



UDK 811.163.6'23-053.3

Simona Kranjc, Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja, Katja Bajc
Filozofska fakulteta v Ljubljani

OCENJEVANJE OTROŠKEGA GOVORA V SLOVENSKEM PROSTORU

Avtorice v razpravi predstavljajo izvorna slovenska pripomočka za ocenjevanje otroškega govora od drugega do šestega leta, ki so ju razvile na podlagi analize tujih preizkusov ter lastnega raziskovanja. Merila za ocenjevanje otrokove zgodbe so bila že podrobneje predstavljena tako v slovenskem kot tujem prostoru, tokrat pa prvič predstavljajo *Lestvice splošnega govornega razvoja (LSGR – LJ)*, ki so v postopku standardizacije in bodo uporabne v raziskovalne in tudi širše strokovne namene. *LSGR – LJ* sestavljajo tri lestvice, in sicer *Lestvice govornega razumevanja*, *Lestvice govornega izražanja* in *Lestvice metajezikovnega zavedanja*. Slednje rešujejo pet- in šestletniki ter mlajši otroci, ki so na lestvicah govornega razumevanja in izražanja rešili tudi naloge za pet let, medtem ko prvi dve rešujejo otroci od drugega leta starosti naprej. Pripomoček ima 221 nalog, vendar otrok glede na svojo kronološko starost ter govorno kompetentnost rešuje le naloge ustrezne težavnosti.

Dosedanje raziskave so pokazale, da gre za visoko zanesljiv pripomoček, *LSGR – LJ* pa zadoščajo tudi merilom vsebinske, konstruktne in konvergentne veljavnosti.

The authors present an original Slovene instrument for assessment of children's language from ages four to six that was developed based on the analysis of foreign tests and the authors' own research. While the criteria for assessment of child's story have been presented in detail in Slovenia and elsewhere, the present article presents the *Scales of general language development (LSGR – LJ)*, which are currently in the process of standardization and which will have not only research, but also broader applications. *LSGR – LJ* is comprised of three scales, i.e., *Scale of language comprehension*, *Scale of language expression*, and *Scale of metalinguistic awareness*. The latter scale is given to five- and six-year-olds and younger children who have solved tasks for five-year-olds on the scales of verbal expression, while the former scales are given to children starting at two years of age. The instrument contains 221 tasks, however, each child only solves the tasks appropriate to his/her chronological age and language competence.

Previous studies have shown that *LSGR – LJ* is a highly reliable instrument. In addition, it satisfies the criteria of content, construct, and convergence validities.

Ključne besede: ocenjevanje otrokovega govora, lestvice splošnega govornega razvoja, otrokovo pripovedovanje zgodbe

Key words: assessment of children's language, scales of general language development, child's story-telling

Uvod

Ocenjevanje otrokovega govora je zapleten in celovit proces, saj je otroški govor ena bolj zapletenih psihičnih funkcij, ki se zlasti v obdobju dojenčka, malčka in otroka v zgodnjem otroštvu razvija količinsko zelo hitro in tudi na ravni kakovosti že pri približno petih oz. šestih letih doseže razvojno stopnjo, ko se otrok lahko sporazumeva z okoljem in razume govor drugih oseb (Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Ne glede na to, ali gre prevladujoče za

vedenjske, biološke ali kognitivne teorije, ki razlagajo razvoj otroškega govora, avtorji ugotavljajo, da je govor povezan z drugimi spoznavnimi procesi, npr. mišljenjem, spominom, pojmotvornostjo, socialnim spoznavanjem, teorijo uma (Bukatko in Daehler 2004), kar vse zahteva veliko previdnosti pri oblikovanju nalog oz. lestvic, s katerimi ocenjujemo otroški govor, in pri interpretaciji dobljenih rezultatov. J. W. Astington in J. Pelletier (1996) ugotavljata, da je jezik vselej jezik uma oz. misli, saj otrok, ki se verbalno sporazumeva z drugim otrokom ali odraslo osebo, v svojem govoru izraža tudi zmožnost razumevanje pogledov, prepričanij, stališč tistih oseb, s katerimi se sporazumeva. Tako že 3-letni otrok začne pripovedovati o tem, kaj on in drugi mislijo oz. vedo, in pokaže razumevanje za povezanost med tem, kar vidi in kar ve; kasneje v obdobju zgodnjega otroštva pa razvije metaspoznavne in metajezikovne zmožnosti. Povezanost med spoznavnim in govornim razvojem potrjujejo tudi rezultati nekaterih raziskav, znotraj katerih so potekale standardizacije govornih preizkusov ter preizkusov inteligentnosti. Ti kažejo, da so npr. povezanosti med ocenjevano splošno govorno kompetentnostjo in intelektualnim funkcioniranjem zmerne do visoke (od 0,33 do 0,76) (Hresko, Reid in Hammill 1999; Wechsler 1999; Williams in Wang 1997), da se med vsemi podtesti v preizkusu inteligentnosti WISC III (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) prav podtest besednjaka najvišje povezuje z rezultatom na skupni IQ lestvici (Wechsler 1999).

V evropskem in severnoameriškem prostoru so avtorice in avtorji razvili relativno veliko število standardiziranih govornih preizkusov ali govornih lestvic za ocenjevanje otroškega govora, pri čemer so nekateri govorni preizkusi namenjeni ocenjevanju splošne govorne kompetentnosti (tovrstni preizkusi običajno vključujejo lestvici govornega razumevanja in izražanja), drugi pa se osredotočajo na ocenjevanje posameznih govornih komponent, npr. besednjaka, izgovorjave, fonološkega zavedanja (Harris 1993). Vsi preizkusi, ne glede na to, ali so bolj splošni ali specifični, pa morajo biti zasnovani kot razvojni preizkusi, kar pomeni, da morajo vključevati naloge, ki so primerne za otroke različnih starosti. Le tako lahko ocenjujemo govorni razvoj, ki v obdobjih malčka in zgodnjega otroštva poteka na področjih fonologije, semantike, sintakse in pragmatike.

Pri razvoju merskih pripomočkov za ocenjevanje otroškega govora tudi ni moč spregledati dejstva, da govorni preizkusi, čeravno gre za relativno univerzalne zakonitosti v govornem razvoju otrok, niso kulturno in jezikovno nevtralni oz. prosti, kar pomeni, povedano drugače, da zahtevajo pri prenosu iz enega v drugo kulturno in jezikovno okolje ustrezne jezikovne in vsebinske priredbe ali pa, upoštevajoč nekatere splošna spoznanja o pripravi govornih lestvic, lastni razvoj govornega preizkusa oz. govornih preizkusov. To drugo pot smo izbrale tudi v Sloveniji in v meddisciplinarni skupini v več letih razvile merska pripomočka za ocenjevanje otroškega govora, ki ju v nadaljevanju podrobneje prikazujemo.

Otrokovo pripovedovanje zgodbe

Govorni preizkusi, namenjeni ocenjevanju govorne kompetentnosti otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu, pogosto vključujejo tudi naloge za preučevanje otrokove

pragmatične zmožnosti uporabe jezika oz. otrokove kompetentnosti pripovedovanja zgodbe (npr. *Preizkus pisnega sporočanja TOWL – 3*, Hammill in Larsen 1996). V slovenskem prostoru smo, upoštevajoč nekatere tuje izsledke (npr. Dressler in de Beaugrande 1992; Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001) o ključnih merilih, ki določajo razvojno raven zgodbe, razvile postopek za ocenjevanje pragmatične rabe govora s pomočjo otroške zgodbe. Vsako zgodbo namreč določata dve merili, in sicer koherentnost in kohezivnost (Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001). Koherentnost predstavlja enega izmed kriterijev besedilnosti, njena osnova je kontinuiteta smislov (Dressler in de Beaugrande 1992). Kohezivnost zgodbe pa se nanaša na jezikovna izrazila, s pomočjo katerih pripovedovalec povezuje med seboj posamezne dele zgodbe in zagotavlja logično razmerje znotraj posameznih vsebin, ko npr. uporablja vzročne in časovne veznike, deikte.

Merila za ocenjevanje koherentnosti in kohezivnosti otroške zgodbe

Za ocenjevanje otrokove zgodbe smo oblikovale merila za analizo in vrednotenje zgodbe (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2003), ki smo jih združile v dve skupini meril, in sicer koherentnost in kohezivnost zgodbe.

Merila za ocenjevanje koherentnosti (od razvojno nižjih k razvojno višjim)

1. Zgodba brez strukture.
2. Zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise ilustracij.
3. Zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov.
4. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi.
5. Zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov.

Opisana merila si sledijo v razvojnem zaporedju, in sicer od zgodb, ki nimajo strukture, so vsebinsko nepovezane in zato poslušalcu nerazumljive (npr. *Tukaj dala. Kraljica stopila v lužo. Ta, ta je imela žogo. Papiga je bila v kletki.*), do zgodb, ki temeljijo na koherentni strukturi in vključujejo vzročno-posledične opise dogodkov, začetek, jedro in konec ter glavne junake zgodbe (npr. *Kraljevič je hodil po vsej deželi in iskal kraljično, ki bi bila prava. A je bilo pri vsaki nekaj narobe. Potem se je vrnil v svoj dom. Bil je žalosten in osamljen, ker je hotel imeti pravo kraljično. Zajela jih je strašna nevihta in na grajska vrata je nekdo potrkal. Star kralj je prišel odpret: »Jaz sem prava kraljična«, je prosilo dekle. Mlada kraljična je morala na grahu spat vso noč. »Kako si spala?« sta jo vprašala kralj in kraljica. Oh, slabo. Celo noč nisem zatisnila oči. Pod odejo sem imela nekaj trdega.« Tako je kraljica spoznala, da je prava kraljična. Samo kraljična lahko začuti zrno na najvišji blazini. In to zrno so potem nesli v muzej.).¹*

Merila za ocenjevanje kohezivnosti zgodbe so razdeljena v dve podskupini (od razvojno nižjih do razvojno višjih)

¹ Primeri v oklepajih so vzeti iz pripovedovanja zgodbe različno starih otrok ob slikanici *Kraljična na zrnju graha*.

A. Tematska razporeditev

1. Linearna razporeditev s tematskimi preskoki.
2. Linearna razporeditev brez tematskih preskokov.

B. Sredstva, s katerimi ohranjamo referenco

1. Dobesedno ponavljanje.
2. Ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ...

Merila kohezivnosti zgodbe označujejo tako nizko kohezivne zgodbe, za katere so značilni tematski preskoki in ponavljanja besed, kar dela zgodbo manj kohezivno in nepovezano (npr. *In je ... in je ... po svetu šou in ni našel svoje kraljične. Pol jo je spet potrka ... potrka ... potrkalo na vrata*), kot tudi visoko kohezivne zgodbe brez tematskih preskokov, v katerih otrok uporablja zaimke, nadpomenke ipd. (npr. *Prišla je mokra kraljična. Ta je bla taprava*).²

Pri ocenjevanju koherentnosti zgodbe se pri določanju razvojne ravni zgodbe upošteva najvišja raven, ki jo je otrok dosegel v svojem pripovedovanju, npr. če je v zgodbi opisal misli in čustva junaka, je njegova zgodba uvrščena na četrto razvojno raven, čeprav v zgodbi prevladuje enostavno časovno nizanje dogodkov, ki je značilno za tretjo raven koherentnosti zgodbe. Pri ocenjevanju kohezivnosti zgodbe pa se pri določanju razvojne ravni zgodbe upošteva prevladujoča raven skozi celotno zgodbo, tako npr. zgodbo uvrstimo na prvo razvojno raven pri sredstvih, s katerimi ohranjamo referenco, če je ponavljanje z zaimki, nadpomenkami, podpomenkami ipd. prevladujoči način pripovedovanja skozi celotno zgodbo. Oblikovana merila za ocenjevanje otrokove zgodbe so objektivna, saj so koeficienti ujemanja pri koherentnosti (od 0,84 do 0,95 za različne pogoje pripovedovanja) in pri kohezivnosti (od 0,68 do 0,81 za različne pogoje pripovedovanja) zgodbe statistično pomembni.

V nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskav, v katerih smo zgodbe, ki so jih pripovedovali otroci, ocenjevale skladno z izdelanimi merili za ocenjevanje zgodbe. V eno izmed raziskav (Marjanovič Umek in dr. 2003) smo vključile slovenske otroke, stare od 4;0 do 4;6 let (1. skupina); od 6;1 do 6;6 let (2. skupina) in od 7;6 do 8;2 leti (3. skupina), ki so pripovedovali zgodbe ob slikanici *Kraljična na zrnu graha*. Rezultati so pokazali, da so se otroci vseh treh starostnih skupin med seboj pomembno razlikovali glede na razvojno raven povedanih zgodb, analiziranih z vidika koherentnosti. Štiriletni otroci so ob slikanici najpogosteje pripovedovali zgodbe brez strukture in zgodbe z zelo enostavno strukturo – to je bolj ali manj statično opisovanje ilustracij v slikanici. Šestletni otroci so, primerjalno s štiriletnimi otroki, pripovedovali zgodbo na razvojno višji ravni, in sicer so pomembno pogosteje povedali zgodbo s strukturo, ki so jo oblikovali ob časovnem nizanju dogodkov, še vedno pa precej statično. Zgodbe osemletnih otrok so bile večinoma strukturirane z opisi misli in čustev junakov zgodbe, med njimi so vzpostavljali ustrezne odnose in povezave ter v zgodbe tudi že vgradili vzročno-posledične odnose. Povedane zgodbe šest- in osemletnih otrok so se pomembno razlikovale od zgodb štiriletnih otrok tudi glede na doseženo razvojno raven kohezivnosti. Štiriletni otroci so najpogosteje pripovedovali zgodbe s tematskimi preskoki, v njihovih zgodbah je bilo veliko ponavljanja. Zgodbe šest- in osemletnih

² Gl. op. 1.

otrok so pomembno pogosteje kot zgodbe štiriletnih otrok vsebovale linearno tematsko razporeditev brez tematskih preskokov, pri pripovedovanju so pomembno pogosteje rabili zaimke, nadpomenke, podpomenke. Razvojna raven zgodbe kot celote, torej analizirane z vidika koherentnosti in kohezivnosti, je bila pri šestletnih otrocih višja kot pri štiriletnih in pri osemletnih višja kot pri šestletnih, kar je skladno tudi z rezultati nekaterih drugih raziskav, v katerih so avtorice in avtorji (npr. Fein 1995; Karmiloff in Karmiloff – Smith 2001; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003) poročali o značilnostih razvoja pripovedovanja zgodbe tako z vidika vsebine kot jezikovne strukture. Podobno je v svoji raziskavi, v katero je vključila otroke, stare pet, osem in deset let, ugotovila N. Stein (1997), in sicer, da je večina starejših otrok pripovedovala zgodbe, v katerih so dogodki prepoznavno povezani z namenom oz. ciljem zgodbe, medtem ko so mlajši, to je petletni otroci pripovedovali enostavnejše zgodbe, najpogosteje zgodbe z enostavnim časovnim zaporedjem dogodkov.

Oblikovana merila za ocenjevanje razvojne ravni zgodbe smo uporabile tudi v raziskavi, v kateri so otroci pripovedovali zgodbe v različnih pogojih (Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc 2004), saj več avtorjev ugotavlja, da je razvojna raven zgodbe, ki jo otrok pove, odvisna tudi od slikovne podpore, ob kateri pripoveduje (Fein 1995; Guttman in Frederiksen 1985; Shapiro in Hudson 1991). V raziskavo je bilo vključenih 123 slovenskih otrok, ki so bili razdeljeni v tri starostne skupine, in sicer otroci, ki so bili v povprečju stari 4;5 let (1. starostna skupina), 6;6 let (2. starostna skupina) ter 8;6 let (3. starostna skupina). Vsi so zgodbo pripovedovali v treh različnih pogojih, in sicer ob slikanici *Kraljična na zrnu graha*, v kateri prevladujejo simbolne ilustracije; ob slikanici brez besedila *Maruška Potepuška*, kjer prevladujejo realistične ilustracije, in ob prebranem začetku zgodbe, ki je bil oblikovan v ta namen: *V koči v bližini gozda je živel majhen deček (živela majhna deklica), ki je imel (imela) čudežni nahrbtnik ...* Pogoji, v katerih so otroci pripovedovali svoje zgodbe, so imeli najvišji učinek na koherentnost in kohezivnost zgodb, ki so jih pripovedovali štiri- in šestletni otroci. Otroci prve starostne skupine so pripovedovali najbolj koherentne in tudi najbolj kohezivne zgodbe ob slikanici brez besedila. Prav tako pa so ob slikovni predlogi brez besedila pripovedovali bolj koherentne zgodbe kot ob prebranemu začetku zgodbe. Zgodbe teh otrok so bile tudi bolj kohezivne, ko so imeli na voljo slikanico brez besedila, kot takrat, ko so pripovedovali ob slikanici z besedilom. Slikanica brez besedila je vsebovala niz ilustracij, ki so bile bolj realistične kot v slikanici z besedilom, prikazovale so številne nepričakovane zaplete in so si sledile v logičnem zaporedju, tako da so »bralcu« predstavljale zgodbo. Otroci so ob pripovedovanju lahko gledali ilustracije. Te so najmlajšim otrokom omogočale, da so v njih prepoznali zgodbo ter pripovedovali bolj koherentne in kohezivne zgodbe kot v preostalih dveh pogojih. Otroci druge starostne skupine, stari šest let, so dosegali višje ravni koherentnosti in kohezivnosti zgodbe, ko so imeli ob pripovedovanju na voljo slikanico z besedilom, ki ga je testatorka prej glasno prebrala. Zgodbe teh otrok so bile prav tako pomembno bolj koherentne v primeru, ko so imeli na voljo slikanico z besedilom, kot pa v primeru, ko so nadaljevali začeto zgodbo. V nasprotju s štiriletnimi otroki so si šestletniki verjetno v večji meri zapomnili besedilo, ki ga je prebrala testatorka, in nato zgodbo natančneje ponovili za njo. Simbolne ilustracije, ki so dopolnjevale besedilo v slikanici in so si jih otroci

lahko ob pripovedovanju poljubno ogledovali, so jim pomagale k doseganju višjih ravni koherentnosti in kohezivnosti zgodb. Zgodbe otrok tretje starostne skupine, to je otrok, starih osem let, so bile najbolj koherentne, ko so jih pripovedovali po prebrani zgodbi ob slikanici z besedilom. Najbolj kohezivne zgodbe so najstarejši otroci pripovedovali, ko so nadaljevali začeto zgodbo. Ti otroci so z manj težavami, kot to velja za ostali dve starostni skupini, brez slikovne predloge ali vnaprej prebranega besedila oblikovali popolnoma svojo zgodbo, ki je bila hkrati tudi visoko kohezivna. Vendar se zgodbe otrok tretje starostne skupine med seboj niso pomembno razlikovale glede na pogoj, v katerem so jih pripovedovali, kot to velja za ostali dve starostni skupini. Zgodbe otrok vseh treh starostnih skupin pa so bile zelo koherentne in kohezivne kot tudi nizko koherentne in nizko kohezivne v vseh pogojih. Podobno navaja tudi H. Ragnarsdottir (2006), da se razvojne ravni zgodb, ki so jih povedali otroci, stari od tri do petnajst let, pomembno razlikujejo med seboj. Avtorica pa poleg tega poudarja, da obstajajo med otroki iste starosti velike razlike v kompetentnosti pripovedovanja zgodbe. Ugotovila je namreč, da je npr. razvojna raven zgodb, ki so jih povedali petletni otroci z nizko kompetentnostjo pripovedovanja zgodbe, nižja od povprečne razvojne ravni triletnih otrok in obratno, petletni otroci z visoko razvito kompetentnostjo pripovedovanja zgodbe so pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh kot je bila povprečna razvojna raven zgodb sedemletnih otrok.

Lestvice splošnega govornega razvoja

Predstavitev in merske značilnosti

Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ, Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc in Fekonja 2004) so izvorni slovenski pripomoček za ocenjevanje splošne govorne kompetentnosti otrok, starih od 2 do 6 let. Oblikovane so bile na podlagi teoretičnih vedenj o govornem razvoju otrok v obdobju malčka in zgodnjega otroštva (upoštevajoč tako spoznanja razvojnopsihološke kot slovenistične stroke) ter analiz v svetu uveljavljenih lestvic govornega razvoja.

LSGR – LJ vključujejo tri lestvice, in sicer

- 1) *Lestvico govornega razumevanja* (94 nalog),
- 2) *Lestvico govornega izražanja* ter (92 nalog),
- 3) *Lestvico metajezikovnega zavedanja* (35 nalog).

Celotni pripomoček *LSGR – LJ* vključuje 221 nalog, vendar otroci glede na svojo kronološko starost ter govorno kompetentnost rešijo le naloge ustrezne težavnosti. Pri lestvicah govornega razumevanja ter govornega izražanja so naloge razdeljene v 6 starostnih skupin (naloge za 2, 2;6, 3, 4, 5 in 6 let), pri lestvici metajezikovnega zavedanja pa v 2 skupini (5 in 6 let). Preizkušanje se vedno začne z *Lestvico govornega razumevanja*, nadaljuje z *Lestvico govornega izražanja* in, kadar ocenjujemo govorno kompetentnost starejših predšolskih otrok, konča z *Lestvico metajezikovnega zavedanja*. Znotraj vsake lestvice se preizkušanje začne pri starostni skupini, ki ustreza otrokovi kronološki starosti, ter nato glede na otrokove zmožnosti nadaljuje z zahtevnejšo (pomaknemo se za

eno starostno skupino višje) oz. lažjo (pomaknemo se za eno starostno skupino nižje) skupino nalog. Lestvici govornega razumevanja in govornega izražanja rešujejo otroci od drugega leta starosti naprej, medtem ko lestvico metajezikovnega zavedanja rešujejo pet- in šestletni otroci ter mlajši otroci, ki so na lestvicah govornega razumevanja in izražanja rešili tudi naloge za pet let. Za izvedbo celotnega preizkusa pri najmlajših otrocih je potrebnih približno od 15 do 20 minut, pri najstarejših pa od 30 do 45 minut.

Z lestvicama govornega razumevanja in izražanja ocenimo razumevanje govora ter govorno izražanje otrok, in sicer na ravni vsebine (semantike) in strukture (morfologije in sintakse). V lestvice govornega izražanja smo za razliko od večine drugih govornih lestvic, namenjenih predšolskim otrokom, vključile tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe. Merila za ocenjevanje otrokove zgodbe kot načina preizkušanja otrokovega pragmatičnega govora smo razvile že predhodno (več o tem v prejšnjem poglavju). Z *Lestvico metajezikovnega zavedanja* pa ocenjujemo fonološko zavedanje, razumevanje koncepta besede ter poznavanje slovničnih pravil slovenskega jezika. Tovrstne naloge sicer vključujejo tudi nekatere sodobnejše lestvice govornega razvoja (npr. *Lestvica govornega razvoja PLS – 3*, Zimmerman, Steiner in Evatt Pond 1991), vendar jih avtorji niso združili v samostojno lestvico. Več raziskovalcev (npr. Sawyer 1997) poudarja, da je metajezikovno zavedanje pomemben del otrokove govorne kompetentnosti, po naši strokovni presoji pa z vključitvijo samostojne lestvice metajezikovnega zavedanja v *LSGR – LJ* dobimo bolj veljavno oceno splošne govorne kompetentnosti starejših predšolskih otrok.

Pri oblikovanju nalog, ki jih vključujejo *LSGR – LJ*, smo posebno pozornost namenile temu, da bi bile naloge otrokom zanimive in bi jih motivirale za sodelovanje. Pri malčkih večino nalog izvedemo s pomočjo igralnega materiala, ki jim je dobro znan (npr. kocke, žoga, avtomobilček, dojenček), pri otrocih v zgodnjem otroštvu pa s pomočjo barvnih slikovnih predlog (narisal jih je Božo Kos) ter ročnih lutk. Otrok tako npr. pokaže na določeno slikovno predlogo (npr. *Pokaži, na kateri sliki vsi otroci pospravljajo igrače.*), pove, kaj se dogaja na posamezni slikovni predlogi (npr. *Povej, kaj bo deklica delala jutri.; Dobro si poglej spodnje sličice in mi povej zgodbo.*), razporedi sličice v ustrezno zaporedje (*otroku preberemo kratko zgodbo, on pa mora sličice, ki jih ima pred sabo, razporediti glede na zaporedje dogodkov v zgodbi*), sledi navodilom pri ravnanju z igračami (npr. *Naredi tako, da bo miška skakala.*), pokaže na ustrezen igralni material (*Pokaži mi žogo.; Kateri stolp je najvišji?*) ali pa s pomočjo ročnih lutk tvori ustrezne stavčne strukture (npr. Mucka (testator): *Miha si je strgal hlače.*; Miška (otrok): *Miha si ni strgal hlač.*).

Poleg omenjenih treh lestvic preizkus vključuje tudi *Ček listo za analizo rabe govora*, ki je priredba *Ček liste za analizo spontanega govora otrok* preizkusa *PLS – 3* (Zimmerman in dr. 1991). S pomočjo ček liste pridobimo informacijo o otrokovi rabi govora oziroma o njegovih sporazumevalnih zmožnostih. Trditve na ček listi so razvrščene po težavnosti, in sicer od zgodnjega razvoja pragmatičnih spretnosti (npr. *otrok poskuša pritegniti pozornost drugega, poskuša nekoga prepričati, da nekaj naredi*), preko razvoja sposobnosti pripovedovanja o dogodkih iz bližnje preteklosti in vzdrževanja pogovora do razvoja bolj subtilnih oblik rabe jezika, ko je otrok sposoben prilagoditi svoj govor glede na govorne zmožnosti poslušalca ter uporablja posredne prošnje in namige ter ponovi ali preoblikuje sporočilo, ki ga ne razumemo (npr. namesto

da bi neposredno izrazil svojo zahtevo *Vklopi klimatsko napravo.*, reče npr. *Se vam ne zdi, da je tu notri zelo vroče?*). Ček listo izpolnjujemo na podlagi opazovanja otroka med samim preizkušanjem ter med njegovo interakcijo z odraslimi in vrstniki (npr. v vrtcu), med prosto igro ali katero drugo nestrukturirano dejavnostjo.

V več do sedaj izvedenih študijah so bile preverjene tudi merske značilnosti *LSGR – LJ*. Ugotovljeno je bilo (Marjanovič Umek, Podlesek, Bajc in Fekonja 2005), da je zanesljivost preizkusa visoka, saj koeficienti notranje skladnosti (koeficienti zanesljivosti)³ celotnega preizkusa pri posameznih starostih znašajo od 0,87 do 0,96, koeficienti zanesljivosti posameznih lestvic pa se preko različnih starosti gibljejo od 0,72 do 0,92. *LSGR – LJ* zadoščajo tudi merilom vsebinske, konstruktne in konvergentne veljavnosti. Vsebinska veljavnost je bila zagotovljena s podrobno razčlenitvijo posameznega področja merjenja (znotraj vsake posamezne lestvice) ter večkratnim preizkušanjem ustreznosti posameznih nalog. Ustrezno konstruktno veljavnost preizkusa odraža njegova starostna diferenciacija, saj zaradi narave konstrukta govorne kompetentnosti pričakujemo visoke povezanosti med starostjo otrok in rezultati na govornih lestvicah. Povezanost med starostjo otrok ter rezultatom na *LSGR – LJ* je zmerna (starost – metajezik: $r = 0,56$) do zelo visoka (starost – govorno razumevanje: $r = 0,91$; starost – govorno izražanje: $r = 0,93$; starost – skupen rezultat na *LSGR – LJ*: $r = 0,95$). Povezanosti med lestvicami, izračunane na vzorcu 297 otrok, starih od 2 do 6 let, so visoke (govorno razumevanje – govorno izražanje: $r = 0,95$; govorno razumevanje – metajezik: $r = 0,66$; govorno izražanje – metajezik: $r = 0,62$), kar kaže na to, da vse predstavljajo mero sorodnih vidikov istega konstrukta in so torej še en pokazatelj ustreznosti konstruktne veljavnosti preizkusa. Konvergentna veljavnost *LSGR – LJ* je bila izračunana na osnovi povezanosti rezultatov otrok na *LSGR – LJ* ter njihovimi rezultati na drugih primerljivih splošnih govornih preizkusih. Tako so bili vsi v vzorec vključeni otroci preizkušeni s *Preizkusom zgodnjega govornega razvoja (Test of Early Language Development – Third Edition – TELD – 3*, Hresko, Reid in Hammill 1999), 2- in 2,6-letni otroci pa poleg tega še z *Listo razvoja sporazumevalnih zmožnost MacArthur-Bates za otroke, stare od 16 do 30 mesecev: besede in stavki (MacArthur Communicative Development Inventories – CDIs*, Fenson in dr. 2004) (gl. Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja 2006). *TELD – 3* in *CDI* sta standardizirana pripomočka z ustreznimi merskimi značilnostmi, ki sta v svetu zelo široko uporabljena in v slovenskem prostoru prevedena ter ustrezno jezikovno prirejena. Pomembne zmerne do visoke povezanosti med skupnimi rezultati na *LSGR – LJ*, *TELD – 3* ter *CDI/Besede in stavki (LSGR – LJ* in *CDIs*: r od 0,55 do 0,58; *LSGR – LJ* in *TELD – 3*: r od 0,55 do 0,78) kažejo na ustrezno konvergentno veljavnost *LSGR – LJ*.

Vsebinska in strukturna analiza nalog

Naloge v lestvicah govornega razumevanja in izražanja so razdeljene v več skupin. Otrokovo govorno kompetentnost namreč ocenjujemo na ravni besed, izjav ter besedila, pri vsaki skupini posebej pa nas zanimata tako vsebina kot struktura.

³ Koeficient zanesljivosti se lahko giblje od 0 do 1, raziskovalci pa kot ustrezno zanesljive preizkuse največkrat označijo tiste, pri katerih je koeficient zanesljivosti višji od 0,80.

Tabela 1: Komponente govora, ki jih ocenjujemo z lestvicama govornega razumevanja in govornega izražanja.

	Lestvica govornega razumevanja	Lestvica govornega izražanja
Besede		
Vsebina	<ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje predmetov (besednjak) • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo lastnosti • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo količino • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo prostorske odnose • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo dele telesa • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo osebe in svojino • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo odnose med osebami oziroma predmeti • Razumevanje besed, s katerimi poimenujemo barve 	<ul style="list-style-type: none"> • Raba besed, s katerimi poimenujemo barve • Raba besed, s katerimi poimenujemo lastnosti • Raba besed, s katerimi poimenujemo količino • Raba besed, s katerimi poimenujemo prostorske odnose • Raba besed, s katerimi poimenujemo dele telesa • Raba besed, s katerimi poimenujemo osebe in svojino (osebni in svojilni zaimki) • Raba besed, s katerimi poimenujemo socialne odnose • Pojasnjevanje besed • Poimenovanje skupin (nadpomenke)
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> • Razumevanje stopnjevanih pridevnikov 	<ul style="list-style-type: none"> • Raba množine, dvojine • Sklanjanje • Stopnjevanje pridevnikov
Izjave		
Vsebina	<ul style="list-style-type: none"> • Sledenje navodilom (enostavnim in celostnim) • Razumevanje uporabnosti predmetov 	
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> • Razumevanje enostavnih in zloženih izjav • Razumevanje nikalnih izjav • Razumevanje rezultata dejanja in dejanja samega 	<ul style="list-style-type: none"> • Tvorjenje enostavnih izjav • Izražanje dejanja in stanja v sedanosti, preteklosti ter prihodnosti • Tvorjenje zloženih izjav (priredja in podredja) • Zanikanje • Spraševanje • Raba premege in odvisnega govora
Besedilo		
Vsebina		
Struktura	<ul style="list-style-type: none"> • Razumevanje besedila 	<ul style="list-style-type: none"> • Pripovedovanje zgodbe

Naloge so oblikovane tako, da lahko z njimi ocenimo otrokovo splošno govorno kompetentnost, pri tem pa sledimo njegovemu govornemu razvoju. Zato si naloge v skupinah sledijo po težavnosti, npr. najmlajše sprašujemo le po samostalnikih, s katerimi poimenujemo predmete (besednjak), in svojilnih zaimkih *moj* in *tvoj*, ki sta v otrokovem govoru v obdobju malčka najpogostejša (Kranjc 1999). Ko npr. ocenjujemo besednjak otroka, starega dve leti, ga sprašujemo po besedah, kot so *medved*, *hiša*, *ura*, *avto*, *drevo* ..., ko pa nalogo ponovimo pri pol leta starejšem otroku, ga sprašujemo po besedah, kot so *metulj*, *hruška*, *očala*, *letalo* ... To so besede iz otrokovega neposrednega besedilnega sveta, besedam iz njegove neposredne okolice se v drugem starostnem obdobju pridružijo še druge, kar pa seveda ne pomeni, da že dveletnik npr. ne uporablja besed iz naloge v naslednjem obdobju. Pri teh in tudi drugih podobnih nalogah se opiramo na svoje izkušnje in predhodne študije ter analize tujih pripomočkov, v veliko pomoč pa bi bil (nam in drugim sestavljalcem podobnih pripomočkov) korpus besedil otrok in pogostnostni slovar, čeprav se zavedamo tudi dejstva, da so med otroki velike količinske in kakovostne razlike v besednjaku, ki so povezane z genetskimi in okoljskimi dejavniki (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006).

Sledijo naloge, v katerih ocenjujemo razumevanje in rabo besed, s katerimi poimenujemo lastnosti, prostorske odnose ..., in sicer pri malčkih npr. razumevanje pridevnikov *majhen* in *umazan* ter predlogov *v*, *na* in *pod*, pri štirih letih sprašujemo po razumevanju pridevnikov *kratek*, *nizek*, *pisan* in *suh* ter ocenjujemo rabo pridevnikov *žalosten*, *mlad* in *bolan*, hkrati pa sprašujemo po razumevanju predlogov *zraven*, *za* in *pred*. Pri petih letih otroke že sprašujemo tudi po presežnikih, npr. *najvišji*, *najnižji*, *najdaljši* ..., ter predložnih besednih zvezah *na levo* in *desno stran*.

Tudi na ravni strukture smo sledile po eni strani razvoju govora otrok, po drugi pa smo upoštevale posebne značilnosti slovenščine. Naloge si torej glede na starost sledijo tudi po težavnosti s stališča jezikovnih oblik. Tako npr. triletnika sprašujemo po glagolih v sedanjiku, štiriletnika pa po glagolih v pretekliku in prihodnjiku. Glagolske oblike v pretekliku in sedanjiku so namreč v slovenščini sestavljene, to pa malčkom predstavlja precejšen problem (izpuščajo namreč pomožni glagol in izrečejo le deležnik na *-l*). Sklanjanje samostalnikov se v *LSGR – LJ* pojavi šele v skupini nalog, namenjeni štiriletnikom, v naslednjem obdobju pa pri nalogi *Zanikanje* sledi ocenjevanje rabe zanikanega rodilnika ter v nalogi *Množina in dvojina* raba obeh števil v različnih sklonih. Zanikani rodilnik se pojavi tako pozno zato, ker je ta skladenjska oblika za otroka zapletena, saj ni dovolj, da h glagolu ali k samostalniku le doda besedico *ne*, marveč mora spremeniti tudi sklon samostalnika, npr. *Jure ima rad zelenjavo*. : *Jure nima rad zelenjave*. Tudi pri razumevanju in tvorjenju izjav sledimo načelu razvojnosti in stopnjevanju jezikovne zahtevnosti oz. celovitosti. Zapletenejše izjave, v katerih sta poleg vezalnega izraženi še časovno in vzročno razmerje, se pojavijo šele pri petih letih, čeprav jih nekateri otroci v popolnih izjavah z značilnimi vezniki (npr. *ker*, *ko*) izražajo že prej, nekateri pa pomenska razmerja izražajo z zaporedjem izjav (Kranjc 1999). V nalogi *Spraševanje 1* in *2* pri pet- in šestletnikih lahko stopnjevanje jezikovne celovitosti opazujemo neposredno. Pri petletnikih so naloge, v katerih mora tvoriti poizvedovalna (dopolnjevalna) vprašanja, nezapletene – gre za zelo preprosto strukturo matričnega stavka, npr. *Babica kuha kosilo*., otrok pa mora tvoriti izjavo, v

kateri sprašuje po osebkcu oz. agensu. Taka struktura, v kateri agens na površini zaseda mesto osebkca, je primarna, pa tudi v govoru otroka se pojavi pred sekundarno, v kateri mesto osebkca zaseda patiens ali katera druga udeleženska vloga. Šestletniki pa tvorijo poizvedovalna (dopolnjevalna) in odločevalna vprašanja. Trdilne izjave so daljše, npr. *Zvečer mi očka prebere pravljico.*, otroci pa sprašujejo po času (*Kdaj mi očka prebere pravljico?*).

Načelu razvojnosti smo sledile tudi pri oblikovanju *Lestvice metajezikovnega zavedanja*. Pri petletnikih tako ocenjujemo fonološko zavedanje prvega glasu (v besedah *mama, kuža, dojenček, babica*), prepoznavanje daljše ali krajše besede (npr. v parih *mravlja – kača, slikanica – papir ...*), njihovo sposobnost povezovanja glasu in slike (otrok pokaže sliko, ki se začne z istim glasom kot npr. *letal*) ter popravljanja napak. Te so tako strukturne kot pomenske; prve so npr. kršenje pravila stalne stave v besednem redu (*Dala sem kocko mizo na., Mama moja vozi avto.*), raba napačnega sklona (*Ta hiša nima okno.*) ali glagolske oblike (*Deček jesti jabolka.*), pomenske pa so npr. raba napačnega prislovnega določila časa, ki kaže na (ne)razumevanje koncepta časa (*Jutri je snežilo.*), ali povezava pomensko nedružljivih samostalnikov in glagolov, npr. *Miza poje.* ali *Dež poje*. Pri šestletnikih pa preizkušamo njihovo zmožnost prepoznavanja zadnje besede v izjavi (npr. *Imam nove rdeče čevlje.*) in zadnjega glasu v besedah *most, cesta, letalo* in *vrtec*. *Lestvica metajezikovnega zavedanja* se konča z nalogami, v katerih otroci z zamenjavo ali izpustom glasu tvorijo nove besede (npr. *vlak – lak, krava – kava, cestar – cesta; roža – koža, muha – muca, jež – jed, roka – reka*), ter glagoli rekanja. V tej nalogi mora otrok na ilustraciji prepoznati, katero govorno dejanje opravlja oseba – ali *kriči, prepoveduje, ukazuje*.

Vsebinska in strukturna analiza nalog potrjuje njihovo razvojnost ter stopnjevano težavnost. Pri oblikovanju *Lestvic splošnega govornega razvoja* so bile upoštevane specifičnosti slovenskega jezika. Ko bo pripomoček standardiziran v slovenskem prostoru, bo uporaben ne zgolj v raziskovalne, temveč tudi v širše strokovne namene, zlasti pri razvojnopsihološki diagnostiki.

LITERATURA

- ASTINGTON, J. W. in PELLETIER, J., 1996: The language of mind: Its role in teaching and learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers. 593–620.
- BUKATKO, D. in DAEHLER, M. W., 2004: *Child development*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- DRESSLER, W. in de BEAUGRANDE, R., 1992: *Uvod v besediloslovje*. Prevedli Aleksandra Derganc in Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.
- FEIN, G., 1995: Toys and stories. V: A. D. Pelligrini (ur.), *The future of play theory*. New York: State University of New York Press. 151–165.
- FENSON, L., DALE, P. S., REZNICK, J. S., THAL, D., BATES, E., HARTUNG, J. P., PETHICK, S. in REILLY, J. S., 2004: *MacArthur Communicative Development Inventories. User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- GUTTMAN, M. in FREDERIKSEN, C. H., 1985: Preschool children's narratives: Linking story comprehension, production, and play discourse. V: E. Galda in A. Pellegrini (ur.), *Play,*



- language, and stories: The development of children's literature behavior*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 99–129.
- HAMMILL, D. D. in LARSEN, S. C., 1996: *Test of Written Language – Third Edition. Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- HARRIS, J., 1993: *Early language development*. London, New York: Routledge.
- HRESKO, W. P., REID, D. K. in HAMMILL, D. D., 1999: *Test of Early Language Development (TELD – 3). Examiner's manual*. Shoal Creek Boulevard: PRO-ED.
- KARMILOFF, K. in KARMILOFF – SMITH, A., 2001: *Pathways to language*. Cambridge: Harvard University Press.
- KRANJC, S., 1999: *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: ZIFF.
- 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., FEKONJA, U., KRANJC, S., 2004: Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Psihološka obzorja*, 1. 43–64.
- MARJANOVIČ UMEK, L., KRANJC, S., in FEKONJA, U., 2003: *Developmental levels of the child's storytelling*, ERIC, 12 str.
- – 2006: *Otroški govor: razvoj in učenje*. Zbirka Zrenja. Domžale: Založba Izolit.
- MARJANOVIČ UMEK, L., PODLESEK, A., BAJC, K. in FEKONJA, U., 2005: *Govorni razvoj in razvoj bralne pismenosti v vrtcu in šoli. Izračun merskih značilnosti za LSGR – LJ, CDI/Besede in stavki, TELD – 3 ter TOWL – 3*. Interno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Katedra za razvojno psihologijo.
- RAGNARSÐOTTIR, H., 2006: *What can cross-linguistic studies of children's language acquisition tell us about the role of culture in development?* Predstavljeno na 16. konferenci EECERA, Reykjavik.
- SAWYER, R. K., 1997: *Pretend play as improvisation. Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, New Jersey: IEA Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SHAPIRO, L. R. in HUDSON, J. A., 1991: Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27. 960–974.
- STEIN, N. L., 1997: Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. V: M. G. W. Bamberg (ur.), *Narrative development: Six approaches*. Lawrence Erlbaum Associates. 5–44
- WECHSLER, D., 1991: *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children – third edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- WILLIAMS, K. T. in WANG, J., 1997: *Technical references to the Peabody Picture Vocabulary Test – third edition (PPVT – III)*. Circle Pines: AGS.
- ZIMMERMAN, I. L., STEINER, G. V. in EVATT POND, R., 1991: *Preschool Language Scale – 3*. United States of America: The Psychological Corporation Harcourt Brace Jovanovich, inc.

SUMMARY

The *Scales of general language development (LSGR – LJ)* are an instrument for assessment of children's language development from two to six years of age. They are conceived developmentally, i.e., they include tasks appropriate for children of various ages and are ordered by difficulty from the point of view of language forms, e.g., a non-prefixed form of verb comes before a prefixed one, a simple syntactic structure comes before a complex one. In addition to the scales for assessment of language comprehension and expression the instrument includes the scales for assessment of metalinguistic awareness. The majority of recent language scales include



the tasks of metalinguistic awareness, but they do not organize them in a separate scale. As the findings of recent research indicate that the assessment of children's metalinguistic awareness within the assessment of children's language competence is of great significance, the compilation of a separate scale is justified.

Children's competence in pragmatic use of language is commonly assessed with the story-telling test. The analyses of foreign language tests have shown that the tests for children in early and middle childhood often include the tasks of story-telling, hence the Slovene authors included this type of tasks in the scale of language expression as well. The criteria for assessment of child's story (coherence and cohesion of story) have been devised for the story-telling test, which can also be used as an independent language test.