

1.

GRADNIK

GOVOR



Elementi gradnika:

- zmožnost nebesednega sporazumevanja
- jezikovna zmožnost (besedna zmožnost; skladijska/slovnična zmožnost: opisovanje, pripovedovanje, razlaganje, utemeljevanje; pravorečna zmožnost)
- uporaba govora v različnih govornih položajih, za različne namene in v različnih situacijah
- uporaba izrazov za čustvena/mentalna stanja

1. GRADNIK: GOVOR

POLONCA ŠEK MERTÜK IN ZLATKA CUGMAS

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.
E-pošta: polonca.sek@um.si, zlatka.cugmas@um.si

Povzetek Razvoj govora najintenzivneje poteka v obdobju malčka in zgodnjega otroštva ter v različnih fazah. Za predjezikovno fazo so značilni gruljenje, raba in ponavljanje različnih glasov ter bebljanje. V jezikovni fazi malček začne tvoriti prve besede, ki najpogosteje označujejo znane predmete, preproste prošnje in vsakodnevne dejavnosti. S skladišnega vidika malček svoje misli najprej izraža s po dvema, nato z vedno več besedami, povezanimi v stavek. Postopoma usvaja slovnična pravila, skokovito bogati besedni zaklad, v zgodnjem otroštvu pa tvori že večstavne povedi. Ena od pomembnejših nalog vrtca in šole je skrb za govorni razvoj otrok in učencev. Pomembno vlogo v razvoju govora imata vzgojitelj in učitelj. Jasno bi se morala zavedati svoje vloge v spodbujanju otrokovega govornega razvoja, saj z njim hkrati vplivata na otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj. S stopnjami formalnega izobraževanja se krepi in spreminja razvoj govora, s koncem izobraževanja pa nikakor ne konča, ampak se nadaljuje vse življenje. V prispevku so predstavljeni tudi psihodiagnostični pripomočki za ocenjevanje in spremljanje otrokovega razvoja govora, ki se osredotočajo na različna govorna področja, in sicer na govorno razumevanje, rabo govora, skladnjo in pravopis ter pripovedovanje zgodbe.

Ključne besede:

bralna
pismenost,
govor,
razvoj
govora,
zgodnje
otročstvo,
izobraževanje.

THE FIRST COMPONENT OF READING LITERACY: SPEECH

POLONCA ŠEK MERTÜK & ZLATKA CUGMAS²

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenija.
E-mail: polonca.sek@um.si, zlatka.cugmas@um.si

Abstract Speech development is most intense in the toddler and early childhood stages and takes place in different stages, depending on the child's age. The prelinguistic stage is characterised by cooing, the use and repetition of various sounds, and babbling. The linguistic stage marks the formation of first words—these most often denote familiar objects, simple requests, and everyday activities. From a syntactic point of view, the toddler first expresses their thoughts with two, then more words forming a clause. The child gradually learns grammatical rules, rapidly enriches their vocabulary, and in early childhood, begins forming multi-clause sentences. One of the more important tasks of kindergarten and school is taking care of children's speech development, where educators play an important role and should be aware of their role in promoting children's speech development; the educators simultaneously influence the child's cognitive, social and emotional development. The development of speech strengthens and changes with the levels of formal education. However, it does not stop with the end of education, but continues throughout life. The paper also presents psychodiagnostic tools for assessing and monitoring a child's speech development, focusing on different areas of speech: speech comprehension, speech use, syntax and spelling, and storytelling.

Keywords:
components of
reading
literacy,
speech,
speech
development,
early
childhood,
education.

1 Uvod

Govor je prvi izmed devetih gradnikov bralne pismenosti (*Gradniki bralne pismenosti* 2018, delovno gradivo ZRSS), oblikovanih v okviru projekta OBJEM. Poleg govora gradnike bralne pismenosti sestavljajo še motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedil, odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter kritično branje. Posamezni gradniki so med seboj povezani, vsak se razvija kot del celote. Govora si ne moremo zamišljati na primer brez razvitega besedišča in glasovnega zavedanja, poleg tega pa je povezan tudi z razumevanjem in tvorjenjem besedil. Gradnikom je skupno tudi to, da se njihov razvoj ne konča v nekem obdobju oziroma na neki stopnji, ampak se razvijajo konstantno in skozi daljše obdobje ter celo življenje (nikakor samo v času izobraževanja).

Tudi po *Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* (2019) govor oz. govorjenje spada v okvir bralne pismenosti, ki vključuje še branje, poslušanje in pisanje. Duffy in Roehler (1993: 30, v Pečjak in Gradišar 2012: 59) med osnovne komunikacijske sposobnosti uvrščata govorjenje, pisanje, poslušanje in branje. Pečjak in Gradišar (2012: 59) opozarjata, da gre za »psihološki model, ker izhaja iz vloge, ki jo ima človek/učenec v komunikacijskem procesu«. Govorjenje in pisanje sta produktivni komunikacijski dejavnosti, saj gre za tvorjenje sporočil, poslušanje in branje pa receptivni, saj gre za sprejemanje sporočil. Razlika med obojima je v primarni funkciji, ki je pri govorjenju in pisanju oblikovanje razumljivih sporočil, pri poslušanju in branju pa recepcija/sprejemanje sporočil, ter v izhodišču dražljaja: pri prvih dveh dražljaj prihaja iz človeka (posreduje ga naprej v govorni (govorjenje) ali pisni obliki (pisanje), pri drugih dveh pa od zunaj (učenec/receptor sprejme sporočilo, ki ga je drugi posredoval po slušni (poslušanje) ali vidni (branje) obliki). »Kadar je učenec sposoben razumeti poslušana/brana umetnostna in neumetnostna besedila in kadar je sposoben sam tvoriti razumljiva umetnostna in neumetnostna besedila v govorni ali pisni obliki, lahko rečemo, da je pismen.« (Pečjak in Gradišar 2012: 59)

Pismenost pa je tudi ena od osmih ključnih kompetenc, ki so v dokumentu *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (UL EU 2018/C 189: 7) opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov ter »so tiste, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, zaposljivost, socialno vključenost, uspešno življenje v mirnih družbah, trajnosten in zdrav način življenja

ter aktivno državljanstvo«. Pismenost vključuje »ozaveščenost o glavnih vrstah verbalne interakcije, različnih literarnih in neliterarnih besedilih ter glavnih značilnostih različnih slogov in registrov jezika« (*Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje* 2018: 8). Tako bralna pismenost kot kompetence se razvijajo vse življenje, od rojstva skozi zgodnje otroštvo, nadalje skozi izobraževanje v osnovni in srednji šoli pa tudi kasneje in v odrasli dobi, ter v najrazličnejših okoljih (doma, v vrtcu, v šoli, v službi in v drugih skupnostih). Predvsem pa je treba poudariti, da se v izobraževanju ne razvijajo samo pri predmetu slovenščina, ampak na vseh predmetnih področjih in pri vseh predmetih. Zato so za govorni razvoj otrok/učencev/dijakov/šudentov odgovorni vsi, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu.

2 Razvoj govora v različnih obdobjih

2.1 Govor v predšolskem obdobju

Bloom in Lahey (1978, v Marjanovič Umek in Fekonja 2019) v govoru dojenčka in otroka v predšolskem obdobju razlikujeta tri komponente govora: obliko, vsebino in uporabo. Oblika vključuje npr. oblike besed, strukture stavkov, izgovorjavo glasov in izgled zapisanih jezikovnih znakov; vsebina označuje pomen besed in stavkov; pri rabi pa gre za različne cilje, namene in situacije, v katerih posameznik govor rabi, npr. za informiranje, reševanje problemov, organiziranje dogodkov ali opisovanje svojega počutja in počutja drugih. Raba govora se ne glede na isti namen razlikuje glede na to, komu in kje posameznik kaj sporoča, ali je sporočilo javno ali zasebno, formalno ali neformalno. Tako se npr. namen *dobiti nekaj za piti* v različnih govornih položajih lahko izraža kot »*Žejen sem*«, »*Rabim nekaj za piti*«, »*Bi lahko, prosim, dobil kozarec vode*« (Marjanovič Umek in Fekonja 2019: 108).

Razvoj govora poteka v dveh fazah: predjezikovni in jezikovni. Za otrokov razvoj nebesednega in besednega sporazumevanja imajo ključno vlogo kompetentnejši sogovorniki, ki niso le starši, sorojenci, drugi sorodniki, ampak tudi ljudje izven družine, kot je npr. vzgojitelj.

Interakcije, ki spodbujajo otrokov razvoj govora, se začnejo z rojstvom in potekajo med otrokom in starši (Brodin 2018, Sommer 2012, v Brodin in Renblad 2019). Za razvoj govora je ključnih prvih pet let življenja (Brodin in Renblad 2019). Že takoj po rojstvu se začne razvoj zgodnjega zaznavanja in razumevanja govora, kar se kaže

tudi v tem, da so novorojenčki usmerjeni k poslušanju človeških glasov (pred ostalimi glasovi) in maternega jezika (pred tujimi jeziki) (Marjanovič Umek in Fekonja 2020). Ljudje imamo prirojene zmožnosti nebesednega sporazumevanja. Dojenček se z drugimi sporazumeva s pogledi, sledenjem s pogledom, vokalizacijo, odpiranjem in zapiranjem ust, nasmehi in smehanjem, kriljenjem z rokami, brcanjem z nogami ipd. Zato je Vigotski (1983) trdil, da je prvi govor nebesedni in socializirani, da se šele nato razvije egocentrični govor, ki se pretvori v notranjega, le-ta pa je povezan z mislijo. Dojenček še pred pojavom prvih besed uporablja geste in kretnje. S protoimperativnimi gestami usmeri pozornost na predmete in dejanja, s protodeklarativnimi gestami pa želi spodbuditi pozornost druge osebe (Karmiloff in Karmiloff Smith 2001, v Marjanovič Umek in Fekonja 2020). Npr. ko zagleda kužka, začne vriskati od navdušenja, proti njemu steguje roke, poskakuje s telesom, kar pomeni, da z gestami in kretnjami (protoimperativnimi) jasno kaže svojo osredotočenost na kužka. Mimo pride mama, dojenček jo vleče za krilo in kaže kužka, da bi tudi mamino pozornost usmeril na kužka (protodeklarativne geste) (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Za predjezikovno obdobje je značilno zgodnje zaznavanje in razumevanje govora, vključuje pa tudi jok, vokalizacijo, bebljanje in naključno posnemanje glasov, a brez razumevanja njihovega pomena. Otrok svoj govorni aparat preizkuša s pomočjo joka, prvih glasov in bebljanja, tako tudi sporoča svoje potrebe in čustva. V namene komunikacije dojenček v predjezikovnem obdobju uporablja geste in kretnje, ki jih pogosto spremlja tudi neposreden očesni stik z osebo, s katero komunicira. Po prvem letu starosti malček uporablja geste tudi »za simboliziranje predmetov in dejavnosti, npr. razširi roke in s tem sporoča, da je ptič ali letalo« (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006: 17).

S tem ko se odrasli odzivajo na otrokovo oglašanje, otrok dobi občutek za komunikacijo. Posnemanje glasov iz govora odraslih se začne približno pri desetem mesecu. Otrok jih posnema, a še ne pozna njihovega pomena (Kranjc 1999). Posnema pa jih lahko le s poslušanjem.

Jezikovno obdobje se začne pri približno 13. mesecih, ko malček začne uporabljati prve besede. Te najpogosteje posnemajo oglašanje živali (*ga ga*) ali predmetov (*brrrrr*) (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Od prvega do tretjega leta je obdobje intenzivnega učenja jezika, ko gre otrok skozi tri glavne stopnje. »Na prvi stopnji je njegova sposobnost produkcije omejena na enobesedne enote, imenovane holofraze, na drugi se zmožnost tvorjenja poveča na več enot znotraj enega stavka, na tretji stopnji pa doseže zmožnost tvorjenja zapletenejših večstavčnih besedilnih enot« (Kranjc 2006: 51–52).

»Pragmatična raven jezika se enako kot pomenska in skladenjska razvija v vseh razvojnih obdobjih« (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008: 62). Pomembno je otroka vključiti v komunikacijo, ki jo lahko opredelimo kot »družbeno dejavnost, ki temelji na interakciji in pomeni deliti izkušnje, občutja in dejavnosti« (Brodin in Renblad 2019: 2). Otroci v zgodnjem otroštvu prilagajajo komunikacijo situacijam in razvijejo zmožnost socialno referenčne komunikacije, kar pomeni, da znajo opisati osebo ali predmet na način, da si jo poslušalec lahko predstavlja, čeprav je ne vidi (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Razvija se tudi metajezikovno zavedanje, ki vključuje razumevanje enote jezikovnega sistema, odnosa med besedo in njenim pomenom in poznavanje skladnje jezika (Bialystok 1986, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Metajezik je tesno povezan z otrokovim razvojem teorije uma, ki pomeni »zmožnost predstavljanja, konceptualizacije in razmišljanja o mentalnih stanjih sebe in drugih« (Malle 2002; Wellman 1996, v Marjanovič Umek in Fekonja 2019: 119–123). Tako dveletni malčki zmorejo predvidevati obnašanja drugih na podlagi poznavanja njihovih želja; triletni malčki pa poleg želja upoštevajo tudi prepričanja drugih. Imajo težave tudi pri prepoznavanju razlik med lastnimi prepričanji in stvarnostjo. Večina štiriletnikov se zaveda, da so prepričanja lahko napačna; da se razlikujejo od njihovega lastnega prepričanja ali od dejanskega stanja. Višje ravni teorije uma pa se pojavijo šele pri šestletnikih. Ti lahko razmišljajo v smislu naslednje povedi: »Jaka misli, da je Meta mislila, da si bo lahko kupila sladoled v parku.« Kot navajata Marjanovič Umek in Fekonja (2019), je otrokov razvoj teorije uma mogoče preučevati tudi s spremljanjem njegove uporabe besed, ki označujejo čustvena oz. mentalna stanja, v prostem govoru ali med skupnim branjem ali z ocenjevanjem, koliko otrok razlikuje besede, ki označujejo mentalna stanja, od drugih besed ipd. Avtorici Baumgartner in Devescovi (2001, v Baloh 2019) menita, da so čustva in mentalna stanja ter sposobnost njihovega pravilnega prepoznavanja in razumevanja v otrokovih socialnih odnosih izrednega pomena, kajti šele z natančnim opisom svojih čustev dajemo sogovorniku možnost, da se nanje odzove. Tudi z vidika didaktike jezika je pomembno, da se z otrokom po prebrani zgodbi pogovarjamo, ne le o poteku dogodkov, pač pa tudi o značaju, čustvih, mišljenju in ravnanju oseb iz zgodbe, ter malčku na tak način omogočimo, da si gradi lastno

pripovedovalno shemo (Baloh 2019). Baumgartner in Devescovi (2001, v Baloh 2019) sta izražanje čustvenih in mentalnih stanj v otrokovem pripovedovanju povezovali z: 1. besednimi izrazi, ki se nanašajo na čustva in mentalna stanja, to so izrazi za zaznavanje, dojetanje (npr. *vidi, gleda, čuti, se rani, spi*), izrazi za čustva, vznemirjenost, naklonjenost (npr. *dobro/slabo se počuti, je osamljen, boji se, keriči, se imajo radi*), izrazi za metaspoznavnost, kognicijo (npr. *razmišlja, ve, misli, odloči se*), izrazi za želje, namere (npr. *želi, boče, lahko, mu uspe*), izrazi za moralne sodbe in dolžnosti/obveznosti (npr. *je dober, je priden, je uspešen, je nagajiv*); 2. z različnimi eksplicitnimi ali implicitnimi izreki, ki se nanašajo na čustva in mentalna stanja.

»Otroci se komuniciranja učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih zgolj spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo, npr. ob poslušanju vsakdanjih pogovorov in glasnega branja odraslih, z opisovanjem, s pripovedovanjem, ob domišljjskih igrah, igrah vlog, izmišljanju zgodb, pesmi, ob izštevankah, ugankah ipd., tudi z učenjem od drugih otrok.« (Krajnc Ivič, Pulko, Ropič in Zemljak Jontes 2017: 62).

»Govorni razvoj otroka v predšolski dobi pomembno vpliva na celostni govorni razvoj otroka tudi v šolskem obdobju in se kaže v samem usvajanju ter razvijanju jezikovne sporazumevalne zmožnosti posameznika_ce.« (Krajnc Ivič, Pulko, Ropič in Zemljak Jontes 2017: 58)

Govorni razvoj se začne že ob rojstvu. Prvo sredstvo komunikacije sta jok in neverbalno sporazumevanje, nadaljuje se z oblikovanjem in povezovanjem prvih glasov, nato besed in širjenjem besednjaka do povezovanja besed v enostavne in zapletenejše povedi, usvajanja slovničnih pravil, razumevanja različnih besedil ter rabe govora v različnih govornih položajih. Od telesnega ustroja se postopoma razvija z duševnim in spoznavnim razvojem (Kranjc 1999).

Na govorni razvoj vplivajo notranji (psihološki) dejavniki, kot so motivacija, čustveno stanje in prirojene predispozicije, ter zunanji (socialni in sociološki) dejavniki, kot so ekonomski status družine, stopnja izobrazbe staršev ter širše družbeno okolje (Kranjc 1999). Toda »individualne razlike v razvoju in učenju dojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, zlasti tiste, ki so povezane z različnimi dejavniki okolja, kot so socialnoekonomski in kulturni status staršev otrok, jezikovni kodi, ki jih rabijo starši, je moč v veliki meri preseči s kakovostnimi predšolskimi (tudi kompenzatornimi) programi« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*

2011: 72). Za malčke in otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, je še posebej pomembno, »da se čim mlajši vključijo v vrtec, ki je visokokakovosten in zanje lahko deluje kot varovalni dejavnik npr. v otrokovem govornem razvoju, pripravljenosti za šolo in kasnejši akademski uspešnosti« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* 2011: 72).

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (2011: 71) je poudarjeno, da »v otrokovem zgodnjem razvoju igra pomembno vlogo govor in drugi znakovni sistemi, ki so kulturno posredovani: pomembno je torej bogato simbolno okolje in kakovostne socialne interakcije«. Iz načel predšolske vzgoje v vrtcih je izpeljan cilj »spodbujati razvoj in učenje govora za učinkovito sporazumevanje, ustvarjalno rabo govora in fleksibilno mišljenje« (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* 2011: 76). Tudi *Kurikulum za vrte* (1999) posebej poudarja vlogo rabe govora pri vseh dejavnostih v vrtcu, po *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju* (2011: 88) pa naj bi še posebej okrepil »dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti)«. Posebej je poudarjena skrb za dodatno učenje govora za govorno šibke otroke iz socialno in kulturno manj ugodnega okolja.

Raziskava Erženičnik Pačnik (2009) je pokazala, da so vzgojitelji, ki so otrokom večkrat omogočili, da so pripovedovali, in za to pripravili spodbudno okolje, otrokom omogočili napredovanje na govornem področju. Otroci so namreč preko načrtovanih dejavnosti razvijali govorno izražanje, bogatili besedni zaklad, se urili v logičnem sklepanju in samostojnem mišljenju ter imeli možnost opisovanja in poimenovanja predmetov ali pojavov.

Teoretske temelje preučevanja in razumevanja govornega razvoja sta postavila Piaget in Vigotski, pri čemer se je Piaget osredotočil na pomen izkušenj in razvoj mentalnih struktur, Vigotski pa je izpostavil učenje in cono proksimalnega razvoja ter pomen družbeno-kulturnega konteksta in opozoril na pomembno vlogo odraslih pri spodbujanju socialne interakcije (Brodin in Renblad 2019).

Neodvisno od jezika, ki ga govorijo otroci, je za njihov govorni in spoznavni razvoj pomembno, da so v vrtcih izpostavljeni bogatemu in kompleksnemu besednjaku. Ta ne spodbuja samo njihovega govornega razvoja, ampak je dobra podlaga za učenje branja in pisanja (Stavely 2019). Posebno skrb je treba posvetiti otrokom z motnjami

v govornem razvoju in z manj kakovostnimi komunikacijskimi spretnostmi. Prav na področju govornega razvoja imajo vrtci tudi vlogo kompenzacije pri otrocih, ki ne dobijo dovolj spodbud za razvoj govora v družini (Brodin in Renblad 2019).

Razvoj govora se najbolj intenzivno odvija v obdobju zgodnjega otroštva, in sicer med drugim in šestim letom starosti. V tem obdobju učenje poteka posredno, preko govora, ki ga otrok sliši od drugih oseb, ki komunicirajo z njim (Kranjc 1999).

Skrb za govorni razvoj otrok, ki obiskujejo vrtec, mora biti ena izmed glavnih nalog vrtca. Metode in didaktične strategije temeljijo na različnih teoretskih perspektivah (Aronsson 2019). V *Kurikulumu za vrtce* (1999) je poudarjeno, da mora biti v vrtcu dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo, igro vlog, predvsem pa razvijanje jezikovne zmožnosti. V predšolskem obdobju se otroci »učijo izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočila drugih. Jezikovne dejavnosti so povezane z vsemi jezikovnimi ravninami: s fonološko, morfološko, skladenjsko-pomensko (in pragmatično), razvoj jezika pa je naravno vpleten v vsa področja dejavnosti« (*Kurikulum za vrtce* 1999: 19).

Značilnosti govora v predšolskem obdobju so povezane z obvladovanjem besed oziroma besedišča, z obvladovanjem različnih vrst besed, z usvajanjem določenega števila besed v posameznem obdobju ipd., zato so pomembnejši mejniki in značilnosti govornega razvoja s tega vidika predstavljeni v petem gradniku (Besedišče).

Govorni razvoj se kaže tudi z razvojem pripovedovanja zgodb. »Pripovedovanje zgodbe je vidik otrokove govorne kompetentnosti, ki se tesno povezuje z njegovim spoznavnim in socialnospoznavnim razvojem, še posebej razvojem teorije uma« (Baldock 2006; Paul, Hernandez, Taylor in Johnson 1996, v Marjanovič Umek in Fekonja 2019: 19).

Že nekateri dveletni otroci povedo zgodbo, ki vključuje vsaj eno izmed njenih pomembnih lastnosti, to so začetek, konec in uporaba preteklika. Nato postajajo zgodbe vedno bolj strukturirane, povečuje se njihova koherentnost in kohezivnost. Otroci v zgodnjem otroštvu že ustrezno vrednotijo dejanja junakov zgodb (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008).

Koherentnost zgodbe se kaže v smiselni celoti, časovni in vzročni povezanosti. Zgodbo je pomembno postaviti v čas in kraj, nato pa jo graditi na časovno povezanih dogodkih. Kohezivnost pa se kaže v uporabi jezikovnih sredstev, s katerimi otrok povezuje posamezne dele zgodbe med seboj (Marjanovič Umek in Fekonja 2019).

»Obdobje malčka in zgodnjega otroštva je najpomembnejše obdobje za razvoj porajajoče se pismenosti oz. razvoj spretnosti, znanja in vedenja, ki predhodijo formalnemu branju in pisanju« (Hall 1987; Pullen in Justice 2003, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008: 63).

Za razvoj pismenosti so pomembne predvsem naslednje komponente govora: besednjak, metajezikovno zavedanje, metakomunikacija in pripovedovanje zgodbe (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008).

Pri preučevanju bralne pismenosti pri otrocih v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju je pomembno zavedanje o tem, kako poteka razvoj bralnih sposobnosti. Sonja Pečjak v monografiji *Psihološki vidiki bralne pismenosti* (2010: 45–62) po različnih avtorjih predstavlja dva modela razvoja zgodnje pismenosti ter štiri modele razvoja bralne pismenosti. Po Barone, Mallette in Xu (2005) deli zgodnjo pismenost v tri obdobja: porajajoča se pismenost, začetna pismenost in prehodna pismenost.

V monografiji *Labko je brati* se Dragica Haramija in Tatjana Knapp (2019) naslanjata na opredelitev dveh faz opismenjevanja po Sonji Pečjak in Ani Gradišar, ki sta jih opisali v delu *Bralne učne strategije* (2015: 66–67). Haramija in Knapp povzemata (2019: 75–76):

- Faza opismenjevanja v ožjem pomenu besede vsebuje porajajočo se pismenost (ta je poimenovana tudi predopismenjevanje) in začetno pismenost (opismenjevanje). V predšolskem obdobju gre za razvijanje otrokove komunikacijske spretnosti, prepoznavanje socialnih in funkcijskih zvrsti jezika ter razvijanje jezika na vseh jezikovnih ravneh (glasoslovna, oblikoslovna, skladijska in pomenoslovna), pomembno je razvijanje zavedanja o tisku (torej vsega, kar otrok ve o tiskanih medijih: listanje, smer branja ipd.). V začetnem opismenjevanju je poudarek na usvajanju tehnike branja in avtomatizaciji branja in pisanja. Začetno opismenjevanje vsebuje tri faze: logografsko ali slikovno fazo (branje besed globalno: bralec

- vsako besedo zazna kot sliko); alfabetsko ali abecedno fazo (vzpostavljanje razmerja med črko in glasom); ortografsko ali pravopisno fazo (tekočnost branja, razumevanje prebranega).
- Faza opismenjevanja v širšem pomenu, ki ga avtorici razumeta v funkciji pridobivanja novega znanja, torej branje za učenje.

V obeh fazah opismenjevanja je gradivo za otroke in mladostnike prilagojeno njihovi starosti in zmožnosti razumevanja prebranega. Informativno gradivo (načeloma) sledi učnim načrtom za posamezne predmete, leposlovno gradivo se izbira za otroke zlasti glede na zvrstno-vrstno in žanrsko delitev besedil, ter glede na vsebino besedila, njegovo dolžino, število literarnih likov, količino ilustracij ipd. (Haramija in Knapp 2019: 76).

Otrokov kognitivni razvoj pri branju in pisanju pogojuje njegovo zmožnost vidnega razločevanja (pri čemer mislimo na razločevanje črk in njihovo povezovanje v besede), razumevanje jezikovnih struktur (na vseh jezikovnih ravninah) in besedni zaklad. Sonja Pečjak (1995: 11, v Haramija in Knapp 2019: 76) navaja, da »pojem besedni zaklad pri branju označuje število besed v pisni obliki, ki jih posameznik prepozna. Bralno besedišče predstavlja pasivno (receptivno) besedišče, ki se razlikuje od besedišča v govoru in pri pisanju, ki je aktivno besedišče. /.../ Vsako leto naj bi učenci pridobili od 2700 do 3000 novih besed. /.../ Razmerje med aktivnim in pasivnim besediščem je v povprečju 1 : 3- do 4-kratno, kar pomeni, da je besedišče pri branju 3- do 4-krat večje kot besedišče v govoru ali pri pisanju.«

V starostni skupini do treh let otroci poslušajo besedila, s pomočjo ilustracij razumejo zgodbo, jo pripovedujejo in bogatijo besedišče. Pri otroku spodbujamo senzorične izkušnje, ki vključujejo čute: vid, zvok, dotik, vonj, gibanje. Do vstopa v šolo otroka pripravljamo na branje tako, da posluša, ločuje simbole (črke) po videzu, loči črke od glasov, dva glasova med seboj ipd. Besedam otrok že pripisuje pomen, določi prvi glas (slušno zavedanje), s podporno tehniko (npr. s fonomimično metodo) pridobiva glasove, se orientira na ploskvi, loči ilustrativni in tekstovni del besedila, prepozna dele besedila, pridobi občutek za smer branja od leve proti desni (vaje za orientacijo oz. smer branja), z vsemi čutili pridobiva predbralne spretnosti in lista po knjigi. Otrok v starosti od 6 do 8 let spoznava in usvoji glasove, loči prvi-zadnji-vmesni glas, pretvori glas v črko (simbol) in obratno. Pozna črke in glasove, poveže glasove v zlog, zloge v besedo. Otrok poveže besedilo in ilustracijo, pripoveduje o prebranem (prav tam: 77).

2.2 Govor v osnovnošolski dobi

Jezikovna sporazumevalna zmožnost je ob sociolingvistični in pragmatični zmožnosti delna sporazumevalna zmožnost. V jezikovno zmožnost vključujemo sposobnost uporabe jezikovnega sistema: leksikalno, slovnično, pravopisno, fonološko pravorečno in semantično zmožnost. Sociolingvistična zmožnost pomeni posedovanje znanja in veščin za pravilno rabo jezika. Pragmatična zmožnost pa je sestavljena iz diskurzne in funkcijske zmožnosti ter zmožnosti načrtovanja (Bagarić in Mihaljević Djigunović 2007).

V Sloveniji je pojem sporazumevalna zmožnost vpeljala Olga Kunst Gnamuš (1983) v svojem komunikacijskem modelu jezikovne vzgoje. Zapisala je, da je za sporazumevanje potrebno več kot le poznavanje pravil slovničnega oblikovanja. Pomembna so jezikovna sredstva ter razumevanje družbenih razmerij med sporočevalcem in naslovnikom. Le tako lahko dosežemo nek sporočilni namen. Njena delitev sporazumevalne zmožnosti je poimenovalno sicer nekoliko drugačna, saj loči med jezikovno in sporazumevalno zmožnostjo. Jezikovno zmožnost sestavljajo pravila povezovanja, ki usmerjajo oblikovanje povedi ter njihovo povezovanje v nadpovedne sestave. Sporazumevalna zmožnost pa je sestavljena iz določenih pravil, ki usmerjajo sporočilni namen in govorni položaj ter ustrezno izbiro funkcijske, socialne, prenosniške zvrsti, besedja, skladnje, sporazumevalnih vzorcev glede na vsebino (Kunst Gnamuš 1983).

Razvijanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti je eden izmed temeljnih ciljev na vseh stopnjah obveznega izobraževanja, ustrezne temelje za doseganje tega cilja pa je nujno postaviti že v predšolskem obdobju (Bešter Turk 2011).

Z vstopom v formalno izobraževanje se nadaljuje načrtno razvijanje govora oz. govornega sporazumevanja pri učencih, toda ne le pri predmetu slovenščina, ampak pri vseh predmetih in vseh področjih. Poudarke, povezane z govorom in govorno zmožnostjo, podajamo iz učnega načrta za slovenščino za osnovno šolo (UN 2018). Pri predmetu slovenščina (UN 2018: 6), ki je temeljni splošnoizobraževalni predmet v slovenski osnovni šoli, se učenci in učenke »usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, še posebej v njegovi knjižni zvrsti, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji ter o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih zasebnega in javnega življenja. Cilji predmeta se uresničujejo z

jezikovnim in književnim poukom v okviru vseh sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih osnov.«

Od splošnih ciljev se na govor v okviru jezikovne zmožnosti nanašajo trije cilji (UN 2018: 7–8):

- Učenci in učenke razvijajo zmožnost sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja ter tvorjenja besedil v slovenskem knjižnem jeziku. Hkrati si oblikujejo jezikovno in književno kulturo.
- Učenci in učenke ob sprejemanju, razumevanju, doživljanju in vrednotenju ter tvorjenju besedil razvijajo svojo jezikovno (tj. poimenovalno, skladijsko, pravorečno, pravopisno) in slogovno zmožnost, in sicer zato da bi samozavestno uporabljali slovenski knjižni jezik za svoje osebne, učne, interesne ipd. potrebe.
- Učenci in učenke ob sprejemanju, razumevanju, doživljanju in vrednotenju neumetnostnih besedil razvijajo tudi svojo metajezikovno zmožnost – pridobivajo znanje o vlogah jezika ter o značilnostih slovenskega knjižnega jezika, to pa dopolnjujejo z uporabo raznih priročnikov ter osmišljajo z opazovanjem in prepoznavanjem vloge dane jezikovne prvine v neumetnostnih in umetnostnih besedilih.

Z govorom so povezani domala vsi operativni cilji, tako na področju jezik kot na področju književnost. S področja jezik izpostavljamo nekatere ključne poudarke, vezane na govor.

1. VIO (UN 2018: 9–19): *razvijanje jezikovne, narodne in državljanske zavesti* (poimenujejo oz. opisujejo), *razvijanje zmožnosti pogovarjanja* (se pogovarjajo, igra vlog), *razvijanje zmožnosti poslušanja* (pred poslušanjem in po njem se pogovarjajo), *razvijanje zmožnosti govornega nastopanja* (govorni nastop, pogovor), *razvijanje zmožnosti branja in pisanja* (slušno razločevanje, tehnika branja), *razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti* (poimenujejo, razlagajo, tvorijo besede, vrednotijo), *razvijanje metajezikovne zmožnosti*

(učenci in učenke v svojem okolju in v besedilih opazujejo jezikovne pojave, navedene v razdelku vsebine (spoznavajo strokovne izraze, jih uporabljajo).

2. VIO (UN 2018: 19–32): *razvijanje jezikovne, narodne in državljanske zavesti* (primerjajo, poimenujejo oz. opisujejo), *razvijanje zmožnosti dvosmernega sporazumevanja* (se pogovarjajo, povzamejo, poročajo, vrednotijo), *razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja* (se pogovarjajo, govorno nastopajo), *razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti* (razlagajo, so pozorni na knjižno izreko besed in povedi, govorni nastopi), *razvijanje metajezikovne zmožnosti* (v pogovorih spoznavajo strategije pogovarjanja, govornega nastopanja, načela uspešnega pogovarjanja, govornega nastopanja).

3. VIO (UN 2018: 32–47): *razvijanje jezikovne, narodne in državljanske zavesti* (primerjajo, poimenujejo oz. predstavljajo), *razvijanje zmožnosti dvosmernega sporazumevanja* (se pogovarjajo o načelih ustreznega pogovarjanja, o značilni zgradbi pogovora, o vplivu okoliščin na zgradbo pogovora in o merilih za vrednotenje dialoških besedil; tvorijo dialoško besedilo (pogovor), se pogovarjajo o strategijah in načelih ustreznega pogovarjanja), *razvijanje zmožnosti enosmernega sporazumevanja* (se pogovarjajo, govorno nastopajo), *razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti* (med govornimi nastopi govorijo knjižno in razločno, prepoznajo svojo in tujo neknjižno izreko ter besede izgovorijo knjižno), *razvijanje metajezikovne zmožnosti* (spoznavajo strokovne izraze in jih uporabijo, v pogovorih pred sprejemanjem in tvorjenjem besedil spoznavajo strategije pogovarjanja, govornega nastopanja, načela uspešnega pogovarjanja).

S področja književnost izpostavljam cilje, vezane na govorno nastopanje.

1. VIO (UN 2018: 18): Učenci in učenke v 3. razredu predstavijo svojo bralno izkušnjo: obnovijo umetnostno besedilo in povedo, zakaj so si izbrali to besedilo; vživljajo se v književno osebo, ubesedujejo svojo domišljjsko predstavo te osebe, predstavijo njeno razpoloženje in vrednotijo njeno ravnanje; izrazijo svoje mnenje o prebranem; deklamirajo/recitirajo pesem in predstavijo ustvarjalca/pesniško zbirko ipd.; predstavijo svoje (po)ustvarjalno besedilo: predstavijo narobe pravljico, nadaljevanje zgodbe ipd.; preberejo svojo pesem, povedo, zakaj so jo napisali oz. katero književno delo jih je spodbudilo k pisanju te pesmi.

2. VIO (UN 2018: 31): Učenci in učenke razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil tako, da se »strokovno« in/ali (po)ustvarjalno govorno odzivajo na umetnostna besedila. V vsakem razredu pripravijo en govorni nastop – izbirajo med ponujenimi možnostmi, se odločijo za povezavo z domačim branjem ali temo izberejo samostojno. Med govornim nastopom govorijo prosto, čim bolj zborna in naravno ter upoštevajo jezikovno ustreznost in pravilnost; pazijo tudi na ustrezno rabo zvočnih in vidnih spremljevalcev govorjenja. Na koncu pojasnijo svojo izbiro teme govornega nastopa. Učenec/učenka: v »književnostrokovnem« govornem nastopu predstavi svoje razumevanje deloma že obravnavanega umetnostnega besedila, npr.: predstavi celo besedilo (na podlagi v šoli obravnavanega odlomka): umesti odlomek v kontekst, poda zvrstno/vrstno oznako dela, predstavi književne osebe in dogajanje, vrednoti prepričljivost in medbesedilnost (npr. Moja najljubša knjiga) ipd.; predstavi avtorja in našteje njegova dela, eno njegovo delo predstavi podrobneje; v poustvarjalnem govornem nastopu predstavi svoje razumevanje v šoli še neobravnavanega umetnostnega besedila, npr.: recitira/deklamira pesem, navede nekaj pesmi na isto temo, predstavi najbolj opazne pesniške izrazne prvine in njihovo vlogo v pesmi; predstavi svojo pravljico/svojo predzgodbo/svoje nadaljevanje pravljice/svojo narobe pravljico; primerja pravljici (temo, književne osebe, dogajanje, kraj in čas dogajanja, značilnosti); predstavi prozno besedilo, v katerem je dogajanje razpeto med realni in domišljjski svet; predstavi realistično zgodbo/nesmiselno zgodbo; uprizori odlomek iz dramskega dela/krajše dramsko delo/dramatizirano prozo (individualno ali skupinsko).

3. VIO (UN 2018: 45): Učenci in učenke razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil tudi tako, da se strokovno in (po)ustvarjalno odzivajo na umetnostna besedila. V vsakem razredu pripravijo en govorni nastop – izberejo temo (npr. eno od ponujenih možnosti, lahko tudi v povezavi z domačim branjem oz. v dogovoru z učiteljem izberejo temo, ki je ni na seznamu). Med govornim nastopom govorijo prosto, čim bolj zborna in naravno ter upoštevajo jezikovno ustreznost in pravilnost; pazijo tudi na ustrezno rabo zvočnih in vidnih nebesednih spremljevalcev govorjenja. Na koncu pojasnijo svojo izbiro teme govornega nastopa. Učenec/učenka v književnostrokovnem govornem nastopu: predstavi v šoli še neobravnavano književno besedilo (npr. avtorja, vsebinske in slogovne značilnosti, zvrst/vrsto besedila), ga ovrednoti, svoje trditve pa utemelji s sklicevanjem na njegove značilnosti oz. jih ponazarja s primeri iz besedila; primerja književni besedili (njuno temo, književne osebe, dogajanje, kraj in

čas dogajanja, zvrst/vrsto, slogovne značilnosti, literarnozgodovinsko obdobje ...); predstavi avtorja/avtorje in njegova/njihova dela – bio- in bibliografske podatke o avtorju/avtorjih, slikovno gradivo, odlomke iz njegovih/njihovih književnih del, citate o njih iz strokovne literature ...; predstavi intervju s književnim ustvarjalcem (lahko tudi fiktivni intervju, npr. s Francetom Prešernom) – o njegovem življenju in delu, o bistvenih značilnostih njegovega dela: o literarnozgodovinskem obdobju, o zvrstni/vrstni umestitvi, o prevladujoči temi/ideji ipd.; predstavi anketo o bralnem interesu sošolcev in sošolk o najbolj priljubljenih književnih delih in svoje ugotovitve ter jih interpretira; v (po)ustvarjalnem govornem nastopu: recitira/deklamira svojo pesem oz. svojo (po)ustvarjalno predelavo izbrane pesmi, navaja pesmi raznih avtorjev z isto temo/tematiko, predstavi temeljne podobnosti in razlike med temi pesmimi ter pove, zakaj se je odločil/odločila predstaviti svojo pesem; predstavi svojo parodijo/travestijo znanega književnega besedila, pove, zakaj je izbral/izbrala to besedilo za predelavo, in poroča o svojem poustvarjalnem postopku; nastopi z dramskim monologom in subjektivno predstavi celotno književno besedilo; pove, zakaj je izbral/izbrala to besedilo, in poroča o svojih pripravah na govorni nastop; nastopi v skupinskem dramskem prizoru ter predstavi in ovrednoti svojo vlogo pri pripravi in izvedbi govornega nastopa.

Poudarjeno je, naj učenci med govornim nastopanjem skušajo govoriti čim bolj knjižno in razločno.

2.3 Govor v srednješolski dobi

Opredelitev predmeta slovenščina v učnem načrtu za slovenščino v gimnaziji (UN 2008): »Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino dijakov/dijakinj in kot drugi jezik/jezik okolja za manjšino je ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji, podlaga za samorazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas. Dijaki/dijakinje se pri njem usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine sploh, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.«

V srednji šoli se govor preusmeri na pogovor, zato je eden izmed ciljev razvijanje zmožnosti (uradnega) pogovarjanja (UN 2008: 11). Pred kritičnim sprejemanjem enogovornih neumetnostnih besedil dijaki sodelujejo v vodenem pogovoru. Tudi sami tvorijo enogovorna neumetnostna besedila, pred tvorjenjem pa sodelujejo v vodenem pogovoru (UN 2008: 12). Ostajajo tudi govorni nastopi, med katerimi skušajo govoriti čim bolj knjižno (UN 2008: 13). Za razvijanje pravorečne zmožnosti sistematično spoznavajo, vadijo in utrjujejo knjižni izgovor posameznih besed in povedi ter prepoznavajo pravorečne napake v svojih in tujih besedilih ter jih odpravljajo (UN 2008: 13). Slogovno zmožnost razvijajo tako, da izrekajo isto govorno dejanje na različne načine in vsakemu izreku določijo ustrezne okoliščine (UN 2008: 14). Učni načrt za srednjo šolo poudari tudi nebesedne spremljevalce govorenja, ki jih morajo dijaki med pogovarjanjem zavestno uporabljati, hkrati pa opazovati sogovorčeve nebesedne spremljevalce govorenja, prepoznavati njihovo vlogo in se nanje odzvati, nato v pogovoru vrednotijo učinkovitost in ustreznost sogovorčevih in svojih nebesednih spremljevalcev govorenja, med sprejemanjem besedil opazujejo njihove nebesedne dele in nebesedne spremljevalce pisanja oz. govorenja, prepoznavajo njihovo vlogo ter vrednotijo njihovo učinkovitost in ustreznost, si pred govornim nastopanjem oz. pred pisanjem besedila pripravijo vidna nebesedna ponazorila, nato jih smiselno uporabljajo med govornim nastopanjem oz. jih smiselno vključujejo v zapisano besedilo, med govornim nastopanjem zavestno uporabljajo nebesedne spremljevalce govorenja, med pisanjem pa nebesedne spremljevalce pisanja; nato sodelujejo v pogovoru o njihovi ustreznosti in učinkovitosti (UN 2008: 14). Razvijanje metajezikovne zmožnosti se kaže v tvorjenju enogovornih neumetnostnih besedil (UN 2008: 15). Dijaki v 1. letniku usvajajo načela uspešnega dvogovornega in enogovornega sporazumevanja, ki jih v vseh letnikih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil ter presojajo njihovo uresničevanje v tujih besedilih; usvajajo tudi strategije sprejemanja in tvorjenja besedil, ki jih v vseh letnikih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil ter presojajo njihovo uresničevanje v tujih besedilih (UN 2008: 15). Podobno kot učenci tudi dijaki izvajajo govorne nastope (UN 2008: 16).

Seveda je treba tudi za srednješolsko izobraževanje poudariti, da se govor ne razvija in uresničuje le pri predmetu slovenščina, ampak pri vseh predmetih in na vseh predmetnih področjih. Še posebej se v tem obdobju zgodi preskok k usvajanju strokovnega izrazja na različnih področjih. Srednja šola od dijaka tudi pričakuje, da upošteva načela dobrega sloga (živost, jednatost, jasnost ...) in da zna usvojen besedni zaklad glede na vrsto in namen pri vseh predmetih uporabiti pri tvorjenju

novih sporočil (besedil). Za razvoj govora mladostnikov so torej odgovorni ne samo učitelji slavisti, ampak prav vsi učitelji, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu.

2.4 Govor v odrasli dobi

Z zaključkom srednješolskega izobraževanja se razvoj nikakor ne zaključi, ampak se nadaljuje tudi kasneje v življenju. Študenti ga razvijajo in bogatijo ne samo na svojem študijskem področju, ampak na vseh področjih in v najrazličnejših govornih situacijah. Tudi v študijskem procesu so ena od oblik uresničevanja govora oziroma govorne kompetence govorni nastopi, ki potekajo na različne načine. Pri tem je treba poudariti, da bi na tej stopnji izobraževanja že vsi študenti pri govoru morali obvladati pravilno knjižno zborni izreko, kar pa se žal po izkušnjah redko uresničuje. Študent poleg tega mora obvladati ne samo jezikovna pravila in pravila tvorjenja govorjenih besedil, pač pa mora tudi upoštevati načela dobrega sloga in znati presoditi glede ustrezne izbire besedila glede na namen in okoliščine.

Z zaključkom študija se razvoj govora ne zaključi, ampak se bogati, pili in izpopolnjuje še naprej v poklicni poti na najrazličnejših področjih. Še posebej za vzgojitelje in učitelje velja, da v največji meri vplivajo na govor otrok/učencev/dijakov in da so jim vsakodnevno v zgled.

3 Vseživljenjski razvoj govora

Razvoj govora poteka in se dopolnjuje vse življenje. Podobno kot razvoj risanja, ki je prav tako kot govor simbolno delovanje, se tudi razvoj govora razvija po fazah. Zaključi se v lingvistični fazi (razvoj risbe pa z realističnim risanjem). Kot risar, ki lahko še nadalje usvaja tehnike risanja in izpopolnjuje svojo risbo, tudi govorec izpopolnjuje svoj govor in spoznava jezik, ki ga govori. Jezik je »živ«, se nenehno razvija, oblikujejo se nova pravila, ustvarjajo se nove besede, stavčne zveze ipd. Zato je pomembno, da otrok že v predšolskem obdobju vzljubi jezik, ki ga govori, da mu pravica do njegove rabe pomeni posebno vrednoto, da razvije motivacijo ter da spremlja in sprejema njegove spremembe.

Otrok se najprej sporazumeva nebesedno, z usvajanjem besed pa se začne govorno sporazumevanje. Pozna, razume in uporablja vedno več besed, najprej osnovne, vezane na najožji svet okrog njega, potem pa se širi na različna področja. Od usvajanja in poznavanja besed preide na tvorbo različnih govorjenih sporočil, pri tem pa usvaja vedno več novih in novih besed, jih zna sčasoma tudi razložiti in uporabiti v različnih situacijah in z različnimi nameni. Od usvajanja tako prehaja na pragmatično raven. Z višino stopnje izobraževanja se razvija in pričakuje tudi upoštevanje dobrega sloga, hkrati pa posameznik vedno bolj razvija svoj slog govorjenja.

4 Razvoj govora na različnih področjih delovanja in bivanja

Govorni razvoj je le eno izmed področij razvoja. Povezan je z razvojem drugih področij, kot je spoznavni, čustveni in socialni razvoj (Marjanovič Umek in Fekonja 2019). Napredek na področju razvoja mišljenja se odrazi v otrokovem govornem razvoju, in obratno. Ko otrok usvaja nove besede, s tem razvija nove pojme, kar sodi v področje spoznavnega. Podobno obstaja interakcija s čustvenim in socialnim razvojem. Kot smo že omenili, je povezan z razvojem risbe. »Otrok v zgodnjem otroštvu vse bolj razume, da lahko posamezne znake, ki se jih nauči v družbenem in kulturnem prostoru, uporabi za sporazumevanje in sporočanje« (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008: 59). To je povezano ne le z govorom, ampak tudi z začetki usvajanja črk in številčk. Kot so razvoj mišljenja, socialni in čustveni razvoj vpleteni v vse sfere delovanja in pojavljanja, tako tudi spodbujanje razvoja otrokovega govora ne more biti omejeno le na »minute za jezik« ali šolski predmet »Slovenščina« ipd. Otrok razvija svoj govor in usvaja jezik tudi takrat, ko dejavnosti niso temu posebej posvečene.

Učinkoviti programi spodbujanja otrokovega govornega razvoja vsebujejo tako zaznavne kot izrazne dejavnosti. Med prve prištevamo poslušanje in branje, med druge pa govorjenje in pisanje (Saracho in Spodek 2007). Mlajši otroci morajo biti dejavno vpleteni v razvijanje besedišča, da si bodo zapomnili nove besede in začeli dojemati večpomenskost besed. Smiselno je, da besede večkrat slišijo ali celo izgovorijo, pri učenju besedišča je smiselno kombinirati enaktivne, ikonične in simbolne modele (Jalongo in Sobolak 2011). To pomeni, da prepoznavajo pomen besed preko dejavnosti, zaznav in simbolov. Svoje besedišče širijo na različnih področjih delovanja. Ko z lopatico premetavajo pesek v peskovniku, spoznavajo, da lahko z lopatico zajamejo pesek, lahko ga odrinejo, si ga približajo ipd. (enaktivno

ali dejavnostno dojetje besede *lopatica*). Prepoznavajo značilnosti lopatice. Njihova lopatica ima npr. lesen ročaj in plastično travnato zeleno »posodico«, lopatica prijatelja Jureta pa ima plastičen tako ročaj kot »posodico« in je rdeča, po obliki pa je enaka njihovi lopatici (slikovno ali ikonično dojetje besede *lopatica*). V peskovniku pa ne uporabljajo samo lopatice, ampak tudi grabljice in metle. Vse te pripomočke lahko imenujejo orodje (simbolno dojetje besede *lopatica*).

Na govorno-jezikovni razvoj lahko vplivamo npr. z uporabo pripovedovalnih kock. »Kocke se praviloma uporabljajo tako, da je pri predšolskih otrocih prisoten odrasli, ki igro usmerja. Slike na kockah so simboli, ki sprožajo različne asociacije. Vsak simbol lahko igralci razumejo po svoje in ga povežejo z naslednjim simbolom v smiselno zgodbo. Pravilnih in napačnih interpretacij simbolov na kockah ni, saj je namen igranja s kockami dosežen s tem, da otrok skozi igro spozna (razume) čim več različnih predstav in interpretacij posameznih simbolov, ki jih ubesedimo in povežemo v zgodbo (npr. noga, ki brca, lahko predstavlja nogomet, udarec, poskok, tek, tekmovanje).« (Licardo in Haramija 2017: 64)

»Glede na funkcijske zvrsti jezika lahko skozi igro s kockami utrjujemo tudi razlike med umetnostnim jezikom (otrok pripoveduje zgodbo, ki ima npr. lastnosti pravljice, realistične ali fantastične zgodbe) in jezikom vsakdanjega sporazumevanja. Pri razvijanju jezika vsakdanjega sporazumevanja lahko podamo otroku iztočnico za pripovedovanje o vsakdanji življenjski situaciji, npr.: Popoldan gremo kot družina v trgovino. Otrok naj glede na simbole pripoveduje, kaj bodo kupili. Pri simbolih, ki se jih ne da kupiti, naj poskuša smiselno povezati simbol z nekim izdelkom (npr. sonce – krema za sončenje; žalost – nečesa v trgovini ni bilo). Gremo k babici na počitnice. Kaj nesemo s seboj? Otrok naj utemelji vse simbole in ob tem razloži, zakaj jih bo potreboval. Ob igranju s kockami se razvijajo predvsem govorno-jezikovne sposobnosti, in sicer od enobesednih izjav do besedila, kar pa pomeni logičen prehod k zapisanim besedilom. Igrs s kockami so najbolj podobni slikopisi, ki določen del vsebine prav tako izražajo s piktogrami. Slikopisi so dober uvod v celostno branje slikanic in razumevanje obeh kodov sporočanja (jezikovnega in ilustrativni/likovni kod) ter interakcije med njima.« (Licardo in Haramija 2017: 67)

Ob hitrem razvoju digitalne družbe se je toliko pomembneje zavedati pomena otrokovega jezikovnega razvoja in ustrezne komunikacije, k čemur lahko veliko prispeva vrtec (Brodin in Renblad 2019). V današnjem času se otroci zelo zgodaj, nekateri že pred prvim rojstnim dnevom, srečajo z digitalnimi napravami. Odrasli so

vedno bolj vpleteni v dejavnosti s sodobno elektronsko tehnologijo. Ta jim ne koristi le za opravljanje vsakodnevnih službenih in privatnih dejavnosti, ampak jim nudi tudi zabavo in sprostitev, zato ni presenetljivo, da jo približajo tudi otrokom, saj so prepričani, da lahko z vpletenostjo v digitalni svet razvijajo svoje mišljenje, zaznavanje, spomin, gibalne sposobnosti ipd. in se pri tem zabavajo. Jezik v digitalnem svetu pa je pogosto tuj in/ali osiromašen. Nekatere virtualne vsebine so kakovostne in prav bi bilo, da bi bile kot take tudi označene, podobno kot so kakovostne igrače označene z znakom »dobra igrača«. Oznake kakovosti virtualnih vsebin za otroke bi staršem (in vzgojiteljem) olajšale izbiro vsebin za otroke in jih poučile o tem, za koliko stare otroke so določene vsebine primerne. Negativne posledice tega, da otrok nenadzorovano spremlja digitalne vsebine, se lahko odrazijo tudi v njegovem govornem razvoju in rabi jezika. Te vsebine redko spodbujajo otrokovo natančnost, osredotočenost na podrobnosti in poglobljenost. To pa so lastnosti, ki so potrebne pri kakovostni rabi jezika.

Za vsakega posameznika je velikega pomena, da razvije sposobnost izraziti občutja, misli in preference, za kar sta potrebni kakovostna komunikacija in bogato besedišče (Brodin in Renblad 2019). Otroci razvijajo govor v družbeno-kulturnem kontekstu, pri interaktivni igri z vrstniki s poslušanjem drugih in izražanjem sebe (Brodin 2018, v Brodin in Renblad 2019). Razvijajo ga na vseh področjih delovanja v vrtcu in izven njega (Kranjc in Saksida 2001, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Razvoj komunikacijskih spretnosti je v kurikulumu za vrtce podobno kot moralni in socialni razvoj umeščen v medpodročne vsebine (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Izsledki slovenske raziskave z otroki, starimi od štirih do petih let (glej Fekonja 2002a; Fekonja idr. 2005a, v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008), so pokazali, da so otroci v prosti igri uporabljali z vidika strukture in govornih položajev višje razvojne ravni govora kot pri vodeni in rutinski dejavnosti, kot je npr. zajtrk.

5 Vloga vzgojitelja/učitelja v govornem razvoju

K otrokovemu govornemu razvoju pomembno prispevajo številni dejavniki, med katerimi so v najzgodnejši dobi vrtec kot institucija in otrokovi stiki z vrstniki v okviru vrtca. Domače in tuje raziskave (pregled v: Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006) kažejo, da ima visoko kakovosten vrtec (tako glede procesnih kot strukturnih kazalcev) pomemben pozitiven učinek na govorni razvoj tako pri otrocih, katerih starši imajo nižjo izobrazbo (in običajno tudi nižjo raven govorne kompetentnosti), kot pri otrocih, katerih starši imajo višjo izobrazbo, vendar je

predvsem pri prvih učinkih večji, kar pomeni, da lahko ima visoko kakovostni vrtec kompenzacijski učinek na govorni razvoj otrok staršev z nižjo izobrazbo.

Vzgojitelj »/.../ naj bi otroku nudil idealno jezikovno obliko, tj. drugačen govorni vzorec, kot so ga doma deležni otroci iz družin z nižjim socialnoekonomskim položajem«. Pomembno je, da vzgojitelj v sporazumevanju z otrokom uporablja razširjen jezikovni kod. Takšnega uporabljajo starši srednjega sloja, za katerega »so značilni slovnično zapleteni stavki, raznoliko besedišče, podredni vezniki, izjave, s katerimi logično ohranjajo in nadaljujejo temo pogovora, izvirnost v rabi jezika, opisovanje abstraktnih idej in raba argumentov« (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2011: 10).

Vzgojitelj na različne načine spodbuja otrokov govor, tudi pri dejavnostih, kot so oblačenje, hranjenje, sprehod ipd. (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Spodbuja ga z lastnim govorom; predlogi za pogovor, v katerega so vpleteni otroci; s knjigami, revijami, časopisi, slikanicami, katalogi, priročniki, enciklopedijami, slovarji, zemljevidi ipd., ki so otrokom na voljo; s tem, da jih pelje v gledališče, kino, na razstave ipd.; z jezikovnimi igrami ipd.; hkrati pa z različnimi igrami spodbuja tudi razvoj otrokove nebesedne komunikacije (Kranjc in Saksida 2001, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Otroci, ki imajo veliko izkušenj branja iz različnih medijev in v okolju, kjer so njihovi starši vpleteni v bralne dejavnosti, imajo višje fonološko zavedanje, širše poznavanje črk in obsežnejši besedni zaklad v primerjavi z otroki, ki niso deležni tovrstnih spodbud (Brodin in Renblad 2019). Slovenska raziskava (Marjanovič Umek, Lešnik Musek, Kranjc in Fekonja 2001, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006) je pokazala, da namensko, redno in pogosto branje otrokom v vrtcu pomembno prispeva k razvoju višjih ravni govora, pri čemer je pomemben tudi vzgojiteljičin način branja (Marjanovič Umek in Fekonja 2004b, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Branje knjig je zelo koristno, ker se ob njem otroci seznanijo z besedami, ki jih ne slišijo v vsakodnevem življenju (Greenberg, Bowles, Peterson in Altidor-Brooks 2019).

Ob vzgojiteljevem spodbujanju otrokovega govora imajo otroci možnost, da uporabljajo govor v različnih govornih položajih, uporabljajo ga za različne namene in v različnih situacijah (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Tudi vzgojitelj »rabi govor za sporazumevanje, informiranje, pojasnjevanje, opisovanje, dajanje navodil pri vseh dejavnostih z otroki« (Browne 1996, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja Peklaj in Pečjak 2011: 26). Tuje in slovenske raziskave (pregled v: Marjanovič Umek in Fekonja 2020) kažejo, da je spodbudno za razvoj otrokovega govora, če vzgojitelj otroke vključuje v interaktivno skupno branje, jih spodbuja k simbolni igri, k samostojnemu pripovedovanju in razlagi in se z njimi kakovostno pogovarja o vsakodnevnih temah.

Marjanovič Umek in Fekonja (2000) povzemata po številnih avtorjih ugotovitev, da odrasli (velikokrat povsem spontano) spremenijo svoj govor, ko komunicirajo z dojenčkom ali malčkom. Govorijo krajše stavke, kot če govoriijo npr. z odraslimi, z več odmori in počasneje; njihov besednjak je prilagojen otrokovim neposrednim izkušnjam, kar pomeni, da redko uporabljajo pridevnike, prislove, nadredne pojme, veznike ipd., večinoma uporabljajo glagole v sedanjiku; veliko ponavljajo; uporabljajo besede kot *bov-bov*, *ku-ku* ipd., ki jih v stiku z odraslimi ne uporabljajo ipd.

Vzgojitelj bi se moral jasno zavedati svoje vloge v spodbujanju otrokovega govornega razvoja. Mora dobro poznati značilnosti posameznih faz razvoja govora. Njegova komunikacija z otrokom je pomembna že ob prvih stikih z njim, četudi je ta še v predjezikovni fazi govora. Občutljivo se mora odzivati na dojenčkovo nebesedno komunikacijo, na njegov jok, vokalizacijo, čebljanje oz. bebljanje. Pozoren mora biti na to, da že v tem otrokovem obdobju vzpostavi dvosmerno komunikacijo, pri kateri bo otrok poslušal in se glasovno izražal. V otrokovi jezikovni fazi govora je pomembno, da razširja otrokov govor, in kadar je le mogoče, naredi odmik od konkretnosti. Če otrok izgovori besedo »*banana*«, razširi njegov govor z »*želel bi jesti banano*« ali »*banana bi rad vžet iz posode*« ipd. Odmik od konkretnosti naredi s pojasnilom »*rad bi pojedel banano, saj si že lačen*«. Otroci prej razvijejo razumevanje govora kot izražanje, zato je opisana komunikacija z otrokom izrednega pomena ne le za njegov razvoj govora, ampak tudi za njegov spoznavni, socialni in čustveni razvoj.

K otrokovemu govornemu razvoju in h komunikaciji pomembno prispevajo vzgojiteljevo glasno branje in pripovedovanje zgodb (Brodin in Renblad 2019). Pomembna je usposobljenost vzgojitelja, ki prispeva k ustrezni izbiri knjig in kakovostni interakciji z otroki ob branju. Način, kako vzgojitelj bere knjigo, pomembno prispeva k možnostim pogovora o knjigi in k učenju (Lennox 2013).

Brodin in Renblad (2019) sta v svoji študiji ugotovili, da vzgojiteljevo glasno branje ne pomeni nujno, da spodbuja komunikacijo otrok v vrtčevski skupini. Nujni so branje, spremljanje, razgovor in razmislek o vsebini prebranega in o slikah v knjigi. Težava je, če branju ne sledi razgovor o vsebini prebranega. V tem primeru je možnost, da bo otrok razvijal besedišče in usvojil nove pojme, manjša, še posebno, če se otrokov materin jezik razlikuje od tistega, ki je v uporabi v vrtcu.

Pomembno je, da se vzgojitelj z otroki pogovarja o različnih vsebinah; jih spodbuja, da pojasnjujejo svoja mnenja; kaže zanimanje za to, kaj mu pripovedujejo; jim daje možnosti, da govorijo v različnih situacijah pred različnim občinstvom; organizira vsakodnevne dejavnosti, ki otrokom omogočajo rabo govora in poslušanje in ne nazadnje s svojim govorom vpliva na govor otrok v skupini (Browne 1996, v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006).

Vzgojitelj mora veliko pozornosti posvetiti tudi lastni rabi jezika, s katerim komunicira z otroki. Do jezika mora imeti pozitiven odnos. Spoštovanje jezika ga lahko spodbuja k rabi slovnično pravilnega jezika in kakovostnih povedi. Seveda v pogovoru z otrokom način govora pogosto prilagodi tako, da oblikuje krajše in preprostejše izjave. Po Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja (2006) sta pomembni tudi ustrezna intonacija in višina glasu, ki morata biti prilagojeni otroku, to je namreč dojenčku oz. malčku znak, da je govor namenjen njemu. Pomembna mesta v izjavi malčku pomagamo prepoznati tudi s poudarjanjem ključnih besed. Posnemanje malčkovega govora (t. i. pootročeni govor) ima negativne lastnosti, če ga uporabljamo na vseh jezikovnih ravneh. Ustrežno razporeditev rabe otroku zamegli tudi pretirana uporaba pomanjševalnic, saj ga s tem osiromaši za zavedanje o rabi pomanjševalnic za oznako čustveno. Pogosta napaka, ki jo delajo odrasli v pogovoru z otrokom, je tudi govorjenje zase v tretji osebi, saj s tem otroku povzročajo velike težave pri izražanju svoje identitete, ter naslavljanje otroka, ki sodeluje v pogovoru in je naslovnik, s tretjo osebo (npr. »No, kaj je iz^zplekla Špela?« namesto »No, Špela, kaj si iz^zplekla?«).

6 Psihodiagnostični pripomočki za ocenjevanje in spremljanje govora

Psihodiagnostični pripomočki za ocenjevanje in spremljanje otrokovega razvoja govora se osredotočajo na različna govorna področja, in sicer na govorno razumevanje, rabo govora, skladnjo in pravopis ter pripovedovanje zgodbe (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2011). Obstajajo tudi metode in tehnike

za preučevanje govornega razvoja fetusa in dojenčka, ki so osredotočene predvsem na preučevanje govornega zaznavanja (Marjanovič Umek in Fekonja 2020). Te metode in tehnike temeljijo na procesu habituacije in dishabituacije. Po predvajanju določenih glasov se fetus ali dojenček habituirata na te dražljaje. Pri fetusu (npr. v zadnjih treh mesecih) je možno (dis)habituacijo meriti s spremljanjem njegovega gibanja ali bitja srca, pri dojenčku pa s hitrostjo brcanja ali sesanja dude. »Habituacija je vrsta učenja, pri kateri se ponavljajoče izpostavljenje istim dražljajem kaže v upadu posameznikovega odziva na te dražljaje /.../« (Zupančič 2000: 207). Ob spremembi glasov ali njihovega ritma se lahko fetus ali dojenček odzoveta z dishabituacijo oz. obnovitvijo pozornosti in s tem tudi odzivov. Podobno so že nekaj dni stari dojenčki sposobni s svojim gibanjem vplivati na predvajanje tistih dražljajev, ki so jim ljubši (Marjanovič Umek in Fekonja 2000). Metode in tehnike za preučevanje otrokovega govornega razumevanja zahtevajo otrokov nebesedni odziv na besedne dražljaje, pri otrokovem izražanju pa je zahtevan besedni odziv na nebesedne ali besedne dražljaje (Marjanovič Umek in Fekonja 2019). *Lestvica splošnega govornega razvoja – Lj (LSGR – LJ)* je mersko ustrezen pripomoček za merjenje govornega razvoja slovenskih malčkov in otrok, starih od dve do sedem let, ki meri govorno razumevanje, izražanje in metajezikovno zavedanje. Oblikovale so ga Marjanovič Umek, Fekonja, Podlessek, Kranjc in Bajc (2008). Posebna vrednost pripomočka je dodatek *Lista za analizo otrokove rabe govora*, s katero je mogoče oceniti malčkov oziroma otrokov prosti govor, ko vstopa v interakcijo z vrstniki in odraslimi. Slovenski avtorici in avtorja (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Komidar 2011) so oblikovali tudi *Preizkus pripovedovanja zgodbe*. Vsebuje dve različici, prva je namenjena slovenskim otrokom, starim od tri do šest let, druga pa slovenskim otrokom, starim od šest do devet let. S tem pripomočkom je mogoče podati splošno oceno otrokovega pripovedovanja zgodbe, kot tudi ocene besednjaka ter slovnične in vsebinske strukture zgodbe. Slovenske avtorice so razvile tudi listi razvoja sporazumevalnih zmožnosti, s pomočjo katerih starši ocenijo govorni razvoj svojega otroka. Tudi ta pripomoček ima dve različici. S prvo (*Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste*, Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2011) lahko merimo razumevanje in rabo besed, razumevanje izjav ter uporabo sporazumevalnih in simbolnih gest pri dojenčkih in malčkih, starih od 8 do 16 mesecev. Z drugo različico pripomočka (*Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki*, Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Kranjc in Bajc 2010) pa lahko merimo besednjak in usvajanje slovnice jezika pri malčkih, starih od 16 do 30 mesecev.

7 Sklep

Govor je kot eden izmed gradnikov bralne pismenosti kompleksna sposobnost in zahteva usklajeno sodelovanje različnih človekovih sposobnosti. Govorni razvoj je le eno izmed področij človekovega razvoja. Najbolj intenzivno se razvija v obdobju malčka in zgodnjega otroštva, takrat v obliki usvajanja in bogatenja besednega zaklada ter razumevanja prvih besed in povezovanja njih v povedi, nadaljuje pa se v vseh oblikah formalnega izobraževanja ter tudi po zaključku le-tega. Poteka vse življenje. Razvoj govora nikakor ni vezan samo na (materni) jezik, ampak se razvija na vseh predmetnih področjih, v času formalnega izobraževanja pri vseh predmetih. Zato so prav vsi, ki so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces otrok, učencev, dijakov in študentov ter tudi starejših v izobraževanju, odgovorni za razvoj govora. Razvoj govora pa ne pomeni le usvajanja besed in bogatenja besednega zaklada, pač pa tudi obvladovanje pragmatične rabe in oblikovanje stila posameznikovega govora ter je pomemben gradnik bralne pismenosti posameznika, ki se izpopolnjuje vse življenje.

Literatura

- Lena ARONSSON, 2019: The concept of language in the Swedish preschool curriculum: A theoretical and empirical examination of its productions. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(3): 271–293.
- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 2011. Janez KREK (ur.) in Mira METLJAK (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/>
- Vesna BAGARIČ in Jelena MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, 2007: Defining communicative competence. *Metodika* 8(1). 94–103.
- Kurikulum za vrtce*, 1999. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf>.
- Marja BEŠTER TURK, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovnica* 56(4). 122–127.
- Jane BRODIN in Karin RENBLAD, 2019: Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*. Dostop <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Marjana ERŽENIČNIK PAČNIK, 2009: Spodbujanje otrokovega govora. *Pedagoška obzorja* 24(1). 16–35.
- Gradniki bralne pismenosti: delovno gradivo*, 2018. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Janice GREENBERG, Pam BOWLES, Shelly Stagg PETERSON in Alison ALTIDOR-BROOKS, 2019: Supporting children's vocabulary and thinking in a magic potion laboratory: A reflective conversation between educators, a speech-language pathologist and a linguist. *Early Childhood Education* 46(1). 3–9.
- Dragica HARAMIJA in Tatjana KNAPP, 2019: *Labko branje za strokovnjake*. <http://www.lahkojebrati.si/Portals/1/Knjige/Lahko%20branje%20za%20strokovnjake.pdf>

- Mary Renck JALONGO in Michelle J. SOBOLAK, 2011: Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies. *Early Childhood Education Journal* 38(5). 421–429.
- Ključne kompetence za vsežiljenjsko učenje: evropski referenčni okvir*. Uradni list EU, 2018/C 189/01. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&f%20rom=SL>
- Mira KRAJNC IVIČ, Simona PULKO, Marija ROPIČ in Melita ZEMLJAK JONTES, 2017: Spodbujanje jezikovne sporazumevalne zmožnosti predšolskih otrok ob neumetnostnih besedilih. V *objemu besed*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 55–68. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>
- Simona KRANJC, 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Simona KRANJC, 2006: *Poglavja iz skladnje otroškega govora*. Ljubljana: Izolit.
- Olga KUNST GNAMUŠ, 1983: *Govorno dejanje družbeno dejanje. Komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja Ljubljana.
- Kurikulum za vrste*, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: ZRSŠ.
- Sandra P. LENNOX, 2013: Intective read-alouds – An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal* 41(5). 381–389.
- Marta LICARDO in Dragica HARAMIJA, 2017: Kako uporabljati pripovedovalne kocke – navodila za pedagoške delavce in starše. *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju*. Marta Licardo (ur.) in Dragica Haramija (ur.) Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. 63–67. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, 1990: *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2019: Ocenjevanje govora otrok in teorije uma. V: Ljubica Marjanovič Umek (ur.) in Maja Zupančič (ur.) *Razvojna psihologija. Izbrane teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 108–126.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2020: Govorni razvoj dojenčka in malčka. Ljubica Marjanovič Umek (ur.) in Maja Zupančič (ur.) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 237–256.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2019: *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA PEKLAJ, 2011: *Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA PEKLAJ, 2008: *Sodobni vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Ljubica Marjanovič Umek, Urška FEKONJA PEKLAJ, Simona KRANJC in Katja BAJC, 2010: *Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ in Sonja PEČJAK, 2011: *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA, Anja PODLESEK, Simona KRANJC in Katja BAJC, 2008: *Lestvica splošnega govornega razvoja – Lj (LSGR – LJ)*. *Priručnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ, Gregor SOČAN in Luka KOMIDAR, 2011: *Pripovedovanje zgodbe. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokaviška in Preizkus pripovedovanja zgodbe: Zabi kralj*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Simona KRANJC in Urška FEKONJA, 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Nacionalno strategijo za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. Vlada Republike Slovenije, 2019. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Sonja PEČJAK, 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije ke praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Olivia N. SARACHO in Bernard SPODEK, 2007: Oracy: Social facets of language learning. *Early Child Development and Care* 177(6–7). 695–705.
- Zaidee STAVELY, 2019: *New training for California preschool teachers to help bilingual children prepare for kindergarten*. <http://edsources.org/2019/new-training-for-california-preschool-teachers-to-help-bilingual-children-prepare-for-kindergarten/610058>
- Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija*, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*, 2018. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Lev VIGOTSKI, 1983: *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Maja ZUPANČIČ, 2020: Zaznavni in spoznavni razvoj dojenčka in malčka. Ljubica Marjanovič Umek (ur.) in Maja Zupančič (ur). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 203–236.