

Razvijanje govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Jasna Jožef

Uvod

Govor je človeški mehanizem, ki ga uporabljamo za sporočanje misli, občutkov, čustev, z njegovo pomočjo pridemo do želenih informacij, predstavimo lastno presojanje, vzdržujemo socialne stike in izražamo predstave o svetu (Horvat, Magajna 1987). Že v obdobju dojenčka (8–9 mesecev) začinja človek razumevati nekatere besede in se z gestami odzivati nanje (Marjanovič Umek idr. 2012). Razvoj govora sta raziskovala ameriški psiholog Skinner in ameriški jezikoslovec Chomsky (Marentič Požarnik 2010). Skinner (1938) je kot behaviorist razvoj govora razlagal na podlagi instrumentalnega in operativnega pogojevanja, kognitivist Chomsky (1965) pa je trdil, da je razvoj govora postopno pridobivanje jezikovnih pravil. Skinner je razvil teorijo, da otrok poskuša ponoviti glasove iz okolice. Čeprav mu uspe izgovoriti le glasovno skupino, se starši na to odzovejo pozitivno in ga spodbudijo k ponavljanju besed, izboljšanju izgovarjave in ustvarjalnosti pri sestavljanju besed (Skinner 1938). Chomsky (1989) nasprotno zagovarja teorijo, da razvoj govora ni toliko odvisen od vplivov okolja kot predvsem od prirojenih dispozicij, ki jih zunanje pobude le sprožijo. Po njegovi teoriji se vsak otrok rodi s prirojenim jezikovnim znanjem, tj. »univerzalno slovnico«, ki mu omogoča učenje jezikov (Chomsky 1989). Kunst Gnamuš (1979) je z raziskavami potrdila vpliv socialno-kulturnega okolja na razvoj otrokovega govora in izpostavila povezanost razvoja jezikovnih in umskih sposobnosti.

Razvijanje govora pri pouku v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

V osnovno šolo vstopajo otroci z različnimi osebnostnimi značilnostmi in zmožnostmi (Zupančič, Kavčič 2008). Med njimi so tudi otroci s posebnimi potrebami. Ovire pri razvoju govora so gluhost in naglušnost, slabše učne sposobnosti, motnje v govoru, prirojene govorne napake, poškodbe možganov in jezikovne motnje (Diepeveen idr. 2017). V osnovni šoli so jezikovne motnje pri učencih pogoste (Tomblin idr. 1997a). Učitelj mora biti sposoben s pomočjo drugih strokovnjakov (npr. logopedov) zmanjševati primanjkljaje na govorno-jezikovnem področju (Tommerdahl 2009). Pri jezikovnem pouku so dejavnosti usmerjene v razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Pri tem je pomembno slušno pomnjenje, saj omogoča povezovanje glasov v enote, ki imajo določen pomen.

Dekodiranje pomenov lahko povzroči učencem težave, ki se odražajo v slabšem pomnjenju informacij. Učitelji lahko težave omilijo z različnimi slušnimi in jezikovnimi vajami ter z uporabo vidnih strategij, kot so besedilo s povečanimi črkami, kartončki z nalogami in drugi didaktični pripomočki. Predvsem je pomembno, da prav vsi učenci utrjujejo svoje znanje (Dehaney 2000). Pouk mora biti v osnovni šoli diferenciran glede na lastnosti učencev, njihove interese, nagibe, pozornost, zaznavanje vidnega in besednega gradiva, kakovost njihovega znanja in nazadnje glede na njihov razvoj (Yakovleva 2015).

V učnem načrtu so pri predmetu slovenščina opredeljeni cilji, med katere sodi tudi razvijanje sporazumevalne zmožnosti na podlagi pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja (Poznanovič Jezeršek idr. 2018). Sporazumevalna zmožnost je ena izmed najpomembnejših sposobnosti, ki jih razvijamo pri učencih (Strakšiené 2011). Predvsem je sporazumevanje v prvem, maternem jeziku pogoj za razvoj drugih ključnih zmožnosti, ki jih navaja *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2016) (sporazumevanje v tujih jezikih, matematična zmožnost ter temeljne zmožnosti v naravoslovju in tehnologiji, digitalna zmožnost, učenje učenja, socialne in državljanske zmožnosti, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturno zavedanje in izražanje). Ta je v učnem načrtu za slovenščino opredeljena kot »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil različnih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil različnih vrst« (Bešter Turk 2011: 121). Učenci se pri pouku učijo novih besed, pravil o jeziku ter skladnje in tako napredujejo v pragmatični zmožnosti (Rice 1982). Na njihov govor in oblikovanje lastnega besedilnega sveta ima velik vpliv učiteljev govor, podprt z očesnim stikom, gibi in mimiko (Kranjc 1999).

Pogovor je pri pouku najpogosteje uporabljena metoda. Ima spoznavno in socialno vlogo, ki sta med seboj neločljivo povezani (Tanner 2017). Gre za dialoško metodo, ki poteka v obliki pogovora med učiteljem in učenci ali med učenci samimi. Pri tem imajo učenci neposredno dejavno vlogo in so poleg učitelja tudi sami pobudniki za začetek komunikacije (Blažič idr. 2003). Za metodo pogovora je pomembna učiteljeva temeljita priprava, saj to zagotavlja strokovnost in kakovostno poučevanje (Van Canh, Renandya 2017). Marentič Požarnik in Plut Pregelj (2009) poudarjata, »da je treba – če želimo doseči napredek – ‘znano znova narediti neznano’, pogledati na vsakdanjost ‘s svežimi očmi’« (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 15). Pri tem mora učitelj dopustiti, da učenci izražajo osebne izkušnje in domneve, poleg tega mora biti odprt za njihova vprašanja. S tem jih motivira k sodelovanju, vpliva na raven njihovega razmišljanja in pripomore k dobrim, zaupnim ter sodelovalnim odnosom v razredu. Temelj in posledica dobro vodenih pogovorov so demokratični in odprti odnosi (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009).

Najpomembnejši strukturni elementi pouka so učitelj, učenec in učna snov, ki jih povezujemo v t. i. didaktični trikotnik (Blažič idr. 2003). Uresničujemo ga kot komunikacijski in izkustveni proces. Pri komunikacijskem procesu so v ospredju družbene

potrebe, zato učence prek ciljev, vsebine in jezika vključujemo v širše družbeno okolje, pri izkustvenem procesu pa so v ospredju njihove psihosocialne potrebe in usvajanje njihovega lastnega znanja. Pri pouku se oba procesa povezujeta (Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009).

Pogled na razvijanje govora v pedagoški praksi

V prvem triletju, še posebej v prvem razredu, je velik poudarek namenjen dejavnostim za razvijanje govora, saj učenci prek njih prehajajo v svet črk in besed (Grginič 2005). Učitelj jih pri pouku motivira z različnimi zunanjimi in notranjimi dražljaji, vplivi in pobudami (Musek 1990).

Da bi preverili, kako učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ocenjujejo motiviranost za govorno izražanje pri učencih in svojo vlogo pri razvijanju njihovega govora, smo pripravili anketni vprašalnik z vprašanji zaprtega in odprtega tipa ter izvedli manjšo raziskavo, v kateri je sodelovalo 79 učiteljev, od tega jih 35 (44,3 %) poučuje v prvem, 19 (24,1 %) v drugem in 25 (31,6 %) v tretjem razredu.

V kvantitativnem delu vprašalnika smo jim ponudili trditve v obliki številčne ocenjevalne lestvice Likertovega tipa, ki so se nanašale na njihova opažanja o motiviranosti učencev za govorno izražanje in na izbiro socialne zvrsti jezika pri pouku. Preizkus vprašalnika je pokazal dobro zanesljivost; Cronbachov alfa koeficient je namreč $\alpha = 0,81$.

Iz preglednice 1 je razvidno, kako učitelji ocenjujejo motiviranost za govorno izražanje pri učencih.

Preglednica 1: Aritmetične sredine in standardni odkloni za učitelje v sklopu Ocena motiviranosti učencev za govorno izražanje.

TRDITVE	N	M	SD
1. Učenci v oddelku radi pripovedujejo o svojih izkušnjah.	79	4,15	0,89
2. Učenci v oddelku radi govorno nastopajo.	79	3,81	0,66
3. Učenci v oddelku radi opravljajo dejavnost igre.	79	4,13	0,59
4. Učenci v oddelku radi pripovedujejo pravljice.	79	4,01	0,57

Po mnenju učiteljev učenci najraje pripovedujejo o svojih izkušnjah in igrajo igre vlog. Nekoliko nižje, vendar kljub temu visoko ocenjujejo veselje učencev do govornega nastopanja, kar je verjetno posledica manjše svobode pri izražanju. Pri govornem nastopu mora namreč učenec slediti smernicam in kriterijem, to pa ga omejuje. Med razredi ni statistično pomembnih razlik v motiviranosti učencev za govorno izražanje ($t = 1,64$, $df = 79$, $p = 0,11$).

Ker nas je zanimalo, kako učitelji najpogosteje motivirajo učence za govorjenje, smo prvi sklop vprašalnika dopolnili z vprašanjem odprtega tipa. Sedem učiteljev (7,6 %) jih motivira s pomočjo lutke, osemnajst (22,8 %) s pravljico, petindvajset (48,1 %) s prigo-varjanjem, sedemnajst učiteljev (21,5 %) pa uporabi načine, kot so konkretni material in problemske naloge. Med slednjimi dva učitelja menita, da njuni učenci ne potrebujejo dodatne motivacije za govorjenje, saj so dovolj vedoželjni in komunikativni.

V oddelkih so heterogene skupine učencev in vsi morajo na koncu doseči zastavljene cilje, torej tudi na področju govora. Učenci so pri učenju uspešnejši, če je pouk dinamičen. Na podlagi odgovorov anketiranih učiteljev sklepamo, da učencem omogočajo dovolj priložnosti za izražanje in da jih ti radi izkoristijo. Še posebej učinkovita metoda je razvijanje govora s pomočjo lutke, ki ima motivacijski učinek. Učenci se ob lutki pri vseh predmetih sprostito in tudi tisti, ki na govornem področju niso močni, sodelujejo pri izražanju svojih izkušenj, govornem nastopanju, igri vlog in pripovedovanju pravljič.

Med ovire pri razvijanju govornega izražanja spada obvladovanje knjižne zvrsti jezika. Učenci prihajajo iz različnih okolij in celo jezikovnih skupnosti, razlikujejo se po stopnji socializacije. Med njimi so takšni, ki morda prvič prihajajo v stik s slovenskim knjižnim jezikom, torej jim učiteljev govor predstavlja še poseben zgled. V drugem sklopu vprašalnika smo preverili, kako učitelji ocenjujejo rabo različnih socialnih zvrsti jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri učencih in koliko je zanje pomembno, da jih spodbujajo k uporabi knjižne zvrsti (preglednica 2).

Preglednica 2: Aritmetične sredine in standardni odkloni za učitelje v sklopu Pomembnost socialnih zvrsti jezika in vloga učitelja pri tem.

TRDITVE	N	M	SD
1. Učenci se pri pouku izražajo v knjižnem jeziku.	79	3,20	0,69
2. Učence popravljam, ko se pri pouku sporazumevajo v pogovornem ali narečnem jeziku.	79	3,68	0,87
3. Pri pouku se izražam le v knjižnem jeziku.	79	4,03	0,70

Učencem, ki se šele po vstopu v šolo soočijo s slovenskim knjižnim jezikom, je ta tuj ali nenaraven. Učiteljem se zdi pomembno, da jih popravljajo, kadar se izražajo v pogovornem jeziku ali narečju ($M = 3,68$). Sami so jim pri tem zgled: večina učiteljev ($M = 4,03$) se pri pouku izraža le v knjižnem jeziku in tako učenci nezavedno usvajajo pravila te zvrsti in se začenjajo zavedati, v katerih okoliščinah je to najprimernejša izbira. To se kaže tudi pri oceni trditve, da se učenci pri pouku izražajo v knjižnem jeziku, kar je lahko posledica dejstva, da je bila večina otrok v predšolskem obdobju vključena v vrtec, kjer so vsak dan poslušali pravljičice, pesmi in ne nazadnje kultivirani govor vzgojiteljic.

V pedagoški praksi opazamo še, da izginja narečni oz. pokrajinski pogovorni govor, kar bi lahko bilo posledica višje izobrazbene strukture staršev, ki tudi sami skrbijo za razvoj knjižnega govora pri svojih otrocih. Po drugi strani pa se povečuje število otrok s slabšim znanjem slovenščine nasploh (otroci priseljencev, Romi), kar terja še dodatno diferenciacijo pri razvijanju govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Načini razvijanja govora v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

V tretjem delu vprašalnika smo preverili, kako učitelji razvijajo govor pri učencih med rednim, dopolnilnim in dodatnim poukom.

Od v anketi sodelujočih učiteljev jih 58 (73,4 %) izvaja dodatni in dopolnilni pouk. Zanimalo nas je, ali tudi pri dodatnem in dopolnilnem pouku pri učencih sistematično razvijajo govor. Pritrdilno je odgovorilo 43 (74,1 %) anketirancev, ki izvajajo dodatni pouk, in 53 (91,4 %) učiteljev, ki izvajajo dopolnilni pouk. Učitelji, ki tega ne počnejo, so kot razlog navedli, da učenci na govornem področju nimajo težav, zato se bolj posvečajo drugim vsebinam, predvsem matematičnim. Podobno so to, da ne izvajajo posebnih dejavnosti za razvijanje govora, utemeljili učitelji dodatnega pouka, ki so poleg tega menili, da morajo dodatni pouk nameniti pripravam na tekmovanja, zato si prizadevajo doseči cilje predvsem na področju matematike.

Učitelji, ki razvijajo govor pri učencih tudi v sklopu dopolnilnega in dodatnega pouka, so v odgovorih navajali dejavnosti, kot so besedne in didaktične igre, opis (osebe, slik, predmetov), pripovedovanje, igra vlog, intervju, pogovor (mnenja, izkušnje), dramatizacija, govorno nastopanje, izmišljanje pravljic, problemske naloge. Omenjene dejavnosti se pojavljajo najpogosteje in učitelji se zanje odločajo tako pri dopolnilnem kot pri dodatnem pouku ter s tem v pouk uvajajo ustvarjalno učenje kot najvišjo obliko učenja (Gagné 1985).

V osnovni šoli so v oddelkih heterogene skupine otrok, ki imajo pri usvajanju ciljev različne potrebe, zato mora biti učitelj občutljiv za njihov individualni razvoj in se ravnati po didaktičnem načelu učne diferenciacije in individualizacije (Blažič idr. 2003). V vprašalniku nas je zanimalo, ali učitelji to načelo upoštevajo tudi pri dejavnostih, namenjenih razvijanju govora. 53 (67,1 %) učiteljev je odgovorilo pritrdilno, 26 (32,9 %) pa, da pouka ne diferencirajo, kadar je cilj dejavnosti razvijanje govora pri učencih. Učitelji, ki so odgovorili pritrdilno, so kot načine diferenciacije navajali prilagoditev obsega teme in dolžine dejavnosti, skupinsko delo, individualno pomoč učitelja, medsebojno pomoč učencev, uporabo različnih tipov nalog, uporabo konkretnega materiala, naloge različnih težavnostnih stopenj, dodatna navodila govorno šibkejšim.

Pri odgovorih so se učitelji osredotočili predvsem na učno šibke učence, iz česar lahko razberemo, da ne izvajajo diferenciacije za učno zmožnejše, čeprav cilji iz učnih

načrtov narekujejo, da je treba kar največji napredek omogočiti vsem učencem. Učitelji, ki pouka ne diferencirajo, so to utemeljili s trditvami, da nočejo izpostavljeni različnih zmožnosti učencev; poleg tega se jim zdi prav, da vsem ponudijo enake možnosti. Navedli so še, da je diferenciacija spontana in da v načrtovane dejavnosti ne verjamejo ter da priprava diferenciranega pouka predolgo traja. Temu lahko pogojno celo pritrdimo, vendar pa učinki dejavnosti potrjujejo, da je delo, ki ga vložimo v pripravo, upravičeno. Ob igrah vlog, pri katerih se vživljajo v drugo osebo in situacijo, učenci ne krepijo le govornega izražanja, ampak pridobivajo tudi druge sporazumevalne veščine. Zanje so zanimive še didaktične igre, kakršne so na primer kartice, pri katerih morajo nadaljevati zgodbo, igra *ugani, kdo ali kaj*, pri kateri drug drugemu zastavljajo vprašanja, odgovor pa je lahko le da ali ne. Dobro je, da tudi pri slovenščini izkoristimo veselje učencev do petja, saj tako razvijajo govor in artikulacijo. Pri tem si pomagamo z igralno kocko – na njej so sličice, na katerih so označene pesmi, ki jih morajo učenci zapeti.

Zaključek

V raziskavi smo želeli preveriti opažanja učiteljev o govornih zmožnostih učencev ter njihov odnos do dejavnosti za razvijanje teh zmožnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Ugotovili smo, da učitelji visoko ocenjujejo motiviranost učencev za govorno izražanje, torej menijo, da pri pouku uporabljajo ustrezne metode, oblike dela in didaktične pripomočke ter da učencem predajajo pozitivne vzorce govornega sporazumevanja.

Učitelji menijo, da je uporaba knjižnega jezika pri pouku pomembna, in k temu spodbujajo tudi učence. Prav tako visoko ocenjujejo svojo vlogo pri upoštevanju socialnih zvrsti jezika in se sami večinoma izražajo v knjižnem jeziku ter učence opozarjajo na popravke, kadar govorijo v pogovornem jeziku ali narečju.

Učitelji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri učencih govor razvijajo na dinamičen način, s pomočjo iger, konkretnega materiala, različnih oblik in metod dela in s spodbujanjem ustvarjalnosti. Pri tem delo v večini oddelkov diferencirajo in so občutljivi za individualne razlike pri učencih.

Viri in literatura

- BEŠTER, Marja, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovnost* 56/3–4. 111–130.
- BLAŽIČ, Marjan, IVANUŠ GRMEK, Milena, KRAMAR, Martin, STRMČNIK, France, 2003: *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

- CHOMSKY, Noam, 1989: *Znanje jezika: o naravi, izviru in rabi jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- DEHANEY, Ruth, 2000: Literacy Hour and the Literal Thinker: the Inclusion of Children with Semantic-pragmatic Language Difficulties on the Literacy Hour. *Support for Learning* 15/1. 36–40.
- DIEPEVEEN, Babette, VAN DOMMELEN, Paula, OUDESLUYS-MURPHY, Anne Marie, VERKERK, Paul H., 2017: Specific Language Impairment Is Associated with Maternal and Family Factors. *Child: Care, Health and Development* 43/3. 401–405.
- GAGNÉ, Robert Mills, 1985: *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HORVAT, Ludvik, MAGAJNA, Lidija, 1987: *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- KRANJC, Simona, 1999: *Razvoj otrokovega govora*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- KUNST GNAMUŠ, Olga, 1979: *Vloga jezika v spoznavnem razvoju šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, 2010: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica, PLUT PREGELJ, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica, FEKONJA PEKLAJ, Urška, SOČAN, Gregor, KOMIDAR, Luka, 2012: Zgodnje sporazumevalne zmožnosti dojenčkov in malčkov. *Psihološka obzorja* 21/2. 5–17.
- MUSEK, Janek, 1990: Vrednote in potrebe. *Anthropos* 22/1–2. 52–64.
- POZNANOVIČ JEZERŠEK, Mojca, CESTNIK, Mojca, ČUDEN, Milena, GOMIVNIK THUMA, Vida, HONZAK, Mojca, KRIŽAJ ORTAR, Martina, ROSC LESKOVEC, Darinka, ŽVEGLIČ, Marija, AHACIČ, Kozma, 2018: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina.pdf (Dostop: 25. 3. 2019).
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (Dostop 25. 3. 2019).
- SKINNER, Burrhus Frederic, 1938: *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- STRAKŠIENĖ, Giedrė, 2011: Characteristics of the Development of Junior Pupils' Communicative Competence at Primary School. *Bridges/Tiltai* 54/1. 123–138.
- TANNER, Marie, 2017: Taking Interaction in Literacy Events Seriously: a Conversation Analysis Approach to Evolving Literacy Practices in the Classroom. *Language and Education: An International Journal* 31/5. 400–417.

- TOMBLIN, J. Bruce, RECORDS, Nancy L., BUCKWALTER, Paula, ZHANG, Xuyang, SMITH, Elaine, O'BRIEN, Marlea, 1997a: Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 40. 1245–1260.
- TOMMERDAHL, Jodi, 2009: What Teachers of Students with SEBD Need to Know about Speech and Language Difficulties. *Educational and Behavioural Difficulties* 14/1. 19–31.
- VAN CANH, Le, RENANDYA, Willy A., 2017: Teachers' English Proficiency and Classroom Language Use: A Conversation Analysis Study. *RELC Journal* 48/1. 67–81.
- YAKOVLEVA, Svitlana, 2015: Individual Approach and Differentiation as Means for Learning Optimization at Primary Classes of Special Needs Schools. *Bridges/Tiltai* 72/3. 129–139.
- ZUPANČIČ, Maja, KAVČIČ, Tina, 2008: Osebnostne poteze kot napovedniki socialnega prilagajanja otrok ob vstopu v šolo. *Psihološka obzorja* 17/1. 21–39.