritmetična sredina; SD... standardna deviacija; MSE... srednji kvadrat napake; df_1 ...stopnje svobode-napaka; df_2 ... stopnje svobode-izobrazba očeta; df_3 ... stopnje svobode-interakcija; F_1 ... test razlik glede na izobrazbo očeta; F_2 ... učinek interakcije izobrazbe očeta in spola.

Tabela 4: Učinek izobrazbe očeta na posamezne mere govornega razvoja pri drugem merjenju.

Mera g. razvoja	Izobrazba očeta	Spol	M	SD	Analiza variance
g. lestvica	1.	dečki	50,17	9,67	MSE=29,59 $df_1=73$; $df_2=2$; $df_3=2$ $F_1=0,10$; $p_1=0,91$; $\eta^2_1=0,00$ $F_2=0,34$; $p_2=0,71$; $\eta^2_2=0,01$
		deklice	53,50	4,95	
		skupaj	51,50	7,50	
	2.	dečki	51,96	6,30	
		deklice	51,04	5,01	
		skupaj	51,49	5,64	
	3.	dečki	52,27	4,84	
		deklice	51,92	3,48	
		skupaj	52,09	4,09	
g. lestvica-A	1.	dečki	14,67	3,21	MSE=9,75 $df_1=73$; $df_2=2$; $df_3=2$ $F_1=0,24$; $p_1=0,78$; $\eta^2_1=0,01$ $F_2=0,35$; $p_2=0,70$; $\eta^2_2=0,01$
		deklice	16,00	1,41	
		skupaj	15,20	2,49	
	2.	dečki	15,16	3,21	
		deklice	14,00	3,32	
		skupaj	14,57	3,29	
	3.	dečki	15,45	2,91	
		deklice	14,58	2,71	
		skupaj	15,00	2,78	

g. lestvica-B	1.	dečki	35,50	6,54	$MSE=11,01$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,06; p_1=0,94; {}^2_1=0,00$ $F_2=0,16; p_2=0,85; {}^2_2=0,00$
		deklice	37,50	3,53	
		skupaj	36,30	5,07	
	2.	dečki	36,80	3,86	
		deklice	37,04	2,72	
		skupaj	36,92	3,30	
	3.	dečki	36,82	3,12	
		deklice	37,33	2,44	
		skupaj	37,09	2,74	
zgodba-A	1.	dečki	3,67	1,15	$MSE=1,32$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=2,41; p_1=0,10; {}^2_1=0,06$ $F_2=0,72; p_2=0,49; {}^2_2=0,02$
		deklice	3,50	2,12	
		skupaj	3,60	1,34	
	2.	dečki	2,72	1,10	
		deklice	3,23	1,07	
		skupaj	2,98	1,10	
	3.	dečki	3,64	1,21	
		deklice	3,50	1,24	
		skupaj	3,56	1,20	
zgodba-B	1.	dečki	28,00	10,82	$MSE=62,54$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,33; p_1=0,71; {}^2_1=0,01$ $F_2=0,80; p_2=0,45; {}^2_2=0,02$
		deklice	23,00	2,83	
		skupaj	26,00	8,24	
	2.	dečki	24,69	8,24	
		deklice	28,35	8,64	
		skupaj	26,69	8,53	
	3.	dečki	27,91	6,92	
		deklice	28,17	5,62	
		skupaj	28,04	6,13	
ocena-M	1.	dečki	46,33	7,09	$MSE=33,86$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,37; p_1=0,69; {}^2_1=0,01$ $F_2=3,00; p_2=0,06; {}^2_2=0,07$
		deklice	54,00	0,00	
		skupaj	49,40	6,54	
	2.	dečki	50,12	4,80	
		deklice	49,69	6,76	
		skupaj	49,90	5,82	
	3.	dečki	45,73	7,82	
		deklice	51,67	2,42	
		skupaj	48,83	6,32	
ocena-V	1.	dečki	46,33	1,53	$MSE=16,31$ $df_1=73; df_2=2; df_3=2$ $F_1=0,93; p_1=0,40; {}^2_1=0,02$ $F_2=1,03; p_2=0,36; {}^2_2=0,03$
		deklice	49,50	3,53	
		skupaj	47,60	2,70	
	2.	dečki	50,44	2,99	
		deklice	50,61	4,91	
		skupaj	50,53	4,05	
	3.	dečki	48,73	5,08	
		deklice	51,58	2,97	
		skupaj	50,22	4,27	

Legenda: glej tabelo 3.

Izobrazba očeta (glej tabeli 3 in 4) ni imela pomembnega učinka na nobeno izmed mer govornega razvoja niti pri prvem niti pri drugem merjenju. Izobrazba očeta prav tako nima različnega učinka na govorno kompetentnost dečkov in deklic. Rezultati sicer kažejo na nepomemben zmeren učinek interakcije med izobrazbo očeta in otrokovim spolom na slovnično zapletenost strukture zgodb, ki so jih otroci pripovedovali ob slikanici pri prvem merjenju ter na ocene, s katerimi so govorno kompetentnost otrok ocenile njihove mame pri drugem merjenju.

Razprava

Rezultati prvega in drugega merjenja se skladajo z ugotovitvami A. Browne (1996), da se izobrazba otrokovih staršev povezuje z nekaterimi značilnostmi njegovega govornega razvoja. Otroci, katerih mame so imele visoko stopnjo izobrazbe so pri starosti treh let starosti dosegali višje rezultate na lestvici govornega razvoja in podlestvici govornega izražanja kot otroci mam z nizko in srednjo stopnjo izobrazbe, medtem ko je imela izobrazba mame pri drugem merjenju, ko so bili otroci stari štiri leta, pomemben učinek tudi na rezultate na podlestvici govornega razumevanja. H. Bee in sodelavci (1982) so v svoji raziskavi, v katero so bili vključeni malčki in njihove mame, ugotovili, da so otroci mam z visoko izobrazbo dosegali pomembno višje rezultate na lestvici govornega razvoja že pri dveh letih starosti kot otroci, katerih mame so imele nižjo stopnjo izobrazbe. C. Snow (1977, v Smith in Cowie, 1993) navaja, da štiriletni otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe, ki živijo v revnejših družinah, v komunikaciji z drugimi uporabljajo krajše in enostavnejše stavke kot otroci, katerih starši imajo višjo izobrazbo in živijo v družinah z višjim osebnim dohodkom. Podobno sta v svoji raziskavi ugotovila grška avtorja Apostolos in Napoleon (2001), da ima stopnja izobrazbe otrokovih staršev pomemben učinek na razvoj otrokovega govornega razumevanja in izražanja. Avtorja zaključujeta, da variabilnost v govornem razvoju (govornem razumevanju ter raznolikosti besed, ki jih otrok rabi v svojem govoru) med otroki lahko delno pojasnimo z variabilnostjo v stopnji izobrazbe njihovih staršev. Tudi Bornstein in Haynes (1998) sta v svoji raziskavi ugotovila, da so otrokovi rezultati na podlestvici govornega razumevanja, dobljeni s pomočjo standardizirane lestvice govornega razvoja *RDLS* (*Reynell Developmental Language Scale*), pozitivno povezani s stopnjo izobrazbe otrokove mame. Rezultati, ki so jih otroci dosegli na podlestvici govornega izražanja te lestvice, so se v raziskavi avtorjev, pozitivno povezovali s stopnjo izobrazbe otrokove mame. Dobljeni rezultati pa ne podpirajo rezultatov slovenske raziskave (Fekonja, 2002), v katero so bili vključeni otroci, stari od štiri do pet let. Otroci staršev z nižjo in višjo stopnjo izobrazbe se niso razlikovali v dosežkih na lestvici govornega razvoja, prav tako pa tudi ne na podlestvicah govornega razumevanja in izražanja. Otroci staršev z nižjo stopnjo izobrazbe so sicer dosegali nekoliko nižje rezultate tako na celotni lestvici kot obeh podlestvicah govornega razvoja, vendar razlike med skupinama otrok niso bile statistično pomembne. Vendar

pa je avtorica omenjene študije kot dejavnik otrokovega družinskega okolja obravnavala stopnjo izobrazbe obeh staršev, medtem, ko so rezultati pričujoče raziskave pokazali, da ima na otrokovo govorno kompetentnost pomemben učinek le izobrazba otrokove mame (glej tabelo 1 in 2), ne pa tudi izobrazba očeta (glej tabelo 3 in 4).

V naši raziskavi je izobrazba mame imela pomemben učinek tudi na razvojne ravni koherentnosti zgodb, ki so jih ob slikanici pripovedovali triletni otroci. Ocenjujemo, podobno kot H. Bee in sodelavci (1982), da se učinek mamine izobrazbe na razvojno raven otrokove govorne kompetentnosti lahko povezuje tudi z stopnjo maminega poznavanja otrokovega govornega razvoja. Otroci mam, ki bolje poznajo zakonitosti otrokovega govornega razvoja, izražajo višjo govorno kompetentnost. Več znanja o otrokovem govornem razvoju so pokazale mame z višjo besedno inteligentnostjo (Bornstein in dr., 1996), ki imajo morda tudi višjo stopnjo izobrazbe. Tudi M. Mitzl (1980, v Bee in dr., 1982) ugotavlja, da otroci staršev, ki so bili poučeni o pomembnosti in ustreznem načinu govorne spodbude svojih otrok, dosegajo višje rezultate na *Lestvici zgodnjega razvoja Bayley*, ki vključuje tudi podlestvico govornega razvoja, v primerjavi z otroki, ki so bili deležni manj pogoste govorne spodbude s strani svojih staršev. Pomemben učinek izobrazbe mame na nekatere mere otrokovega govornega razvoja je prav tako lahko posledica tega, da mame z višjo stopnjo izobrazbe, zaradi boljšega finančnega stanja, otroku nudijo več različnih materialov, npr. otroške literature, igrač, ki spodbujajo simbolno igro, računalniških programov, ipd., kot mame z nizko izobrazbo. Podobno namreč ugotavlja tudi A. Browne (1996), da starši iz družin višjim socioekonomskim statusom, ki je povezan tudi z višjo izobrazbo mame, otrokom lažje nudijo različne materiale, ki spodbujajo njihov govorni razvoj, ter jim tako nudijo priložnosti za pridobivanje izkušenj o pisani in govorjeni besedi. Rezultati vzdolžne raziskave, v katero so bile vključene severnoameriške družine, so pokazali, da se starši z nižjim osebnim dohodkom ter nižjo stopnjo izobrazbe redkeje pogovarjajo s svojimi otroki, prav tako pa je njihov govor manj raznolik, otrokom nudijo manj priložnosti za samostojno govorno izražanje, njihov besednjak pa je bolj omejen kot pri starših z višjim osebnim dohodkom in višjo stopnjo izobrazbe (Hart in Risley, 1989, 1992, 1996, v Papalia in dr., 2001). Te značilnosti družin z manj ugodnimi sociodemografskimi dejavniki, ki jih opisujejo severnoameriški avtorji, so morda prispevale tudi k pomembnemu učinku izobrazbe mame na govorne dosežke otrok v testnih situacijah.

Učinek izobrazbe mame na ocene, s katerimi so one in vzgojiteljice ocenile govor otrok, pri prvem merjenju ni bil pomemben. Mame z nizko, srednjo in visoko stopnjo izobrazbe so govorni razvoj svojih otrok ocenile s podobnimi ocenami. Nepomemben učinek izobrazbe mame na njene ocene otrokovega govora je lahko posledica tega, da so mame z nizko stopnjo izobrazbe manj kritične pri podajanju ocen o otrokovi govorni kompetentnosti in so na trditve o otrokovem govornem izražanju in razumevanju odgovarjale trdilno, tudi ko otrok še ni usvojil določene besede ali slovničnega pravila. Tako so morda mame z nizko stopnjo izobrazbe, tudi če otrok še ni pravilno tvoril dvojine, npr. »dve hiše« namesto »dve hiši«, na trditev »Moj otrok v svojem govoru pravilno rabi dvojino« odgovorile trdilno. Mame z višjo stopnjo izobrazbe

so bile morda v podajanju ocen in odgovarjanju na trditev bolj kritične in so trdilno odgovorile, če je otrok že usvojil določeno slovnično pravilo in ga tudi pravilno rabil v svojem govoru. Nepomemben učinek izobrazbe mame na njene ocene otrokovega govora je lahko tudi posledica pomanjkljivega jezikovnega znanja mam z nižjo stopnjo izobrazbe, ki je morda prispeval k temu, da so mame z nižjo stopnjo izobrazbe ocenile govor svojih otrok z visokimi ocenami, ker niso popolnoma razumele trditev oz. v govoru otrok niso uspele prepoznati določenih slovničnih pravil. Morda se mame z nižjo stopnjo izobrazbe redkeje vključujejo v govorne interakcije s svojimi otroki (Marjanovič Umek in dr., v recenziji) ter tako nimajo dovolj priložnosti slišati otrokov govor in so ga zato raje kot z nižjimi, ocenile z višjimi ocenami. K pojavu nepomembnega učinka izobrazbe na mamine ocene lahko prispeva tudi dejstvo, da je govorna kompetentnost triletnih otrok nižja od govorne kompetentnosti štiriletnih otrok, zaradi česar so morda razlike med govorom triletnih otrok manjše, ne glede na izobrazbo njihove mame. Možna razlaga nepomembnega učinka pa je tudi ta, da domače okolje ter govorne interakcije z družinskimi člani, vse otroke, ne glede na izobrazbo njihovih mam, spodbujajo k govornemu izražanju in komuniciranju, saj npr. Wells (1987, v Smidt, 1998) ugotavlja, da vsi starši, ne glede na sociodemografske dejavnike njihove družine, rabijo govor v komunikaciji s svojimi otroki za posredovanje in pripisovanje pomena ter tako spodbujajo razvoj otrokovega govora in komuniciranja.

Rezultati drugega merjenja kažejo na zmeren učinek izobrazbe mame na njihove ocene otrokovega govora, ne pa tudi na ocene vzgojiteljic. Mame z nizko stopnjo izobrazbe so govorno kompetentnost svojih otrok ocenile z nižjimi ocenami kot mame s srednjo stopnjo izobrazbe, ki so podale najvišje ocene. Razlike v ocenah mam z visoko in nizko stopnjo izobrazbe so na meji pomembnosti, pri čemer so mame z visoko izobrazbo ocenile govorno kompetentnost svojih otrok z višjimi ocenami kot mame z nizko stopnjo izobrazbe. Mame z visoko izobrazbo imajo morda večje jezikoslovno znanje od mam s srednjo in nizko izobrazbo, kar lahko vpliva na bolj kritično in natančno ocenjevanje otrokove govorne kompetentnosti (Dale, Bates, Reznick in Morisset, 1989) in zato tudi na nekoliko nižje ocene v primerjavi z mamami s srednjo izobrazbo. Možen vzrok pomembnega učinka mamine izobrazbe na njene ocene otrokove govorne kompetentnosti pri drugem merjenju je lahko tudi v naraščanju učinka izobrazbe mame na otrokov govorni razvoj v obdobju med tretjim in četrtem letom otrokove starosti. Učinek mamine izobrazbe na rezultate otrok na podlestvici govornega razvoja se je namreč v obdobju med prvim in drugim merjenjem zvišal (glej tabelo 1 in 2). Rezultati drugega merjenja so prav tako lahko posledica vse bolj razvite govorne kompetentnosti otrok, kar je prispevalo k temu, da so mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe, govorno kompetentnost otrok ocenile sicer s podobnimi, vendar višjimi ocenami kot mame z nizko stopnjo izobrazbe. Mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe se verjetno s svojimi štiriletnimi otroki, pogosteje kot mame z nizko stopnjo izobrazbe, vključujejo v različne govorne interakcije (Marjanovič Umek in dr., v recenziji), v katerih otroci rabijo več besed in zapletenejše slovnične strukture, hkrati pa lahko tudi same podrobneje spoznavajo značilnosti otrokovega govora.

Podobno kot mame, so tudi vzgojiteljice pri prvem in drugem merjenju s podobnimi ocenami ocenile govor otrok, katerih mame so imele različno stopnjo izobrazbe. Dobljeni rezultati morda kažejo na to, da dejavnosti predšolskega kurikulumata ter vrstniška skupina v vrtcu, vse otroke, ne glede na izobrazbo njihove mame, spodbuja k govornemu izražanju, medtem ko predstavlja testna situacija precej ožji in bolj strukturiran kontekst, ki kot kažejo rezultati, bolj spodbuja ali omogoča govorno izražanje otrok mam z višjo izobrazbo. Vzrok nepomembnega učinka mamine izobrazbe na ocene, s katerimi so vzgojiteljice ocenile otrokov govor pa je lahko tudi relativno splošna ocena otrokove govorne kompetentnosti, ki ni občutljiva na razlike, ki se morda kažejo med otroki mam z različnimi stopnjami izobrazbe. Izobrazba očeta ni imela pomembnega učinka na nobeno izmed mer govornega razvoja otrok tako pri prvem kot tudi pri drugem merjenju. Dobljeni rezultati morda kažejo na to, da mame preživijo več časa s svojimi tri- in štiriletnimi otroki ali z njimi pogostejše vstopajo v govorne interakcije pri različnih dejavnostih ter tako s svojim govorom tudi v večji meri prispevajo k govornemu razvoju otrok kot njihovi očetje (Peterson in McCabe, 2004).

Dobljeni rezultati podpirajo ugotovitve več avtorjev (npr. Davie in dr., 1972; Thorndike, 1973; v Macaulay, 1977), da izobrazba mame pomembneje vpliva na otrokov govorni razvoj kot otrokov spol. Otrokov spol je imel pri prvem merjenju nizek učinek na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja, medtem ko rezultati drugega merjenja kažejo na trend učinka spola na rezultate, ki so jih otroci dosegali na podlestvici govornega izražanja in na ocene, s katerimi so govor otrok ocenile njihove vzgojiteljice v vrtcu. Deklice so pri obeh merjenjih dosegale višje rezultate na podlestvici govornega izražanja od dečkov, prav tako pa so vzgojiteljice ocenile govorno kompetentnost štiriletnih deklic z višjimi ocenami kot govorno kompetentnost dečkov. Pomembne razlike med spoloma v govornem izražanju so lahko posledica različne hitrosti v razvoju govornega izražanja dečkov in deklic (Katz, Baker in MacNamara; 1974, v Fromkin, 2000) ali pa večje spodbude, ki so je v socialne okolju, npr. doma ali v vrtcu, deležne deklice (Russell, Mize, in Bissaker, 2003). Podobno sta ugotovila ameriška avtorja (Bornstein in Haynes, 1998), da deklice dosegajo višje rezultate na nekaterih merah govornega razvoja kot dečki (npr. srednja dolžina izjav ugotovljena s pomočjo beleženja otrokovega prostega govora; govorno razumevanje in govorno izražanje ugotovljena s pomočjo *RDLS* ter starševa ocena obsega otrokovega besednjaka). Rezultati naše raziskave pri prvem in drugem merjenju ne podpirajo v celoti ugotovitev severnoameriških avtorjev, da se razlike med spoloma pojavijo ne glede na to, kdo ocenjuje otrokovo govorno kompetentnost, saj so se rezultati deklic in dečkov razlikovali le v primeru, ko so bili pridobljeni s strani testatorke v testni situaciji oz. s pomočjo *Lestvice govornega razvoja* ter vzgojiteljice pri drugem merjenju, ne pa tudi s pomočjo preizkusa pripovedovanja zgodbe ali ko so njihov govor ocenjevale mame. Nepomemben učinek spola na otrokovo kompetentnost pripovedovanja zgodbe podpira ugotovitve slovenskih avtoric (Marjanovič Umek in dr., 2003), da so deklice in dečki, v obdobju med četrtil in osmim letom starosti, med seboj primerljivi glede na pragmatično rabo jezika med pripovedovanjem zgodbe v

različnih pogojih, npr. ob slikovnih predlogah, po poslušanju prebrane vsebine otroške knjige ter ob začetnem stavku, ki predstavlja uvod v zgodbo. Nepomembne razlike med ocenami, s katerimi so mame pri obeh merjenjih in vzgojiteljice pri prvem merjenju ocenile govor deklic in dečkov med različnimi dejavnostmi doma in v vrtcu, se skladajo z rezultati številnih raziskav, ki kažejo, da po drugem letu otrokove starosti, ni razlik med dečki in deklicami v količini prostega govora med vsakodnevnimi dejavnostmi (Maccoby in Jacklin, 1974).

Rezultati kažejo na trend učinka interakcije med otrokovim spolom in izobrazbo mame na dosežke otrok na podlestvici govornega izražanja pri prvem merjenju ter na pomemben a nizek učinek interakcije na dosežke otrok na podlestvici govornega izražanja pri drugem merjenju (glej tabelo 1 in 2). Primerljive ugotovitve navaja tudi M. Crawford (2001), da se posameznikov spol povezuje z nekaterimi dejavniki socialnega okolja, v katerem živi, le-ti pa prav tako lahko prispevajo k razlikam v govornem razvoju deklic in dečkov. Rezultati naše raziskave kažejo, da mame z nizko stopnjo izobrazbe bolj spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje deklic kot dečkov, medtem ko mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe v enaki meri spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje svojih hčerk in sinov, pri tem pa so dečki, katerih mame so imele srednjo izobrazbo pri obeh merjenjih dosegali nekoliko višje rezultate kot deklice. Z otrokovo starostjo učinek interakcije med izobrazbo mame in otrokovim spolom na govorno izražanje otrok nekoliko narašča, čeprav še vedno ostaja nizek. Rezultati drugega merjenja kažejo tudi na trend učinka interakcije med izobrazbo mame in otrokovim spolom na rezultate otrok na celotni lestvici govornega razvoja. Deklice, katerih mame so imele nizko stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate na celotni lestvici govornega razvoja kot dečki. Tudi triletni deklice očetov z nizko izobrazbo so pripovedovale slovnično bolj zapletene zgodbe kot dečki, medtem ko so bile zgodbe deklic, katerih očetji so imeli visoko izobrazbo slovnično manj zapletene kot zgodbe dečkov. Nasprotno so dečki mam, ki so imele srednjo stopnjo izobrazbe dosegali nekoliko višje rezultate od deklic na celotni lestvici. Razlike v govorni kompetentnosti (ocenjeni z *Lestvico govornega razvoja*) deklic in dečkov tistih mam, ki so imele visoko stopnjo izobrazbe so bile najmanjše in v prid deklic. Podobno v svojih raziskavah ugotavlja več avtorjev (npr. Educational Testing service, 1971; Stanford Research Institute, 1972, v Maccoby in Jacklin, 1974), da deklice iz socialno manj ugodnega družinskega okolja dosegajo višje rezultate na lestvicah, ki merijo različna področja govornega razvoja kot dečki. Pomemben učinek interakcije med otrokovim spolom in izobrazbo mame je morda posledica implicitnih teorij staršev o značilnostih govornega razvoja dečkov in deklic. Mame z nizko stopnjo izobrazbe, zaradi razširjenega mnenja, da deklice govorijo več in bolje od dečkov (Crawford, 2001), v večji meri spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje svojih hčerk kot sinov, medtem ko mame s srednjo in visoko stopnjo izobrazbe v enaki meri spodbujajo in dopuščajo govorno izražanje svojih otrok ne glede na njihov spol.

Rezultati obeh merenj so pokazali, da dečki mam s srednjo izobrazbo dosegajo nekoliko višje rezultate na podlestvici govornega izražanja kot deklice, kar je prav

tako lahko posledica mnenja mam, da razvoj govornega izražanja deklic poteka hitreje od govornega razvoja dečkov, zato same v večji meri spodbujajo govorno izražanje dečkov. Podobno ugotavlja več avtorjev (Russell in dr., 2003), da se mame pogosteje pogovarjajo s svojimi hčerkami kot s sinovi in s svojim govorom tudi v večji meri podpirajo govor deklic kot dečkov. Morda mame z nizko oz. osnovnošolsko stopnjo izobrazbe deklice pogosteje spodbujajo k govornemu izražanju, dečke pa k nekaterim drugim dejavnostim, ki so tradicionalno bolj »moške«. Podobno so pokazali rezultati slovenske raziskave (Fekonja, 2002), v katero so bili vključeni otroci, starih od štiri do pet let, da izobrazba mame pomembno različno prispeva k govornem razvoju dečkov in deklic. Deklice staršev z nižjo stopnjo izobrazbe so dosegale višje rezultate na lestvici govornega razvoja kot deklice staršev z višjo stopnjo izobrazbe, medtem ko so dečki staršev z nižjo stopnjo izobrazbe dosegali pomembno nižje rezultate na lestvici kot dečki staršev z višjo stopnjo izobrazbe.

Upoštevajoč rezultate prvega in drugega merjenja lahko zaključimo, da se tri- in štiriletne deklice in dečki ne razlikujejo pomembno v govornem razvoju ter da so razlike med spoloma prisotne le v posameznih specifičnih vidikih otrokove govorne kompetentnosti, ocenjenih v določenih kontekstih merjenja. Pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot otrokov spol, je izobrazba mame, ki ima kot kaže, tako neposreden (npr. raba govornih vzorcev, način komunikacije z otrokom) kot posreden (skupno branje, vključevanje v igro in organizirane dejavnosti) učinek na razvojno raven otrokovega govora.

Literatura

- Amalieti, M. (1987). *Maruška Potepuška [Rambling Maruška]*. Ljubljana: Feniks.
- American Medical Association. (2003). Communication and your 2-3 year old. Medem: Medical Library. <http://www.medem.com>.
- Apostolos, E. in Napoleon, M. (2001). *Word-meaning development in Greek children's language: the role of children's sex and parents educational level*. Prispevek predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C.S. in Bornstein, M.H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant behaviour and development*, 20 (2), 247-258.
- Bee, H.L., Barnard, K.E., Eyres, S.J., Gray, C.A., Hammond, M.A., Spietz, A.L., Snyder, C. in Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child development*, 53, 1134-1156.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control, Volume 1*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bornstein, M.H. in Haynes, O.M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), 654-671.

- Bornstein, M.H., Hahn, C., Suwalsky, J.T.D. in Haynes, O.M. (2003). Socioeconomic status, parenting and child development: the Hollingshead four-factor index of social status and the socioeconomic index of occupations. V: M. H. Bornstein, in R. H. Bradley (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (str. 147-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L.E. (1997). *Child development*. Illinois: Allyn and Bacon.
- Bornstein, M.H., Haynes, O.M., O'Reilly, W.A. in Painter, K.M. (1996). Solitary and collaborative pretence play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Bornstein, M.H. in Haynes, O.M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), 654-671.
- Bradley, R.H. in Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Browne, A. (1996). *Developing Language and Literacy 3-8*. London: P.C.P.
- Bus, A.G., van Ijzendor, M.H. in Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Butler, S., McMahon, C. in Ungerer, J.A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12 (2), 129-143.
- Crain, S. in Lillo-Martin, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Crawford, M. (2001). Gender and language. V: R.K. Unger (ur.), *Handbook of the psychology of women and gender* (str. 229-239). New York: Wiley.
- Dale, P.S., Bates, E., Reznick, J.S. in Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language*, 16, 239-249.
- D'Odorico L., Carubbi S., Salerni N. in Calvo V. (2001). Vocabulary development in Italian children: a longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28 (2), 351-372.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R. in Duke, M. (2004). Family narratives and the development of children's emotional well-being. V M.W. Pratt in B.H. Fiese (ur.), *Family stories and the life course* (str. 55-76). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V M.H. Bornstein, in R. H. Bradley, (ur.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (str. 147-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fekonja, U. (2002). *Otrokov govor: različni pristopi k ugotavljanju govornega razvoja*. [Child's language: different approaches to assessing language development]. Neobjavljeno magistrsko delo [Unpublished MA thesis]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J.S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., Pethick, S. in Rely, J. (1993). *The MacArthur communicative development inventories: user's guide and technical manual*. Baltimore: Brookes.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. in Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, Serial. No. 242.

- Foy, J.G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 59-88.
- Fromkin, V.A. (ur.). (2000). *Linguistics. An introduction to linguistic theory*. Oxford: Blackwell.
- Golombok, S. in Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haden, C.A., Ornstein, P.A., Eckerman, C.O. in Didow, S.M. (2001). Mother-child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72, 1016-1031.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London: Routledge.
- Hoff, E. (2001). Components of word learning skill. Poster predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C. in Sinka, I. (1997). *The Reynell developmental language scales III. Manual*. Windsor: NFER-Nelson.
- Macaulay, R. (1977). The myth of female superiority in language. *Journal of Child Language*, 5, 353-363.
- Maccoby, E.E. in Jacklin, N.C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Malone, M.J. in Guy, R.F. (1982). A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 599-608.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka. [Cognition and language of a preschool child]*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European early childhood education research journal*, 11 (1), 125-135.
- Marjanovič Umek, L., Podlessek, A. in Fekonja, U. (v recenziji). Assessing home literacy environment: relations to the child's language comprehension and expression.
- McCune, L. (1992). First words: a dynamic systems view. V C.A. Ferguson, L. Menn in C. Stoel-Gammon (ur.), *Phonological development: models, research, implications* (str. 313-336). Timonium, MD: York Press.
- Moyles, J.R. (1995). *Just playing?* Milton Keynes: Open University Press.
- Oppenheim, D., Emde, R.N. in Wamboldt, B. (1996). Associations between 3-year-olds narrative co-constructions with mothers and fathers and their story completions about affective themes. *Early Development and Parenting*, 5 (3), 149-160.
- Papalia, D.E., Olds, W.S. in Feldman, D.R. (2001). *Human development*. New York: McGraw Hill.
- Pellegrini, A.D. in Jones, I. (1994). Play, toys and language. V J.H. Goldstein (ur.), *Toys, play and child development* (str. 223-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrini, A. in Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- Peterson, C. in McCabe, A. (2004). Echoing our parents: parental influences on children's narration. V M.W. Pratt in B.H. Fiese (ur.), *Family stories and the life course* (str. 27-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robbins, C. in Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 54-64.

- Russell, A., Mize, J. in Bissaker, K. (2003). Parent-child relationships. V P.K. Smith in C.H. Hart (ur.), *Childhood social development* (str. 206-222). Oxford: Blackwell.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
- Sénéchal, M. in LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Silvén, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30 (2), 253-279.
- Smidt, S. (1998). *A guide to early years practice*. London: Routledge.
- Smilansky, S. in Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Maryland: Psychological & Educational Publishers.
- Smith, P.K. in Cowie, H. (1993). *Understanding children's development*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Snow, C.E., Burns, M.S. in Griffin, P. (1999). Language and literacy environments in pre-school. *Eric Digest*.
- Vane, J.R. (1975). *Vane evaluation of language scale (The Vane-L)*. Vermont: Clinical Psychology Publishing.
- Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Zupančič, M. (2000). Razlike med spoloma in kako se oblikujejo [Gender differences and how they arise]. *Panika*, 5 (2), 15-18.
- Zupančič, M., Marjanovič Umek, L., Kavčič, T. in Fekonja, U. (2003). *Vpliv vrta na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli* [The effect of preschool on child's development and his/her school achievements]. Neobjavljeno poročilo o rezultatih raziskave [Unpublished research report]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.