

*Barbara Baloh*

## **Aplikativni vidik otrokovega pripovedovanja v predšolskem obdobju**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 811.163.6'233:808.543:373.2

### **POVZETEK**

Vsakokrat, ko otrok pripoveduje, sporoča izkušnjo, ki jo je bodisi pridobil sam ali mu jo je posredoval kdo drug, in tako gradi lastno pripovedovalno shemo, ki služi njegovemu nadaljnjemu tvorjenju pripovednih besedil. Glede na pomen pripovedovanja v kurikulumu za vrtce se zastavlja vprašanje, kako je mogoče pri otroku pripovedovanje, ki je njegova potreba, ustrezno spodbujati in glede na starostno stopnjo nadgrajevati. Pričujoči prispevek osvetljuje kurikularno problematiko o vlogi odraslega (vzgojitelja/učitelja) pri pripovedovanju ter o pripovedovanju kot kulturno pogojeni in pomembni dejavnosti za otrokovo pismenost.

**Ključne besede:** otroška pripoved, pripovedovalna shema, umetnostno besedilo, neumetnostno besedilo

## **Applicative Aspect of Child's Narration in Preschool Period**

Original scientific article

UDK: 811.163.6'233:808.543:373.2

### **ABSTRACT**

By narrating, the child communicates his experience, gained either on his own or mediated to him by someone else. This is how children extend their narrative textual world and build their narrative scheme as a means of further narrative text composition. Taking into consideration the importance of narration in the curriculum, we are faced with the question how it would be possible to properly encourage narration, which is the child's natural need, and how to further develop it according to the child's age. The paper introduces curricular problems concerning the role of the adult (preschool teacher/teacher) in narration and narration as a culturally based activity, which is extremely important for child's literacy.

**Key words:** Child's narration, narrative scheme, literary text, non-literary text

---

## Uvod

Poslušanje in pripovedovanje zgodb sta dejavnosti/procesa, ki hkrati vključujeta jezikovno in druge zmožnosti (fonološko, leksikalno, skladiščno in pragmatično), kompleksne miselne procese, kot so časovni (epizodični) spomin, semantični spomin ter reševanje problemov (angl. problem solving) in psihološke procese (občutki, čustva, motivacija). Pripovedovanje zgodbe je pragmatična jezikovna zmožnost, ki je ključnega pomena predvsem v razvojnih obdobjih, v katerih gre za prepoznaven razvoj otrok na ravni povezanosti govora in mišljenja oziroma rabe notranjega govora na eni strani ter razvoj na področjih skladnje, metajezika in rabe govora na drugi strani.

V procesu pripovedovanja se otrok nauči uravnoteženo uporabljati jezikovne informacije ter jih postavljati v semantično strukturo. Iz raziskav, ki so bile narejene na področju govora in pismenosti otrok (npr. Marjanovič Umek et al. 2007), je mogoče prepoznati, da so visoki in pomembni napovedniki zgodnje in akademske pismenosti predvsem otrokov besednjak, pragmatična zmožnost otrokovega pripovedovanja zgodbe in njegove metajezikovne zmožnosti.

## Pripovedovanje kot sporazumevalna dejavnost

Pripovedovanje umeščamo med govorne dejavnosti in ga v celoti povezujemo z razumevanjem ter izražanjem ne glede na kontekst, v katerem besedilo nastaja.

V literaturi obstajajo različna poimenovanja za pripovedna besedila. Bešter Turk (1990) glede na način razvijanja teme govori o pripovedovalnih besedilih, Smolej (2012) govori o narativnih govornih besedilih, v prispevku pa bomo glede na tradicijo, ki velja pri poimenovanju otroških pripovednih besedil (Marjanovič Umek et al. 2006) uporabljali izraza umetnostno in neumetnostno pripovedno besedilo.

Štefan (1999) ugotavlja, da je po strukturalni teoriji pri vsaki pripovedi mogoče ločevati dve bistveni sestavini: njeno zgodbo (Kaj se je zgodilo?) in njen diskurz (Kako je to, kar se je zgodilo, povedano?).

Zgodba (Chatman 1978) nam kot bralcem ali poslušalcem ni empirično dana; dano nam je besedilo, iz katerega med branjem ali poslušanjem zgodbo šele izlučimo. Glede na to lahko zgodbo opredelimo kot konstrukt, do katerega pridemo šele s povzemanjem in parafraziranjem dogodkov. Parafraziranje se ne more izogniti pečatu subjektivne presoje. Odvisno je od razumevanja zgodbe, ki je od človeka do človeka različno. Če parafraziramo le nize, potem je rezultat takega parafraziranja najosnovnejše zgodbeno ogrodje.

Kot meni Hladnik (1988), so rezultati parafraziranja kratki, nekajbesedni ali enopovedni povzetki, ki jih imenujemo narativne propozicije. Zgodbo na eni strani predstavljajo dogodki, ki so povezani v logično urejeno verigo, na drugi strani pa tista predmetnost, ki se v zgodbi pojavlja in preko katere je dogajanje sploh mogoče, to so osebe in prizorišča. Dogodek pomeni spremembo enega stanja v drugega, pri

čemer je vanj lahko vključena aktivna (spremembo povzročča) ali pasivna (je objekt spremembe) oseba. Med dogodki obstaja hierarhija, in sicer glede na to, koliko so za razvoj zgodbe pomembni.

Dogodki, tako Chatman (1978), so lahko ogrodni (bistveni) in obrobni (satelitski, dekorativni). Ogrodni dogodki so tisti, ki zgodbo razvijajo in jo pomikajo proti koncu, zato po Hladniku (1988) lahko rečemo, da nosijo t. i. pripovedno tveganje. Z njihovo izločitvijo bi razdrli narativno logiko. Obrobni dogodki pa le pojasnjujejo, dopolnjujejo ogrodne dogodke z dodatnimi informacijami, skrbijo za vzdušje, komentirajo izvršeno dogajanje, označujejo osebo itn. Izpust obrobne dogodka pripoved sicer lahko estetsko osiromaši, ne prizadene pa samega logičnega poteka dogajanja.

Sporočevalec ima na voljo nešteto možnosti za predstavitev določene zgodbe in konkretno besedilo predstavlja samo eno izmed njih. Konkretno uresničitev zgodbe označujemo z izrazom diskurz. Narativni diskurz (Štefan 1999) zajema vprašanje same organizacije zgodbe v določeno kompozicijsko obliko in vprašanje konkretne jezikovne pojavnosti te kompozicije v dejansko pripoved.

Kot meni Štuhec (2000, 23),

»ima samostanlik pripovedovanje (naracija) vsaj dva, med seboj sicer bližnja, a vendarle različna pomena. Je namreč ustvarjalna oznaka za enega od ustvarjalnih postopkov z vsemi pripadajočimi slogovnimi prijemi, pomeni pa tudi oblikovanje jezikovne tvarine v jezikovno sporočilo, torej proces, ki vključuje referiranje dogodkov v njihovem naravnem poteku. Pri tem se pripovedovalec sklicuje na jezikovna (govorec tudi na zunajjezikovna) pravila, ob tem pa upošteva kontekst oziroma referenčni horizont, v katerem bo sprejemanje pripovedovanega objekta potekalo.«

Štuhec (2000, 27) je tudi mnenja, da

»če upoštevamo, da spada proces pripovedovanja v globalni proces komunikacije, potem moramo sprejeti naslednje: pripovedovanje nikoli ni neodvisno od obeh glavnih dejavnikov komunikacije, torej pripovedovalca in poslušalca/bralca. To pa pomeni, da pripovedovalec zavestno ali podzavestno upošteva tudi poslušalca/bralca, ali povedano drugače – obstoj pripovedovalca vključuje obstoj poslušalca/bralca. /.../ Poslušalec/bralec je namreč tista oseba, ki ji je pripovedovanje namenjeno in ki s svojim posebnim in enkratnim izkušnjskim in vedenjskim svetom, s svojimi posebnimi interesi, intelektualnimi in emocionalnimi sposobnostmi ter s svojimi sicer nikjer prav jasno izraženimi pričakovanji na poseben in nezanemarljiv način vpliva na pripovedovanje in na pripoved kot rezultat tega procesa.«

Smolej, ki v svoji znanstveni monografiji *Besedilne vrste v spontanem govoru* (2012, 27) za razliko od Štuheca in Hladnika obravnava pripoved kot neumetnostno besedilo, ki je naslovnikom posredovano preko slušnega prenosnika, meni, da so

»pripovedi zgodb v nasprotju s preostalimi zvrstmi pripovedi (npr. komentar, obrekovanje, mnenje) osredotočene na časovno zaporedno nizane dogodke, prav tako pa vse podajajo nekakšen vrednotenjski komentar, ki kaže na pomembnost/smiselnost opisanih dogodkov. Tako kot imajo pripovedi zgodb skupne besedilnovrstne značilnosti, se medsebojno (oblikovno) tudi razlikujejo. Razlikovanje oz. ločevanje temelji predvsem na različnih socialnih namenih besedil, različnih shematskih strukturah in leksikalno-

slovnčnih uresničitvah, kar pomeni, da so različne besedilne zgradbe in različne leksikalno-slovnčne uresničitve posledica različnih socialnih namenov/ciljev besedil.«

Glede na različne socialne namene in na različne zgradbe besedil ter leksikalno-slovnčne izpeljave Smolej (2012, 27) znotraj zvrsti pripovedi zgodb loči štiri besedilne vrste: dramatično pripoved, anekdoto, eksempl in poročilo. Avtorica poudarja, da »shematske zgradbe besedil ne smejo biti razumljene kot stalne in nespremenljive. Veliko je namreč tudi notranje besedilnostrukturno različnih besedil, kar pomeni, da lahko znotraj enega besedila določimo več sledečih si različnih besedilnovrstnih struktur (oz. strukturnih shem)« (prav tam, 28). Za proučevanje otroških pripovednih besedil je ta ugotovitev pomembna, saj otroški pripovedovalec pogosto združuje več različnih besedilnovrstnih strukturnih shem.

Pripovedovati pomeni tvoriti besedila, ki nam govorijo o nečem, kar se v določenem logičnem zaporedju dogaja v času in prostoru. Ko pripovedujemo, poslušalcu/bralcu posredujemo dogodke, ki so časovno in prostorsko umeščeni. V različnih trenutkih pripovedi lahko vedno določimo »prej« in »potem«.

Za pripoved je značilna neka začetna situacija (zasnova), ki se preko vrste dogodkov (zaplet dogajanja, razplet) spreminja v novo, končno situacijo (končno rešitev). Dogodki, ki so v pripovedi nanizani, se ne povezujejo le po časovnem (kronološkem) zaporedju, temveč si sledijo tudi po logičnem zaporedju. Ni pa vedno nujno, da si dogodki sledijo po kronološki razporeditvi zgodbe same, saj je le-ta lahko tudi porušena in si lahko dogodki sledijo tako po običajnem vrstnem redu kot tudi po retrospektivnem ali z začetkom in medias res.

Vsako pripovedovanje zgodbe mora biti strukturirano in mora vsebovati problem. Pri pripovedovanju mora biti vse sporočeno z jezikom samim, pri čemer se tako v oblikovanju kot tudi v interpretaciji pripovedi kaže pripovedovalčeva osebna ustvarjalnost, vendar pa pripovedovalec ne upošteva le svojih notranjih vzgibov, ampak se aktivno odziva tudi na zunanje vplive in kontekst (Štefan 1999, 28).

Pripovedno besedilo mora vključevati določene prvine, ki pripoved določajo: besedišče, ki se nanaša na osebe, kraje in dogajanje, v besedilu iščemo odgovore na vprašanja Kdo? (osebe), Kje? (kraj), Kdaj? (zgodovinski trenutek, čas in trajanje), Kaj? (konkretna dejanja) in S katerim namenom? (Čemu?), uporabljeni so glagoli v pretekliku, sedanjiku in prihodnjiku, značilna je uporaba časovnih izrazov, prislovov in predložnih zvez (nekoč, pred letom dni, naslednjega dne, okoli desete ure ...).

Na podlagi značilnosti pripovednega besedila si posamezni pripovedovalec ustvari lastno pripovedovalno shemo. Shema je neka vrsta spominskega skladiščenja znanja, torej asimilacija ali prilaščanje na podlagi prejšnjega znanja in izkušenj (Grosman 2004).

Vloga sheme je selektivno posredovanje pri uskladičenju pomena v dolgotrajni spomin in učinkovitejša organizacija pomena v obliki, v kateri ga posameznik lahko prikliče. Sheme so družbeno in kulturno pogojene, kar izhaja iz njihove utemeljenosti na posameznikovi predhodni izkušnji v določeni jezikovni in kulturni skupnosti.

Italijanski jezikoslovec Eco (2003) navaja, da je treba, če želimo sestaviti znamenja, ki bi se vezala neposredno na pojme (če ne že na samo stvarnost, ki jo ti pojmi zrcalijo), izpolniti dva pogoja, in sicer določiti temeljne pojme ter organizirati temeljne pojme v sistem (shemo), ki ponazarja model organiziranja vsebine. Ta shema mora biti po Ecu (prav tam) univerzalna, vendar tudi omejena. Ugotoviti je treba, katere lastnosti oz. kateri pojmi so bolj univerzalno skupni, zato da lahko kasneje opredelimo vse pojme, ki so izpeljani po načelu kompozicije po temeljnih enotah. Temeljne enote so odvisne od naše izkušnje o svetu oziroma so ključne besede, katerih pomena se naučimo šele v stiku z njimi.

Iz navedenega lahko zaključimo, da posameznik v pripovedovanju ne more natančno ponoviti niti samega sebe niti svojega vzornika. Lahko se ga oprimejo le najopaznejše lastnosti vzornikovega izvajanja, saj ima sam drugačne miselne in govorne sposobnosti, njegovemu telesu je lastna drugačna govorica, razvijale so ga drugačne poslušalske in pripovedovalske izkušnje. Zapomni si bistveni pomen, to je tisti, ki ga sam sestavi kot bistvenega na podlagi lastnega znanja in zanimanja in ki v taki obliki vsebuje njegov osebni prispevek. Otrok si ustvari lastno pripovedovalno shemo ob poslušanju in pomnjenju različnih vrst in načinov pripovedovanja, ki jih sčasoma posvoji v tolikšni meri, da postanejo neločljivi del njegovega izražanja. Na podlagi pridobljene pripovedovalne sheme tvori lastna pripovedna besedila. Zgodnje otroštvo je čas za načrtno razvijanje otrokove pripovedovalne sheme. Slovenske raziskovalke otrokovega pripovedovanja, Simona Kranjc, Ljubica Marjanovič Umek in Urška Fekonja, navajajo, da »otroci, stari od tri do štiri leta, razvijejo shemo za konvencionalno pripovedovanje zgodbe, po četrtem letu pa zgodbo že oblikujejo kot celoto z nekim ciljem oz. namenom« (Krajnc et al. 2003, 52).

V nadaljevanju bomo predstavili, kako otrok pridobiva pripovedovalno zmožnost.

## **Razvoj zmožnosti pripovedovanja zgodb pri otroku**

Razvoj pripovedovanja zgodb pri otroku poteka od enostavnih zgodb, v katerih opisujejo preproste dogodke, praviloma iz njihovega resničnega življenja, do konvencionalnih, koherentnih in kohezivnih zgodb, ki jih ob upoštevanju njene zgradbe (začetek, vrhunec, konec) z opisovanjem časovnih in vzročnih povezav, motivov in čustev junakov ter odnosov med njimi pripovedujejo otroci v zgodnjem in srednjem otroštvu.

Vsakokrat, ko otrok pripoveduje, sporoča izkušnjo, ki jo je bodisi pridobil sam bodisi mu jo je posredoval kdo drug, in tako širi svoj besedilni svet ter gradi lastno pripovedovalno shemo, ki služi njegovemu nadaljnjemu tvorjenju pripovednih besedil, ta pa so del vsakdanje sporazumevalne potrebe. Otrok s pomočjo jezikovnih sredstev naredi besedilo smiselno in naslovniku razumljivo ter z njim doseže svoj namen.

Za pripovedovanje zgodbe je pomembno, da otrok oblikuje svoje predstave, da sklepa in povezuje različne prvine in jih posreduje tako, da ga drugi razume. Kako bo določeno pripoved realiziral, je odvisno predvsem od razvite jezikovne zmožnosti in izkušnje s pripovedovanjem, pa tudi od njegove splošne pripovedovalske sposobnosti, od njegove trenutne motivacije za pripovedovanje in od trenutnega konteksta. Posebno motivacija in kontekst sta pri otroškem pripovedovalcu zelo spremenljiva, zato lahko pomembno vplivata na realizacijo pripovedi.

Rezultati več raziskav (Engel 2000; Marjanovič Umek et al. 2006; Baumgartner in Devescovi 2001) kažejo, da otroci do približno tretjega leta starosti ne morejo povedati zgodbe, temveč gre le za enostavno opisovanje predmetov, oseb, nizanje dogodkov, ki ni konstruirano na mentalni predstavi.

Slovenske raziskovalke otrokovega pripovedovanja (Kranjc et al. 2003, 52) navajajo, da »otroci, stari od tri do štiri leta, razvijejo shemo za konvencionalno pripovedovanje zgodbe, po četrtem letu pa zgodbo že oblikujejo kot celoto z nekim ciljem oz. namenom. Zgodbo gradijo na začetni iniciativi, cilj je tisti, ki določa rdečo nit, v zgodbi že opisujejo značaje oseb, njihova medsebojna razmerja, motive in počutja, zgodbo, ki jo peljejo do vrhunca, pogosto nizajo okoli glavnega junaka. Vanjo vključujejo veliko afektivnih tem, med katerimi so pogoste negativne, pomembna so čustva in misli junakov.«

Iste avtorice (prav tam, 53) menijo tudi, da se »zgodbe, ki jih otroci pripovedujejo po tretjem, četrtem letu, ne razlikujejo zgolj glede na starost otrok, temveč njihovo razvojno raven soodločajo tudi pogoji, v katerih jih otroci pripovedujejo«.

Na otrokovo pripovedovanje vplivajo številni dejavniki, med katerimi različni avtorji (Titone 1996; Papalia et al. 2003; Marjanovič Umek et al. 2006) najpogosteje izpostavljajo kakovost otrokovega družinskega okolja, sociodemografske značilnosti družine ter kakovost vrtca. Raziskave (Papalia et al. 2003; Kranjc et al. 2006) kažejo, da je spodbudno vrtčevsko okolje z vsakdanjimi organiziranimi in v pripovedovanje usmerjenimi dejavnostmi izrednega pomena za razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti. »Visoka kakovost vrtca je še posebej pomembna za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega socialnega okolja« (Kranjc et al. 2006, 61).

V nadaljevanju bomo predstavili, kako je pripovedovanje vpeto v kontekst področja jezikovne vzgoje v vrtcu in pred kakšne izzive je v zvezi s spodbujanjem pripovedovanja postavljen vzgojitelj.

## **Pripovedovanje v kontekstu jezikovne vzgoje v vrtcu**

V predšolskem obdobju pripovedovanje v svojih številnih različicah (pripovedovanje pravljic, pripovedovanje o dogodkih, ustvarjalno pripovedovanje ...) uresničuje predvsem odrasli pripovedovalec (vzgojitelj), ki s pripovedovanjem dosega različne vzgojne in izobraževalne cilje in pri tem otroku nudi jezikovni pogled. Vendar pa tovrstno pripovedovanje otroku ne nudi možnosti, da

se v pripovedovanju preizkusi tudi sam, saj vloga otroka pri pripovedovanju v Kurikulumu za vrtce ni dovolj natančno opredeljena (le-ta namreč ne predvideva pripovedovalnih dejavnosti, ki bi vključevale otroka).

Vzgojiteljevo ravnanje, njegove odločitve v načrtovanju in pripravi dejavnosti ter še posebno v izvedbi bistveno vplivajo na kakovost uresničevanja ciljev jezikovne vzgoje. Didaktične pristope za razvijanje pripovedovanja v vrtcu najbolj oblikujejo in uresničujejo vzgojitelji, kot je razvidno iz raziskave, ki bo predstavljena v nadaljevanju.

Otrok veliko časa preživi v vrtcu. V predšolskem obdobju se nauči osnovnih veščin in spretnosti na vseh področjih, še posebej pa to velja za področje jezika. Zato imajo strokovni delavci v vrtcih veliko vlogo in morajo kurikularnemu področju jezika nameniti dovolj časa. Dejavnosti, ki podpirajo in razvijajo področje jezika, pa morajo biti skrbno in smiselno načrtovane.

Eden od pomembnih ciljev, ki naj bi jih otrok v vrtcu dosegel, je razvijanje zmožnosti pripovedovanja, ki jo avtorji (Marjanovič Umek et al. 2006) umeščajo med pragmatične zmožnosti.

Dejavnosti otrok, ki spodbujajo pripovedovanje in s tem razvijanje pripovedovalne sheme ter se bolj nanašajo na vlogo odraslega v vrtcu, so v Kurikulumu za vrtce (1999) navedene za obe starostni obdobji (npr. v prvem starostnem obdobju odrasli otrokom pripovedujejo in berejo, otroci pa poslušajo preproste zgodbe in se z njimi pogovarjajo o predmetih na slikah in v okolju, pripovedujejo in prepevajo kratke pesmice, lutkovne igrice in zgodbe, v drugem starostnem obdobju odrasli otrokom bere, pripoveduje in predvaja na avdio- in videokaseti raznovrstna literarna besedila, primerna otrokovi starosti, in ga spodbuja k samostojnemu pripovedovanju zgodbic).

Gre predvsem za dejavnosti, pri katerih je otrok naslovnik pripovedovanja, otroka kot pripovedovalca in torej tistega, ki razvija lastno pripovedovalno shemo, pa določa cilj: »Otrok se uči samostojno pripovedovati« (Kurikulum za vrtce 1999, 20).

Zastavlja se torej vprašanje, kako je mogoče pri otroku pripovedovanje, ki je njegova potreba, ustrezno spodbujati in glede na starostno stopnjo nadgrajevati. V ta namen smo opravili raziskavo *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti*, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

## **Opredelitev problema in metodologija**

Glede na teoretična izhodišča, v katerih smo predstavili pripoved kot besedilno vrsto, pomen pripovedovanja za otrokov govorni razvoj, vlogo in pomen pripovedovanja v Kurikulumu za vrtce ter vlogo in pomen vzgojitelja pri spodbujanju pripovedovanja je zgoraj navedena raziskava potekala v dveh delih.

V prvem delu raziskave smo ugotavljali jezikovne značilnosti pripovedi otrok v eno- in dvojezičnem okolju, upoštevajoč tudi nekatere sociokulturne dejavnike

(predvsem družinsko okolje in jezikovno okolje, v katerem je vrtec). V pričujočem prispevku bodo predstavljene le najpomembnejše ugotovitve tega dela raziskave.

V drugem delu raziskave smo želeli proučiti, katere didaktične pristope vzgojiteljice uporabljajo za pripovedovanje zgodb ob umetnostnem in neumetnostnem besedilu.

Saksida (2008, 20–21) meni,

»da je ločevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil zasnovano na pojmovanju funkcionalne pismenosti, motivacije za branje, različnosti besedilnih svetov obeh področij, raznolikosti besedila ter tehnike branja. Oba podtipa se razlikujeta tudi glede na besedilno stvarnost. V umetnostnih besedilih gre za zapleten soodnos zunajliterarnih in medbesedilnih izkušenj, ki se prepletajo v fiktivni besedilni stvarnosti. V neumetnostnih besedilih gre za jezikovno predstavljeno zunajliterarno realnost. Za umetnostna besedila je značilen kompleksen jezik, za neumetnostna pa informativnost jezika.«

To mnenje nas vodi v razmišljanje, koliko je za otroke od 1. do 6. leta starosti, ko še ne govorimo o periodizaciji in vrstah besedil, smiselno ločevati med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili. Za otroka od 1. do 6. leta starosti je najbrž besedilo nevtravno, pomemben pa je didaktični pristop, kako otroku besedilo ponudimo in kako ga vodimo v razmišljanje o njem ter njegovo podoživljanje. Ne moremo z gotovostjo trditi, da je za neumetnostna besedila dovolj samo informativnost jezika, saj je za kakovostna neumetnostna besedila nujna tudi kompleksnost jezika. To še posebno velja za pripoved, če izviramo iz njene notranje zgradbe (zasnova, zaplet, vrh, razsнова, razplet, vrednotenje, presoja/ocenitev dogodkov).

Zanimalo nas je vzgojiteljevo ravnanje in njegove odločitve v načrtovanju in pripravi dejavnosti za spodbujanje pripovedovanja ob umetnostnem in neumetnostnem besedilu, katere didaktične pristope za pripovedovanje uporabljajo vzgojitelji pri svojem delu, ali in kako vzgojitelji pri svojem delu uporabljajo verbalna in vizualna sredstva, ali in kako vzgojitelji izvajajo tudi usmerjene dejavnosti v zvezi s pripovedovanjem in s tem otrokom omogočijo razvoj vseh jezikovnih funkcij ter pridobivanje izkušenj v zvezi s pripovedovanjem in pridobivanjem pripovedovalne sheme ali pa spodbujajo predvsem receptivne komunikacijske dejavnosti. Ta del raziskave bo v nadaljevanju podrobneje predstavljen.

#### *Raziskovalna metoda*

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Kombinirali smo pretežno kvalitativno in deloma (v manjši meri in obsegu) kvantitativno metodo. Raziskava vključuje študijo primera, izvedeno v več dvojezičnih okoljih v slovenski Istri in na Tržaškem, kar nam je omogočilo primerjavo med pripovedmi otrok, ki so nastale v različnih jezikovnih kontekstih. Raziskovalne ugotovitve se nanašajo samo na pričujoči raziskovalni problem in so podlaga za razumevanje tega primera, zato jih kot takih ne moremo posploševati.

#### *Raziskovalni vzorec*

Raziskava je potekala v 4 vrtcih na dvojezičnem območju v slovenski Istri in na Tržaškem. Vzorec prvega dela raziskave, ki je namenski in nereprezentativen, predstavlja 112 otrok.



Vrtcev, ki smo jih vključili v raziskavo, nismo izbrali naključno, temveč smo pri izbiri sledili cilju raziskave. Vrtec 1 smo izbrali, ker so otroci, ki ga obiskujejo, deležni izobraževalnega programa po Kurikulumu za vrtce (1999) z dodatkom za narodnostno mešana območja, in sicer se seznanjajo z jezikom okolja. Vrtec 2 smo izbrali, ker so bili otroci v tem vrtcu deležni izobraževanja po programu PUJO (Poučevanje jezika okolja), ki je bil kot nadstandardna oblika v vrtcu ponujen do leta 2008. V raziskavo vključena skupina otrok je bila tudi zadnja generacija otrok, ki ji je bil omogočen imenovani nadstandardni program. Italijanski vrtec v Sloveniji smo izbrali, ker ga obiskujejo otroci iz italijanskih in tudi mešanih zakonov, ki živijo v večjezičnem in večkulturnem okolju. Slovenski vrtec v Italiji smo izbrali, ker ga obiskujejo otroci iz slovenskih in tudi mešanih zakonov, ki živijo v večjezičnem in večkulturnem okolju.

V drugem delu smo v raziskavo vključili 63 vzgojiteljic, 20 vzgojiteljic iz vrtcev na dvojezičnem območju v slovenski Istri, katerih otroci so bili vključeni v prvi del raziskave, ter 43 vzgojiteljic iz naključno izbranih vrtcev, ki niso na dvojezičnem območju; pozorni smo bili, da smo zajeli vse regije.

Vse vprašane so bile ženskega spola, zato bomo v analizi odgovorov vprašanih uporabljali žensko obliko vzgojiteljica.

#### *Postopki pridobivanja in obdelave podatkov*

Podatke za pričujočo raziskavo smo zbrali na več načinov. Uporabili smo predvsem kvalitativne in v manjši meri tudi kvantitativne tehnike zbiranja podatkov, do njih pa smo dostopali posredno in neposredno.

Podatke iz prvega dela raziskave smo pridobili z opazovanjem z udeležbo. Beležili smo dve vrsti pripovedovanja: poustvarjanje umetnostnega besedila in pripovedovanje neumetnostnega besedila. Posameznega otroka smo povabili v pripovedovalni šotor in ga spodbudili k poustvarjanju umetnostnega besedila ter pripovedovanju neumetnostnega besedila. S snemanjem in sprotim beleženjem konteksta pripovedovanja otrok ter njihovih neverbalnih odzivov v vrtčevski situaciji, predvsem zaradi odpravljanja nejasnih mest v pripovedih, smo pridobili podatke za prvi del raziskave. Podatki so bili zbrani od marca do novembra 2008.

Za pridobivanje podatkov drugega dela raziskave smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga razdelili vsem udeleženkam izbranih vrtcev osebno ali po pošti. Anketni vprašalnik je poleg podatkov o spolu, delovni dobi udeleženca ter količini časa, namenjeni spodbujanju pripovedovanja, vseboval tri vprašanja odprtega tipa o vzgojiteljevem spodbujanju pripovedovanja umetnostnega in neumetnostnega besedila. Podatki so bili zbrani od marca 2008 do maja 2010.

V analizo vključeno gradivo iz prvega dela raziskave, ki je bilo posneto z diktafonom, nekaj tudi z videokamero (predvsem potek vodenja vzgojno-izobraževalne dejavnosti ter odzive otrok), smo prepisali. Transkripcija otroškega govora je fonetična, tako da omogoča opazovanje pojavov tudi na glasoslovni ter besedoslovni ravni ter na ravni pragmatične rabe jezika. Pripovedi otrok

smo kvalitativno analizirali s skladijskega, pragmalingvističnega in deloma tudi sociolingvističnega vidika.

Analizirali smo odgovore na anketna vprašanja in jih kvantitativno obdelali. Rezultate, ki so podlaga za drugi del raziskave, smo predstavili s števili ter v grafični obliki.

## Rezultati in interpretacija

Iz rezultatov prvega dela raziskave je razvidno, da otroci tvorijo kohezivno in koherentno ustrežnejša umetnostna poustvarjalna pripovedna besedila kot neumetnostna. Ugotavljamo, da otroci lažje pripovedujejo ob vidni spodbudi (npr. ilustraciji, fotografiji) kakor brez nje. Otroci, ki so pripovedovali ob vidni spodbudi, so v pripoved vključili večje število besed, našteali več dogajalnih enot in vključili več besed za izražanje čustvenih in mentalnih stanj.

Ugotavljamo tudi, da spodbudno okolje, pa naj bo v enojezičnem ali dvojezičnem okolju, ki spodbuja pripovedovanje, v okviru organiziranega vzgojno-varstvenega in vzgojno-izobraževalnega dela bistveno vpliva na razvoj pripovedovalne sheme posameznega otroka. Če vzgojitelji načrtovano in v obliki organiziranih ter usmerjenih dejavnosti spodbujajo pripovedovalno shemo otrok, so tudi pripovedi otrok na višji razvojni ravni.

Na podlagi ugotovitev prvega dela raziskave smo želeli proučiti, kako vzgojitelji spodbujajo pripovedovanje umetnostnega in neumetnostnega besedila, zato smo za namene drugega dela raziskave pripravili anketni vprašalnik, na katerega je odgovarjalo 63 vzgojiteljic. Od teh je 90 % takih, ki so v vrtcu zaposlene več kot 20 let, 5 % takih, ki so v vrtcu zaposlene od 6 do 10 let, in 5 % takih, ki so v vrtcu zaposlene od 11 do 15 let.

### *Spodbujanje pripovedovanja*

Najprej nas je zanimalo, koliko časa vzgojiteljice namenijo spodbujanju pripovedovanja, če vemo, da pripovedovanje zgodbe otroku omogoča, da izrazi in osmisli lastno izkušnjo ter jo deli z drugimi, vendar lahko pripovedovalno shemo usvoji le tako, da je vsakodnevno izpostavljen različnim vrstam pripovednih besedil (umetnostnim in neumetnostnim) ter da jih tudi samostojno tvori. Iz rezultatov lahko razberemo, da vzgojiteljice spodbujanju otrokove pripovedovalne sheme namenjajo premalo časa, saj jih samo 40 % pripovedovanje razvija vsak dan, 15 % jih navaja, da pripovedovanju namenijo 1 uro dnevno, za druge vprašane pa nimamo podatka.

Na vprašanje, kako na splošno spodbujajo pripovedovanje otrok v skupini, smo od vzgojiteljic dobili odgovore, kot je razvidno iz preglednice 1. V preglednico smo zapisali izvirne izjave vzgojiteljic.

Preglednica 1: Spodbujanje pripovedovanja otrok v skupini

Odgovor	Skupaj (v %)	Vzgojiteljice dvojezično območje (v %)	Vzgojiteljice enojezično območje (v %)
Pripovedovanje in branje zgodbic (slikanic, pravljic)	48	19	29
Pogovor	38	21	17
Pripovedovanje otrok (ob sliki, knjigi, fotografijah)	30	9	21
Otroci si izmišljajo zgodbe, dele zgodb, izmišljarije	24	16	8
Pripovedovanje v jutranjem krogu	23	6	17
Igra vlog, dramatizacija, simbolna igra	21	11	10
Pripovedovanje (v jutranjem krogu), kaj se jim je zgodilo prejšnji dan, čez dan	21	7	14
Opisovanje (slik)	21	11	10
Predstavitve svoje knjige (predšolska bralna značka)	17	2	15
Zastavljanje (odprtih) vprašanj	16	8	8
Obnavljanje prebranega (ob slikah, risbah, drugih pripomočkih)	16	3	13
Pripovedovanje (v jutranjem krogu) doživetij po počitnicah, po praznikih, po vikendu	15	5	10
Na sprehodu, priložnostno	14	7	7
Izražanje želja, počutij, izkušenj	14	8	6
Pripovedovanje deklamacij, petje pesmi, izštevank	10	2	8
Pripovedovanje z lutko	8	3	5
Otrok pripoveduje, kar sam želi	8	3	5
Uganke, rime	6	3	3
Gledanje gledaliških predstav, lutkovnih igrice	5	2	3
Si izmišljajo svoje zgodbe ob čarobnih kartah	3	3	/

Vzgojiteljice so lahko navedle več odgovorov, saj je bilo vprašanje odprtega tipa. Iz odgovorov vzgojiteljic lahko razberemo, da največ vzgojiteljic (48 %) pripovedovanje spodbuja s pripovedovanjem in branjem zgodbic (slikanic, pravljic). Če ga združimo z odgovoroma, da vzgojiteljice razvijajo pripovedovanje tako, da otroci pripovedujejo ob sliki, knjigi, fotografiji (30 %) in tako da si otroci izmišljajo zgodbe, dele zgodb, izmišljarije (24 %), je to najuspešnejša didaktična strategija, ki jo navajajo vprašane. Da otrok usvoji pripovedovalno shemo in jo kasneje tudi nadgrajuje, je pomembno, da je izpostavljen pripovednim obrazcem, ki jih pridobi s poslušanjem zgodb in jih kasneje uporabi kot sebi lastne ter jih pretvori v lastno pripovedovalno shemo. Torej je nujno, da otrok po poslušanju tudi tvori novo pripovedno besedilo. V tem vprašane niso najuspešnejše, saj jih le 54 % otrokom ponudi možnost tvorjenja lastnega besedila.

Drugi najpogostejši odgovor vzgojiteljic je, da spodbujajo pripovedovanje s pogovorom (38 %). Navedenemu odgovoru so blizu še: pripovedovanje razvijamo v jutranjem krogu (23 %), pripovedovanje razvijamo tako, da otroci v jutranjem krogu pripovedujejo, kaj se jim je zgodilo čez dan ali prejšnji dan (21 %), pripovedovanje razvijamo z zastavljanjem (odprtih) vprašanj (16 %), pripovedovanje spodbujamo (v jutranjem krogu), ko otroci pripovedujejo o doživetjih po počitnicah, prazniku,

vikendu (15 %), pripovedovanje razvijamo tako, da otroci izrazijo svoje želje, počutja, izkušnje (14 %). Jutranji krog vzgojiteljice poimenujejo del vsakodnevne rutine, ko se ob prihodu v vrtec vzgojiteljica in otroci posedejo v krog in se pogovarjajo o tem, kar so doživeli prejšnji dan, ter načrtujejo dejavnosti, ki jih bodo tisti dan skupno izvajali.

Pogovor ali dialog je besedilo, v katerem sodelujeta vsaj dve osebi, torej gre za dialoško vrsto besedila, medtem ko je pripoved izrazito monološka vrsta besedila. Kot pravi Anderson (v Čačinovič Vogrinčič 2008, 52), je »pogovor ali dialog sodelovalna in odnosna aktivnost. V njem se odzovemo na to, kar je nekdo predhodno rekel.« Otrok torej v pogovoru sooblikuje besedilo in ga ne ustvarja samostojno. Tudi samo sprejemanje in tvorjenje pogovora ne poteka na enak način kot pripovedovanje. »Pogovor je proces, ki ga soustvarjata razumevanje in pomen: poslušati, slišati, odgovoriti in spet: poslušati, slišati odgovoriti ... V pogovoru se lahko zgodi vse, kar je zajeto v besedi soustvarjanje: soraziskovanje, opazovanje, preverjanje, preizpraševanje, reflektiranje, dogovarjanje.« »Med pogovorom vsak od sogovorcev nekaj časa posluša in nekaj časa govori, sogovorca pozorno poslušamo /.../. Odzovemo se na to, kar je rekel, in ne začnemo govoriti o nečem čisto drugem. Če česa ne razumemo, ga prosimo, naj nam to pojasni« (Vogel in Cestnik 2006, 103). Pri pripovedovanju posameznik sam odloča o temi in o načinu (smeri) razvijanja teme, sam tudi izbira besedišče, ki ga pri tvorjenju pripovedi uporablja, in ne potrebuje dodatnih pojasnil. Pogovor torej ni ustrezna didaktična strategija, s katero bi otrok lahko razvijal pripovedovanje in s tem gradil lastno pripovedovalno shemo.

21 % vprašanih navaja, da pripovedovanje razvija z igro vlog, dramatizacijo, simbolno igro. Tudi te dejavnosti so, kot poprej navedeni pogovor, dialoškega značaja, tako da z njimi otrok ne usvaja pripovedovalne sheme. Navedene dejavnosti pa so primerne za doživljanje vsebine povedanega, vendar mora v tem primeru vzgojiteljica otroka načrtno usmeriti v to, da bo v obliki zgodbe izrazil doživeto.

21 % vprašanih navaja, da pripovedovanje razvija z opisovanjem slik. Vzgojiteljice za pripovedovanje pogosto uporabljajo izraz opisovanje. Opisovanje je besedilotvorni postopek, ki se razlikuje od pripovedovanja in bi ga tudi vzgojitelji v vrtcu morali temu ustrezno razvijati. Glede na značilnosti opisa bi morali vzgojitelji opisovanje razvijati tako, da bi otroka najprej vodili v sistematično razvijanje poimenovalne zmožnosti (pridobivanje besedišča s področja, ki ga bo otrok opisoval). Razvijati pa bi morali tudi koncept časa in prostora. Otroka bi morali uvesti v sistematično opazovanje z vsemi čutili (vid, vonj, sluh, okus, tip), in šele ko je otrok v tem uspešen, bo uspešen tudi v opisovanju.

Vzgojiteljice iz vrtcev na enojezičnem območju posebej izpostavljajo še dve strategiji za spodbujanje pripovedovanja, in sicer obnavljanje prebranega (16 %) ter predstavitev knjige (17 %). V vrtčevski pedagoški praksi se za pripovedovanje pogosto uporablja izraz obnavljanje. V obdobju od 3. do 7. leta otrokove starosti

sicer težko govorimo o obnovi kot besedilni vrsti predvsem zato, ker je obnova navadno obravnavana kot zapisana besedilna vrsta. Otrok obnovo pove ustno, hkrati pa vanjo vključi vso dinamizacijo, barvo glasu in nebesedno komunikacijo, ki je značilna za pripovedna besedila. Otrokovo obnovo v tem obdobju zato poimenujemo pripoved že znanega besedila in jo glede na prej navedeno obravnavamo kot pripovedno besedilo. Predstavitelje knjige pa, kot navajajo vzgojiteljice, lahko poteka načrtovano, v okviru predšolske bralne značke, ali pa nenačrtovano, ko otrok od doma prinese kako svojo knjigo in vrstnikom pripoveduje njeno vsebino.

Vprašane (10 %) navajajo tudi, da spodbujajo pripovedovanje s pripovedovanjem deklamacij, petjem pesmi, izštevank. Na tak način otrok ne gradi lastne pripovedovalne sheme. S stališča jezikovne vzgoje v vrtcu in razvijanja jezikovne zmožnosti je taka dejavnost primerna, v raziskavi pa kaže na površinsko poznavanje besedilne vrste pripoved. Pripoved ni vse, kar otrok pove.

Med posameznimi odgovori vzgojiteljic najdemo nekaj zanimivih primerov dejavnosti za razvijanje pripovedovalne zmožnosti: otroci si izmišljajo svoje zgodbe ob čarobnih kartah, pripovedujejo ob ponujeni sliki dogajalnega okolja, dejavnost Povej mi svoje sanje, dejavnost Povem ti pravljico, snemanje otrokovega pripovedovanja z diktafonom ali kamero in komentiranje posnetega gradiva.

### *Spodbujanje pripovedovanja umetnostnega besedila*

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako vzgojiteljice spodbujajo pripovedovanje umetnostnega besedila. Dobili smo naslednje odgovore.

*Preglednica 2: Spodbujanje pripovedovanja umetnostnega besedila*

Odgovor	Skupaj (v %)	Vzgojiteljice dvojezično območje (v %)	Vzgojiteljice enojezično območje (v %)
Vzgojitelj bere pravljice (slikanice)	81	32	49
Otrok pripoveduje ob ilustracijah	43	8	35
Dramatizacija, igra vlog	24	14	10
Predšolska bralna značka	24	/	24
Nastopanje pred skupino (jutranji krog)	19	/	19
Vzgojitelj prebere pravljico ob lutki	19	13	6
Pogovor o prebranem	18	8	10
Otrok pripoveduje z lutko	13	10	3
Postavljanje vprašanj ob prebranem (odprta vprašanja)	13	5	8
Otrok pripoveduje znano vsebino brez spodbude	11	8	3
Ogled različnih lutkovnih igric, gledaliških predstav	11	6	5
Obisk knjižnice	10	3	7

Iz analize podatkov lahko razberemo, da 81 % vprašanih vzgojiteljic otrokom bere pravljice (slikanice). Književna vzgoja je del kurikularnega področja Jezik (Kurikulum za vrtce 1999) in je opredeljena z globalnim ciljem poslušanja,

razumevanja ter doživljanja jezika ter doživljanja in spoznavanja temeljnih literarnih del za otroke, natančneje pa je opredeljena še v drugih ciljih in dejavnostih za obe starostni obdobji. Vzgojitelj kot profesionalni posrednik (Haramija 2008) v vrtcu odloča o gradivu, ki ga bo bral otrokom.

Kurikulum za vrtce (1999) ne ponuja izbora književnih del. Vzgojitelj pri izbiri besedil ni vezan na konkretna književna besedila, kar je lahko prednost (nabor besedil je lahko širši, pestrejši) ali pa slabost (besedila niso ustrezna z vidika kriterijev za kakovostno otroško književnost). Medved Udovič (2005, 83–98) meni, da kakovostna književnost omogoča globlje dožemanje človeških možnosti, kot jih omogočajo le otrokove stvarne izkušnje, in spodbuja odzivanje na celovito prikazano domišljijско in realistično izkušnjo v pripovednem besedilnem svetu. Avtorica tudi navaja, da v zadnjih letih poteka v Sloveniji pospešeno izdajanje leposlovnih mladinskih knjig, prednjačijo prevedena dela, ki pa bi jih v prenekaterih primerih lahko označili za trivialna. Poenostavljene pripovedi s stereotipnimi zgodbami s srečnimi razpleti imajo malo skupnega s pravo pravljico naravnostjo tako ljudskih, klasičnih kot sodobnih kratkih pravljic kot z njihovimi globljimi sporočili.

Vzgojiteljeva književna izbira naj bi bila torej pretehtana in naj ne bi bila prepuščena trenutnemu navdihu ali naključju. V predbralnem obdobju so izrednega pomena izbira knjig (kaj bo vzgojitelj bral), vrsta izbranega književnega dela (poezija, proza, ljudska, umetna, klasična, sodobna), dolžina izbranega književnega dela, čas, ki ga vzgojitelj nameni branju (kdaj vzgojitelj bere – vsak dan, enkrat tedensko, ob posebnih dnevih, pred spanjem, pred kosilom ...), ponavljanje branja (kolikokrat vzgojitelj prebere književno delo) ter dejstvo, ali bo vzgojitelj otroku sploh bral ali pa bo branje prepuščal neprofesionalnemu posredniku (Haramija 2008) (največkrat družini), ki knjige izbira po osebnih kriterijih, torej brez zastavljenega cilja, knjige izbira zgolj naključno.

Za razvoj pripovedovalne sheme otrok je ključnega pomena izpostavljenost spodbudnemu literarnoestetskemu okolju ter pogostemu (vsakodnevnemu) branju kakovostne otroške književnosti. Vendar pa za razvijanje pripovedovanja to ni dovolj. Otrok mora besedilo večkrat slišati, da si na podlagi slišane ustvari lastno pripovedovalno shemo, vzgojitelj se mora z otrokom o literarnem delu pogovarjati, tako da vprašanja usmeri v gradnjo pripovedovalne sheme, otrok mora literarno delo doživeti v različnih situacijah v povezavi z različnimi vejami umetnosti in nato tudi samostojno tvoriti najprej slišano, kasneje pa novo pripovedno besedilo.

43 % vprašanih navaja, da spodbuja pripovedovanje otrok ob ilustracijah. Vzgojiteljice to navadno počnejo tako, da otrok razvršča ilustracije po časovnem zaporedju v tako imenovani časovni trak ali pa da lista po slikanici in ob slikah iz nje pripoveduje zgodbo. Otrok v predšolskem obdobju težko pripoveduje brez vidne spodbude, zato je ta spodbuda ustrezna, vendar obstaja nevarnost, da kot najpogostejša postane za otroka nezanimiva.

24 % vprašanih meni, da razvija pripovedovanje umetnostnega besedila z dramtizacijo ali igro vlog. Dramtizacijo razumemo kot pretvorbo (prenos, preobrazbo) nedramskega besedila v dramsko besedilo, namenjeno uprizarjanju. V predšolskem obdobju torej o dramtizaciji kot taki ne moremo govoriti, lahko pa jo povežemo z igro vlog, v kateri igralec prevzame vlogo namišljenega lika. Po Medved Udovič (2007, 434–435) igra vlog v vrtcu ni mišljena povsem kot igra, ki je predstavljena za nekoga. Bolj se nagiba k predstavljanju kot takemu, le v posebej organiziranem in usmerjenem t. i. razrednem gledališču se uresničuje kot predstavljanje za nekoga (otroci so v vlogi igralcev in občinstva). Igra vlog temelji na svobodnih improvizacijah, za katere je najpomembnejši užitek ob igranju neke vloge: kot da bi bil nekdo drug ali nekaj drugega. Medved Udovič (prav tam) meni, da poslušano ali brano umetnostno besedilo iz otroške književnosti razgrinja pred otroka namišljeni (fiktivni) besedilni svet, v katerem delujejo književne osebe iz pravljič, fantastičnih pripovedi ali realističnih zgodb, s katerimi se otrok identificira. V igri vlog otroci predstavljajo pozitivne (dobre) in negativne (slabe) književne osebe glede na zgodbeni potek z besednim in nebesednim načinom izražanja. Seveda pa besedila ne znajo na pamet, uporabljajo svoje govorne vzorce oz. besede, besedne zveze, preproste povedi, onomatopejske izraze, ki so jih usvojili že med poslušanjem. Pri oživljanju poslušanih oz. branih umetnostnih besedil z igro vlog ponazorijo odnose med književnimi osebami. Za igro uporabljajo preproste rekvizite, preobleke, ki nakazujejo predstavljene vloge, predmete, stvari, ki zamenjujejo v besedilnem svetu stvarnost in predmetnost. Smisel otrokove igre vlog, meni Medved Udovič (prav tam), je v izražanju poistovetenja s književnimi osebami oz. v prikazovanju literarnega sveta fikcije z irealnim svetom igre, v katerem otroci umeščajo literarni svet v časovni in prostorski okvir s svojo imaginacijo prikazane vloge.

Igra vlog torej temelji na dialoški tako besedila z bralcem kot tudi na dialoški producirane besedila v sami igri, zato menimo, da je igra vlog dobra dejavnost za literarnoestetsko podoživljanje literarnega besedila, ni pa ustrezna didaktična strategija za razvijanje pripovedovalne sheme in s tem posledično pripovedovanja.

19 % vprašanih navaja, da preberejo pravljičico ob lutki, 13 % pa, da tudi otroci pripovedujejo z lutko. Korošec (2006, 128) opredeli pripovedovanje z lutko (angl. puppetelling) kot neformalni prizor in predstavitev zgodbe iz literature kot nekaj, kar ni predstava pred občinstvom. Meni, da gre za kombinacijo literarne umetnosti in lutk, ki s svojo obliko, barvo, dimenzijami in gibanjem obogatijo literarno doživetje. Vzgojitelju lutka ponuja možnost za kreativno interpretacijo in ustvarjanje magičnega sveta za otroke in z njimi. Ko zgodbo pripoveduje junak v prvi osebi, doživimo popolnoma drug zorni kot zgodbe. Protagonist pripoveduje drugače, kot je zgodba v resnici tekla, in če se mu pridruži še antagonist, je prisoten še en popolnoma drugačen zorni kot. Tak način pripovedovanja je primeren za razvijanje pripovedovalne sheme in s tem posledično tudi pripovedovanja. Korošec v svojem prispevku (2002) navaja, kako se spominja sina, ki ji je v prvem razredu

dan za dnem pripovedoval in igral zgodbo, ki jim jo je povedala knjižničarka, ko so obiskali knjižnico. »Njegova igra je bila tako živa kot še nikoli doslej. Spreminjal je glasove junakov, risal zgodbo in vedno znova igral. Enkrat pozneje mi je povedal, da je knjižničarka predstavila zgodbo z lutkami.«

Vendar pa moramo biti tudi pri uporabi te metode pazljivi, kajti med lutkami ali pa med igralcem in lutkami oziroma med gledalcem in lutkami lahko nastane med predstavitvijo zgodbe pristen dialog, s pomočjo katerega pa, kot je bilo že navedeno, ne razvijamo pripovedovalne sheme in pripovedovanja. Po Korošec (prav tam) gre za pripravo prizorov z lutko (angl. Puppertizing), pogovarjanje skozi lutko (angl. Puppertalking) ali spontano igro z lutko (angl. Puppert Playing).

18 % odstotkov vprašanih navaja, da razvijajo pripovedovanje umetnostnega besedila s pogovorom o prebranem, 13 % pa s postavljanjem odprtih vprašanj po prebranem. Pomembno je, da se vzgojitelj z otrokom pogovarja o knjigah in da odgovarja na vprašanja, ki mu jih otrok zastavlja ob branju, pripovedovanju ali po njem. Izražanje doživetij ob prebranem in pogovor o prebranem sta fazi komunikacijskega pristopa obravnave književnosti. Kot piše Jamnik (1998), je njegova glavna značilnost spodbujanje otrokovega ustvarjalnega in subjektivnega sprejemanja besedila. Pomembna je samostojna gradnja besedilnega sveta. Iz tega izhaja tudi glavni užitek sprejemanja (poslušanja, branja) književnosti: užitek dialoga. Otroci se »pogovarjajo« z besedilom, med seboj in z odraslimi (vzgojiteljico, starši). Otroci na podlagi pogovora, v katerem mu vzgojitelj postavlja različne tipe vprašanj (reprodukcijska, odprta, za vrednotenje ...), globlje doživlja besedilo, opazi prezrte prvine, nov zorni kot ali vsebinski odtonek, torej je pogovor o prebranem nujna sestavina otrokove recepcije literarnega besedila, ni pa tista didaktična strategija, s pomočjo katere bi otrok neposredno gradil lastno pripovedovalno shemo ter s tem tudi pripovedovanje.

24 % vprašanih navaja, da pripovedovanje umetnostnega besedila razvija s predšolsko bralno značko. Iz raziskave je razvidno tudi, da vrtci predšolsko bralno značko različno poimenujejo – pravljlična torba, beremo skupaj s starši, palček Bralček, potujoča pravljica, bralni nahrbtnik, bralna maskota, Cici bralna značka – in ob tem staršem in otrokom postavljajo različne zahteve: od beleženja vtisov ob branju, izdelovanja določenih rekvizitov, domačega risanja na temo, pa do maskote, ki potuje skupaj z nahrbtnikom in z otrokom preživlja prosti čas. Haramija (2012, 5) navaja, da je bralna značka nastala zato, da bi promovirala sodobne slovenske avtorje, in za predšolske otroke pomeni obliko družinskega branja. Predstavlja dve metodi spodbujanja družinskega branja, in sicer Bralno značko in Bralni nahrbtnik.

Bralna značka je neobvezna dejavnost, torej imajo starši tudi možnost, da izberejo, ali bo njihov otrok pri tej dejavnosti sodeloval. Bralna značka je lahko spodbuda za pripovedovanje le v primeru, da vzgojitelj otroku prvotno ponudi didaktične strategije za spodbujanje pripovedovalne sheme, torej se otrok v skladu s Kurikulom (1999) »uči samostojno pripovedovati«, in mu ob tem ponudi tudi ustrezne didaktične pripomočke za pripovedovanje. Kot je razvidno iz odgovorov,



pa vzgojitelji ta cilj pogosto razumejo kot »otrok samostojno pripoveduje« in otroka postavlja v vlogo samostojnega pripovedovalca, kar nanj lahko deluje nemotivacijsko.

19 % vprašanih meni, da razvija pripovedovanje umetnostnega besedila z otrokovim nastopanjem pred skupino. Vzgojiteljice navajajo, da se to dogaja v jutranjem krogu in je ta dejavnost neposredno povezana s predšolsko bralno značko. Sprašujemo se o smiselnosti ter ustreznosti tovrstne spodbude, če je otrok postavljen pred skupino, da bi pripovedoval, in se za to ne odloči sam, pa tudi, ali ga vzgojiteljica pred tem s spodbudami, usmerjenimi v pripovedovanje, vodi ter pri njem spodbuja pripovedovanje.

11 % vprašanih navaja, da otrok pripoveduje znano vsebino brez spodbude. Bucik (2005) ugotavlja, da je spodbujanje pripovedovalne sheme brez didaktične igrache težje, saj otroci brez vidne spodbude niso sposobni dolge koncentracije, pa tudi razvojna raven zgodbe kot celote je nižja kot pri otrocih, ki so bili pri pripovedovanju deležni vidne spodbude. Zadnji dosega višjo razvojno raven v pripovedovanju, saj na podlagi vidne spodbude v lastno pripoved vnašajo več elementov dinamizacije, s katerimi ustvarjajo zgodbeno napetost.

Med odgovori, ki se še pojavljajo pri vzgojiteljicah, so tudi taki, ki jih je treba navesti samostojno, saj niso pogosti, so pa primeri dobre prakse za razvijanje pripovedovalne sheme in pripovedovanja: pravljčni stol, zlati stolček, avtorski stol, ki je namenjen vsem vrstam pripovedovanja tako vzgojiteljice kakor tudi otrok, vzgojiteljica spodbuja otroke, da sami dokončajo zgodbo, pravljico, vzgojiteljica spodbuja otroke, da si na podlagi slikovnega gradiva izmislijo novo pravljico, pripovedovanje ob plakatu, na katerem so predstavljeni glavni liki, dogajalna okolja.

### *Spodbujanje pripovedovanja neumetnostnega besedila*

V Kurikulumu za vrtce (1999) je zapisano, naj bi se otrok v predšolskem obdobju srečal tudi z besedili, ki niso literarnega, ampak informativnega, stvarnega značaja. Kot navaja Haramija (2008, 422), je informativna, stvarna literatura namenjena spoznavanju različnih ved, ki jih v knjižni, slikaniški obliki otrok spoznava s pomočjo ilustracij, posrednik pa bere (pripoveduje) besedilo.

Otroci se ob tovrstni literaturi učijo ter tako gradijo svoj spoznavni svet z različnih znanstvenih področij, hkrati pa si ob njihovem poslušanju gradijo pripovedovalno shemo, potrebno za tvorjenje neumetnostnega besedila. Zanimalo nas je, kako vzgojiteljice spodbujajo pripovedovanje neumetnostnega besedila; razvidno je iz preglednice 3. Odgovori, ki so predstavljeni v preglednici, nas presenečajo, saj kažejo na to, da vzgojiteljice mešajo posamezne besedilne vrste in enačijo pripovedovalna besedila s prikazovalnimi in razlagalnimi besedili.

Preglednica 3: Spodbujanje pripovedovanja neumetnostnega besedila

Odgovor	Skupaj (v %)	Vzgojiteljice dvojezično območje (v %)	Vzgojiteljice enojezično območje (v %)
Vzgojiteljica izkoristi trenutno priložnost, pogovore med otroki, ko otrok prinese kakšno stvar od doma	14	6	8
Otrok pripoveduje ob neki sliki o predmetu, fotografiji, živali, rastlini, dogodku, didaktičnih, besednih kartah ...	14	4	10
Opisovanje (ljudi, stvari, občutkov, poklicev ...)	14	8	6
Otrok sam lista po različnih knjigah, revijah, leksikonih ...	13	11	2
Igramo se z glasovi, rimami, zlogi, smešnimi besedami, si izmišljujejo uganke ...	11	8	3
Dramatizacija, animiranje lutk, igrač, predmetov	10	8	2
Pripovedovanje otrok ob knjigah z različnih področij, revijah ...	10	5	5
Vzgojitelj bere neumetnostna besedila	6	6	/
Pogovor med dejavnostmi, o tem, kar se počne	6	/	6

14 % vprašanih navaja, da razvija pripovedovanje neumetnostnega besedila tako, da izkoristi trenutno priložnost za pogovore med otroki. Največkrat navajajo, da se to zgodi v jutranjem krogu ali ko otrok prinese kakšno stvar od doma. Poudarjajo, da otroke spodbujajo k tvorjenju celih povedi. Kot je bilo že v predhodnem besedilu navedeno, pogovor temelji na dialoščnosti, torej ni primerna didaktična strategija za razvijanje pripovedovalne sheme in pripovedovanja. Ker vzgojiteljice navajajo, da izkoristijo trenutno priložnost, je dejavnost prepuščena naključju in ni vnaprej načrtovana ter usmerjena.

14 % vzgojiteljic navaja, da razvija pripoved neumetnostnega besedila tako, da otrok pripoveduje ob neki sliki o predmetu, fotografiji, živali, rastlini, dogodku. Menimo, da je didaktična strategija primerna le, če je vidna didaktična spodbuda ustrezno izbrana, vzgojitelj pa otroka usmerja z vprašanji, ki vodijo v tvorjenje neumetnostnega pripovednega besedila.

14 % vprašanih navaja, da razvija pripovedovanje neumetnostnega besedila z opisovanjem ljudi, stvari, občutkov, poklicev ... Kot je že bilo navedeno, besedilotvornega postopka opisovanje ne moremo enačiti s pripovedovanjem.

13 % vprašanih je navedlo, da razvijajo pripovedovanje neumetnostnega besedila tako, da otrok samostojno lista po različnih knjigah, revijah in leksikonih, 10 % pa tako, da otrok pripoveduje ob knjigah z različnih področij, revijah ... Ker je otrok v vrtcu nesamostojni bralec, je torej možnost, da bi lahko s samostojnim listanjem po revijah, knjigah, leksikonih sam gradil lastno pripovedovalno shemo in s tem posledično tudi pripovedovanje, saj mora, kot je bilo že prej povedano, pripovedno besedilo večkrat slišati, da si na podlagi slišane lahko ustvari lastni pripovedni vzorec (shemo).

Le 6 % vprašanih otrokom bere neumetnostna besedila.

Iz odgovorov vzgojiteljic je razvidno, da imajo veliko težav pri odločanju, kaj je neumetnostno besedilo, saj med odgovori, kako spodbujajo pripovedovanje neumetnostnega besedila, lahko najdemo naslednje: igramo se z glasovi, rimami, zlogi, smešnimi besedami, si izmišljujemo uganke ..., dramatizacija, animiranje lutk, igrač, predmetov, pogovor med dejavnostmi, o tem, kar se počne, dogovarjanje o pravilih v oddelku, razvijanje ob neposrednem opazovanju, razstava otroških izdelkov, izdelava različnih obvestil, izdelava plakatov, vsak dan in ves čas, vedno, 2–3-krat letno, povezano z določeno tematiko, v krogu potuje plišasti medvedek, kdor ga dobi, pripoveduje, o čem se pogovarjajo tisti trenutek, pogovor v konfliktni situaciji.

Vzgojiteljice navajajo tudi primere dobre prakse za razvijanje pripovedovanja neumetnostnega besedila: pripovedovanje z didaktičnimi, besednimi kartami, vzgojiteljica otrokom pripoveduje o vsakdanjih dogodkih, če gre za pripovedovanje in ne za komentar izdelka, je primerna strategija tudi, da otroci pripovedujejo ob svojih risbica.

## Sklep

Vsaka zgodba, ki jo otrok sliši, pove ali zaigra, prispeva h grajenju njegove lastne podobe oziroma samopodobe (Engel 2000). Otroku ob pripovedovanju zgodb oblikuje in sestavlja svojo preteklost ter pretekla doživetja, sporoča svoje občutke, izkušnje, ideje, misli in na ta način odkrije svojo osebnost, govorno kompetentnost ter lasten sporazumevalni slog, ponuja vpogled v svoje doživljanje sveta, svoj način razmišljanja in čustvovanja, zato preučevanje pripovedovanja otrok predstavlja enega bistvenih elementov preučevanja otrokove osebnosti in razvoja nasploh.

Če otroku predstavimo različne oblike in strategije za vstop v interakcijo s pripovednim besedilom, kot jih predstavlja Baloh (2013), ter ga usmerimo, kako lahko te strategije uporabi v različnih govornih položajih, ob različnih priložnostih, v različnih kontekstih, mu s tem razvijamo zmožnost za izražanje lastnih potreb in želja, obenem pa otrok usvoji tudi orodja, kako razvijati to zmožnost. Lahko mu pot do pripovedovanja pokažemo z igro in mu tako omogočimo stik s pripovednim besedilom. Igra namreč omogoča aktiviranje visoko produktivnih motivacijskih dinamik in izvira iz otrokovega sveta. Sodobni otrok, ki ga obdaja veliko različnih multimedijskih dražljajev iz okolja, ima večkrat težave s sprejemanjem in tvorjenjem pripovednih besedil, medtem ko ima splošno manj otrok težave z razbiranjem vizualnih sporočil. Zato je treba pripovedovalne dejavnosti podpreti z vizualnimi spodbudami. Kurikulum za vrtce (1999) spodbuja razvoj pripovedovanja in pripovedovalne sheme pri otroku, kako bo to realizirano, pa je v veliki meri odvisno od vzgojitelja in od niza jezikovnih in nejezikovnih, to je okoliščinskih dejavnikov. Vzgojitelj predstavlja prvi korak k povezovanju med področji dejavnosti v vrtcu. Otroku naj bi zagotovil čim boljše pogoje, v katerih se bo razvijal njegov govor, je otrokov govorni zgled, izbere otrokov učni jezik, nato

pa tudi jezikovno zvrst (knjižni : pogovorni jezik) ter otrokov kod sporazumevanja. Prav zato je pomembno, da uzavesti svojo vlogo v procesu načrtovanja jezika za otroka, saj s svojim kulturnim kapitalom (Bourdieu 1986) neposredno vpliva na razvoj otrokove jezikovne zmožnosti (to je slovnične in sporazumevalne). Kopičenje kulturnega kapitala se začne v zgodnjem otroštvu in zahteva »pedagoško akcijo«: investicijo časa staršev, drugih članov družine in pedagogov, da otroka senzibilizirajo za kulturno razločevanje.

V raziskavi, ki je predstavljena v prispevku, proučujemo značilnosti tvorjenja pripovednih besedil otrok od vrtca do prvega leta vstopa v šolo v različnih (eno- ali dvo- in večjezičnih) jezikovnih kontekstih. Raziskava odpira kurikularno problematiko o vlogi odraslega (vzgojitelja) pri pripovedovanju v vrtcu in o didaktičnih strategijah za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti in zmožnosti pripovedovanja v predšolskem obdobju s poudarkom na didaktično-metodičnih izpeljavah. Ker vzgojitelji lahko bistveno vplivajo na otrokov govorni razvoj, nas je zanimalo, kako v vrtcu spodbujajo pripovedovanje, eno izmed pomembnih pragmatičnih zmožnosti, ki jo otrok začne razvijati že zelo zgodaj in jo kasneje nadgrajuje skozi vse življenje ter tako postane del njegovega kulturnega kapitala. Ugotavljamo, da vzgojitelji ne uporabljajo raznolikih, pestrih strategij za spodbujanje pripovedovalne sheme. Obstaja razlika v naboru strategij za poustvarjanje umetnostnega besedila, a teh je več kot tistih za pripovedovanje neumetnostnega besedila. Ugotavljamo tudi, da vzgojitelji pripovedovanja ne spodbujajo vedno namensko, sistematično in vsakodnevno, saj je spodbujanje pripovedovanja, še posebej neumetnostnega besedila, pogosto prepuščeno naključju in je kot tako nenačrtovano.

Menimo, da je motivacija otrok z uporabo raznolikih didaktičnih pristopov za pripovedovanje izjemnega pomena, še posebno, če dejavnosti potekajo igraje, torej na način, ki je otrokom blizu. Kombinacija različnih didaktičnih pristopov otrokom omogoči, da usvojijo pripovedovalno shemo tako za umetnostno kot tudi za neumetnostno besedilo, da jim vsaka dejavnost pomeni pomemben člen pri snovanju zgodbe in na tak način tvorijo pripovedna besedila obeh zvrsti.

*Barbara Baloh*

## **Applicative Aspect of Child's Story Narration in the Preschool and Early School Period**

By narrating stories a child forms and reconstructs his past, formulates his past experience, expresses his emotions, ideas and thoughts. This enables the child to discover his personality, speaking competence and his own communicative style. A child's narrative thus reveals how he experiences the world and the way he thinks and feels. Research in the child's narrative, therefore, represents one of the key elements in the study of the child's personality and development in general.

If we introduce to the child different forms and strategies for interacting with the narrative text and show him how to use these strategies in various speaking situations, contexts and at different occasions we develop his ability for expressing needs and wishes. At the same time, the child also adopts the tools for developing this ability on his own. One of the ways, which leads a child to narration and puts him into the contact with the narrative text, is through playing games.

Curriculum for Kindergartens (1999) encourages the child's development of narration and narrative scheme. However, the practical implementation of the curriculum largely depends on the educator and a series of language and non-language factors, i.e. contextual factors. The educator represents the first step towards connecting the fields of activity in the kindergarten and serves as the child's communication model. The educator's role is to provide the child with excellent conditions for speech development, to choose the child's learning language, language variety (standard variety vs. spoken language) and means of communication. As a result, it is very important that the educator becomes aware of his role in the process of language planning for children, because the educator's cultural capital (Bourdieu, 1986) exercises direct influence on the development of the child's language ability, i.e. grammatical and communicative.

The research presented in this paper examines the features of narrative text composition of preschool and early school children in various language contexts (monolingual, bilingual or multilingual). It explores curricular problems concerning the role of adult/educator in the kindergarten narrative. It also focuses on didactic strategies for encouraging communicative and narrative abilities in the preschool period with emphasis on didactic and methodological derivation. Since educators can significantly influence the child's speech development, we were interested in how narrating is encouraged in kindergartens. Narrating is one of the important pragmatic abilities that children start to develop from an early age and continue to do so even later on. The ability to narrate, therefore, becomes a part of their cultural capital.

The research shows that educators do not use a variety of strategies for encouraging the narrative scheme. The number of strategies used for recreating the literary texts is higher than the number of those used for recreating non-literary texts. The research also reveals that educators do not always encourage the narration intentionally, systematically and on a daily basis, for the encouragement of narration, especially of non-literary texts, is often accidental and therefore unplanned.

We conclude that it is of vital importance to motivate children by using a variety of didactic incentives, especially with playful activities which children are close to. A combination of different didactic incentives enables the children to adopt the narrative scheme for both the literary and non-literary texts. This way every activity represents an important part in narrative composition for children and can help them to adopt the narrative scheme for composing both literary and non-literary texts.

---

## LITERATURA

Baloh, Barbara. 2013. *Pripovedovanje kot kontekst otrokovega govornega razvoja od tretjega do sedmega leta starosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Baumgartner, Emma, Devescovi, Antonella. 2001. *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Gardolo – Trento: Edizioni Erickson.

Bešter, Marja. 1990. Argumentiranje v publicističnih besedilih NOB. XXVI. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Zbornik predavanj, 113–127. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

Bourdieu, Pierre. 1986. The Forms of Capital. V *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241–258. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre. 2002. *Praktični čut*. Ljubljana: Studia humanitatis.

Bucik, Martina. 2005. *Razvijanje otrokovega pripovedovanja z didaktično igračo*. Diplomski naloga. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Chatman, Seymour. 1978. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. London: Ithaca, Cornell University Press.

Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2008. *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: ZRSŠ.

Eco, Umberto. 2003. *Iskanje popolnega jezika v evropski kulturi*. Ljubljana.

Engel, Susan. 2000. *The stories children tell. Making sense of narratives of childhood*. United States of America: W. H. Freeman and Company.

Grosman, Meta. 2004. *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Beseda 4/2004. Ljubljana: Založba Sophia.

Haramija, Dragica. 2008. Predšolska bralna značka v vrtcih v Sloveniji. *Otrok in knjiga*. 35 (71): 62–74.

Hladnik, Miran. 1988. Prežihov Boj na požiralniku in metodološka vprašanja analize pripovedne proze, *Slavistična revija*. 36 (4): 339–348.

Mrženjak, Majda, Vendramin, Valerija. (2003). *Kulturna vzgoja. Zaključni elaborat CRP-a »Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo«*. Ljubljana. Mirovni inštitut. [http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna\\_vzgoja\\_-\\_evalvacijska\\_studija.pdf](http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/umetnost/Kulturna_vzgoja_-_evalvacijska_studija.pdf). (Pridobljeno 30. 2. 2011)

Kordigel, Metka, Jamnik, Tilka. 1998. *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.

Korošec, Helena, Majaron, Edi. 2002. *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kranjc, Simona, Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja, Urška. 2003. Pripovedovanje zgodbe kot možni pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja. *Jezik in slovstvo*, 48: 51–63.

Kranjc, Simona, Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja, Urška. 2006. Govorni razvoj v zgodnjem otroštvu: razvojne spremembe med 3. in 4. letom otrokove starosti. *Slavistična revija*, 54, posebna številka: 351–367.

*Kurikulum za vrtce*. 1999. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci\\_kur.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf).

- Marjanovič Umek, Ljubica, Fekonja Peklaj, Urška, Sočan Gregor, Komidar, Luka. 2011. *Pripovedovanje zgodbe. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička. Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o. Ljubljana.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Kranjc, Simona, Fekonja Urška. 2006. *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- Marjanovič Umek, Ljubica, Zupančič, Maja, ur. 2004. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Medved Udovič, Vida. 2005. Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*. 56, posebna izdaja: 80–95.
- Medved Udovič, Vida. 2007. Didaktična izpeljava poučevanja slovenščine kot J2. V Kovačič, K. (ur.), *Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski krajini: zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine*, 30–35. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini = IRRE Friuli Venezia Giulia.
- Papalia, Diane E., Wendkos Olds, Sally, Duskin Feldman, Ruth. 2003. *Otrokov svet. Otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.
- Saksida, Igor. 2008. *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Zbirka zrenja. Mengeš: Založba Izolit.
- Smolej, Mojca. 2012. *Besedilne vrste v spontanem govoru*. Zbirka Razprave Filozofske fakultete. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štefan, Anja. 1999. *Folklorno pripovedovanje kot prepletanje izročila in osebne ustvarjalnosti*. Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Štuhec, Miran. 2000. *Naratologija. Med teorijo in prakso*. Ljubljana: Študentska založba.
- Titone, Renzo. 1996. *La personalita' bilingue*. Milano: Studi Bompiani.
- Vogel, Jerca, Cestnik, Mojca. 2006. *Razvezani jezik. Jezikovni priročnik za solo in vsakdanjo rabo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

