

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

DIPLOMSKO DELO

JANA GAMSER

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Študijski program: Socialna pedagogika

**POVEZANOST GOVORNEGA IN SOCIALNO-
EMOCIONALNEGA RAZVOJA**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica:

dr. Alenka Kobolt

Kandidatka:

Jana Gamser

Ljubljana, september 2013

ZAHVALA

Posebno zahvalo naslavljam svoji mentorici, dr. Alenki Kobolt, za vso strokovno pomoč, podporo, usmerjanje in potrpežljivost.

Hvala vsem strokovnim delavcem za sodelovanje v raziskavi in delitev vaših izkušenj.

Hvala tudi vsem ostalim, ki ste mi kakorkoli pomagali pri nastajanju diplomskega dela.

POVZETEK

Diplomsko delo sem posvetila raziskovanju odnosa med otrokovim govornim in socialno-emocionalnim razvojem oziroma njuni povezavi.

V teoretičnem delu predstavim značilnosti razvoja v obdobju otroštva in vlogo celotnega življenjskega polja, v katerem se otrok nahaja, pri sooblikovanju njegove razvojne poti. V nadaljevanju izpostavim nekatere teme, ki se pojavljajo na govornem in socialno-emocionalnem razvojnem področju. Znotraj prvega opišem faze oblikovanja govora in razvoj komunikacijske spretnosti ter opredelim težave, ki se pojavljajo na področju govorno-jezikovne komunikacije. Na področju socialno-emocionalnega razvoja se osredotočim na otrokovo naravo čustvovanja, v povezavi z njegovim socialnim delovanjem. Ključni poudarek namenim razvoju in vlogi čustvene regulacije.

Osrednji del teoretičnega dela je namenjen opisu odnosa med govornim in socialno-emocionalnim razvojem s pomočjo izsledkov raziskav, ki so bile v povezavi s tem že opravljene.

V empiričnem delu s pomočjo analize opravljenih pogovorov opredelim, na kakšen način se kaže povezava med govornim in socialno-emocionalnim razvojem na konkretnih primerih otrok, ki izstopajo bodisi na enem ali na obeh področjih. Ena izmed ključnih ugotovitev je ta, da se pri večini otrok, šibkejših na govornem področju, pojavljajo težave s prepoznavanjem, naslavljanjem in obvladovanjem negativnih čustev v konfliktnih situacijah. Pri nekaterih otrocih sta nezmožnost verbalnega izražanja in razumevanja pogosto razlog za sprožitev negativnih čustev. Verbalna spretnost se je izkazala kot pomembna za lažje vzpostavljanje stikov z vrstniki in večjo priljubljenost v vrstniškem krogu. Pri otrocih z govornimi težavami se pojavljajo nekateri dejavniki tveganja znotraj njihovega družinskega okolja, kot so ločitev staršev, neenakovredni odnosi med staršema, čustveno zanemarjanje, bolezen enega od staršev.

Ključne besede: otroštvo, razvoj (govorni, čustveno-socialni), komunikacija, čustvena regulacija

ABSTRACT

The following thesis researches the relation between a child's speech and his socio-emotional development and their interconnection.

Theoretical part of the paper serves to present some characteristics of development in the childhood stage and the influence of the child's entire life array on it. I continue by exposing important topics within speech and socio-emotional development. First, I present different phases of speech development, the process of acquiring communication skills and difficulties which may appear considering language and speech communication. Within the topic of socio-emotional development I define a child's socio-emotional competence, stressing the meaning of emotional regulation.

In the first part, based on already existing research on the topic, mainly the relation between speech and socio-emotional development is described.

In the empirical part of the thesis I define in what way the speech and socio-emotional correlation is apparent by analyzing conversations with children who stand out in only one or both areas of interest. One of the main revelations is that most children, whose speech abilities are weaker, show difficulties in recognizing, addressing and controlling negative emotions in conflict situations. For some children inability in verbal expression and not understanding often lead to negative emotions. Verbal skills prove to be very important in social context and popularity in peer groups. Children with speech disorders show causes in their home environment, such as divorce of their parents, unbalanced relationship among their parents, emotional negligence, illness of a parent.

Key words: childhood, development (speech, socio-emotional), communication, emotional regulation

KAZALO

I UVOD	1
II TEORETIČNI DEL	2
1 SPLOŠNO O OTROKOVEM RAZVOJU	2
2 GOVORNI RAZVOJ	4
2.1. GOVOR, JEZIK, KOMUNIKACIJA	4
2.2. FAZE V GOVORNO-JEZIKOVNEM RAZVOJU	5
2.3. POMEN ZGODNIH INTERAKCIJ	8
2.4. GOVOR V POVEZAVI Z MIŠLJENJEM	10
2.5. POMEN GOVORA IN KOMUNIKACIJSKIH SPRETNOSTI ZA OTROKOV RAZVOJ	12
2.6. ODPSTAPANJA V GOVORNO-JEZIKOVNI KOMUNIKACIJI	13
3 SOCIALNO- EMOCIONALNI RAZVOJ	16
3.1. NOVEJŠA SPOZNANJA O EMOCIONALNEM RAZVOJU	16
3.2. ZGODNJI ODNOSI KOT OSNOVA SOCIALNO-EMOCIONALNEGA RAZVOJA	20
3.3. SOCIALNO-EMOCIONALNA KOMPETENTNOST.....	21
3.4. ČUSTVENA REGULACIJA.....	22
4 ODNOS MED GOVORNIM IN SOCIALNO–EMOCIONALNIM RAZVOJEM	27
4.1. POMEN GOVORNO-JEZIKOVNIH VEŠČIN ZA URAVNAVANJE ČUSTEV	27
4.2. ODNOS MED KOMUNIKACIJSKO KOMPETENCO IN IZSTOPAJOČIM VEDENJEM.....	29
4.3. NARAVA POVEZANOSTI GOVORNO-JEZIKOVNIH IN ČUSTVENO-VEDENJSKIH TEŽAV	33
4.4. POMEN OTROKOVIH GOVORNO-JEZIKOVNIH VEŠČIN ZA UČINKOVITO VKLJUČEVANJE V INTERAKCIJE Z VRSTNIKI	35
4.5. POMOČ OTROKU Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI IN ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI	38
III EMPIRIČNI DEL	42
1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	42
2 NAMEN IN CILJ RAZISKOVANJA	43
3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	43
4 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	44
4.1. OPIS RAZISKOVALNEGA PRISTOPA	44
4.2. PREDSTAVITEV VZORCA IN POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	45
4.3. ORIS KONTEKSTOV, V KATERIH SO POTEKALI POGOVORI	47
5 POTEK IN ANALIZA PRIDOBLJENIH PODATKOV	48
6 POVZEMALNA ANALIZA IN ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	49
6.1. MNENJA O RAZVOJU V OBDOBJU OTROŠTVA (RV1a)	50
6.2. MNENJA O GOVORNEM RAZVOJU (RV1b).....	52
6.3. MNENJA O POVEZANOSTI GOVORNEGA Z OSTALIMI RAZVOJNIMI PODROČJI (RV1c)	54

6.4.	<i>MNENJA O VLOGI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE ZA OTROKOV RAZVOJ (RV2)</i>	56
6.5.	<i>MEDSEBOJNI VPLIV GOVORNEGA IN SOCIALNO-EMOCIONALNEGA RAZVOJA (RV3)</i>	60
6.6.	<i>POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA IN DRUŽINSKEGA OKOLJA (RV3a)</i>	63
6.7.	<i>POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA IN IZRAŽANJA ČUSTEV (RV3b)</i>	67
6.8.	<i>POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA IN REGULIRANJA ČUSTEV (RV3c)</i>	69
6.9.	<i>POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA Z VRSTNIŠKIMI ODNOSI (RV3d)</i>	71
6.10.	<i>POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA Z OSTALIMI RAZVOJNIMI PODROČJI (RV4)</i>	74
6.11.	<i>ODNOS STROKOVNEGA DELAVCA/KE Z OTROKOM IN OBLIKE STROKOVNE POMOČI (RV5)</i>	80
6.12.	<i>SODELOVANJE S STARŠI (RV6)</i>	85
7	SKLEPNE UGOTOVITVE.....	87
8	ZAKLJUČEK	95
9	LITERATURA	96

KAZALO SHEM

Shema 1: Stopnje kognitivno-fiziološko-vedenjskega krožnega modela	17
Shema 2: Pregled raziskovalnih vprašanj	49

KAZALO TABEL

Tabela 1: Predstavitev sogovornikov in otrok, o katerih so pripovedovali	46
--------------------------------------------------------------------------------	----

I UVOD

Za obdobje otroštva je značilno oblikovanje temeljev na različnih razvojnih področjih. Prav vsako od njih je pomembno za otrokov celostni razvoj in uspešno delovanje v vsakodnevnih aktivnostih. Otrok se razvija kot celota, pri čemer se posamezna področja med seboj prepletajo ter skupaj sooblikujejo razvojni izid.

V zgodnjem razvoju se dogajajo opazne in nagle razvojne spremembe tudi na govornem področju, kot sestavnem delu otrokovega spoznavnega področja. Razvijanje govorne kompetentnosti ne pomeni le povečanje otrokove zmožnosti sporazumevanja z okoljem, ampak implicira mnogo več. Zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil za različne potrebe otroku omogoča ustrezno sporočanje svojih izkušenj, čustev in vedenj ter hkrati razumevanje načinov, po katerih drugi sporočajo in predstavljajo svoje izkušnje (Lešnik in Marjanovič Umek, 2005). To je le eden od vidikov povezanosti in medsebojnega spodbujanja govornega ter socialno-emocionalnega razvoja. Zavedanje o tesni prepletenosti obeh razvojnih področjih je osnova za podrobnejše raziskovanje narave njunega odnosa. Ob tem ne smemo zanemariti dejstva, da je stabilen in čustveno varen odnos z otroku pomembnimi osebami pogoj tudi za zdrav razvoj govora.

Številne tuje raziskave (Brinton in Fujiki, 1993; Willinger et al., 2003; Cross, 2004; Mackie in Law, 2010), potrjujejo sonavzočnost govorno-jezikovnih ter čustveno-vedenjskih težav med različno starimi otroki. Med strokovnjaki, ki raziskujejo to področje, se širi spoznanje, da je mogoče izstopajoča socialna vedenja bolje razumeti, če se jih preučuje znotraj komunikacijskega konteksta in obratno (Brinton in Fujiki, 1993; Gallagher, 1993). Odsotnost zavedanja o prepletenosti med omenjenimi področji vodi v praksi do tega, da se otrokovo izstopajoče vedenje na nekem področju obravnava ločeno od delovanja na drugih razvojnih področjih. To ovira nudenje primerne pomoči in podpore.

V diplomskem delu bom skozi teoretični in empirični del poskusila podrobneje opredeliti, kje in na kakšen način se kaže povezanost med otrokovim govornim in socialno-emocionalnim področjem. Prav tako želim opozoriti na potrebo po celostni obravnavi otrok s tovrstnimi težavami, ki bi vsebovala večdisiplinarni pristop ter upoštevala individualne, socialne in institucionalne dejavnike razvoja.

II TEORETIČNI DEL

1 SPLOŠNO O OTROKOVEM RAZVOJU

Razvoj v otroštvu je povezan z *razvojem skozi ves življenjski cikel*, kar pomeni, da se izkušnje iz otroštva na podlagi kasnejših dogodkov kontinuirano spreminjajo. Večina tradicionalnih teorij je namreč preučevanje razvoja zaključila z doseženo zrelostjo in vstopom v odraslost, novejši pristop vseživljenjskega razvoja pa v ospredje postavlja tezo, da se ljudje spreminjajo vse življenje. Pogled na razvoj je tako dosti bolj odprt (Horvat, 2003). Razvojne teorije predstavljajo obdobje otroštva kot optimalno za posameznikov razvoj, kjer igrajo učenje in pridobljene izkušnje pomembno vlogo (Lepičnik Vodopivec, 1996).

Sodobni pogledi na otrokov razvoj izpostavljajo *interakcijsko pojmovanje razvoja* s predpostavko, da je celoten razvojni potek odvisen od *otroka* z njegovimi prirojenimi ali pridobljenimi značilnostmi odzivanja in sposobnostmi ter tudi od zanj pomembnih oseb iz *njegovega okolja* (starši, vzgojitelji, učitelji itd.). Značilen je premik od normativnih razlag otrokovega razvoja k *razumevanju individualnega razvoja* in individualnih razlik v razvoju tudi med enako ali podobno starimi otroki. Takšen pristop upoštevanja specifičnih potreb posameznika preprečuje neugodne interakcije med otrokom in zanj pomembnimi osebami (Mikuš Kos, 1999). Razvijajoči se otrok tako ni le »nepopisana tablica«, na katero »piše« okolje, ampak gre za vzajemno akomodacijo, kjer je interakcija med otrokom in okoljem označena z recipročnostjo (Meadows, 2010).

V procesu otrokovega razvoja imajo pomembno vlogo *zorenje* in *izkušnje*. Tancigova (1987) poudarja njihovo stalno prepletanje, zaradi katerega ni mogoče določiti deleža enega ali drugega. Po njenem zorenje otroku omogoča, da napreduje k višji stopnji delovanja, ter je dedno pogojeno in odporno proti zunanjim vplivom. Po drugi strani izkušnje lahko spremenijo ali preoblikujejo posamezne razvojne značilnosti ter vplivajo na hitro pojavljanje posameznega vedenjskega vzorca.

Bronfenbrenner (1979; v Papalia et al., 2003) piše, da je za razumevanje otrokovega razvoja potrebno upoštevati celotno življenjsko polje, v katerem se otrok nahaja. Gre za *več medsebojno povezanih struktur oziroma sistemov*, kjer spremembe v enem sistemu vplivajo tudi na delovanje ostalih sistemov. To so: *mikrosistem*, ki predstavlja otrokovo neposredno

mokolje, s katerim je dnevno v kontaktu (na primer, družina, vrtec, šola); *mezozistem*, ki se nanaša na vzajemne odnose med posameznimi mikrosistemi (na primer, odnos med družino in šolo); *ekosistem*, v katerega otrok ni neposredno vključen kot aktivni član, vendar je med njima kljub temu medsebojni vpliv (na primer, delovno mesto staršev); *makrosistem*, ki zajema ideologije, vrednote in sprejete vedenjske vzorce dane kulture oziroma subkulture, ki ji otrok pripada; ter *kronosistem*, ki vsebuje dimenzijo časa oziroma stopnjo stalnosti in spremenljivosti otrokovega življenja (na primer, spremembe v kraju prebivanja).

Otrok tako vstopa v odnose z različnimi sistemi in podsistemi, ki so del njegovega življenjskega prostora ter imajo različno težo in pomen za njegov razvoj. Pri mlajšem otroku igrajo pomembnejšo vlogo odnosi znotraj podsistema *družine*, kasneje tudi *vrta* in zlasti *šole*, kjer otrok preživi veliko časa. Vsi so pomembni za otrokovo duševno zdravje in njegov psihosocialni razvoj (Mikuš Kos, 1999).

Otroci, odraščajoči v raznolikih okoljih, imajo dostop do različnih ali podobnih medosebnih, ekonomskih, socialnih in kulturnih sredstev in doživljajo širši socio-kulturni svet bodisi na različne bodisi na podobne načine. Kar jim njihovo bližnje okolje ponuja ali ne ter jim naredi bolj ali manj dostopno, bo prispevalo k razvoju in oblikovanju vseh otrokovih psiholoških in socialnih lastnosti. Kar bo njihovo okolje smatralo kot zaželeno, bo krepilo njihove cilje in vrednote, hkrati pa tudi njihove uspehe in samopodobo. Velja tudi obratno - otrok s svojimi značilnostmi vselej izzove reakcije in sooblikuje interakcijo z okoljem, v katerem odrašča (Baumeister et al. 2003; v Meadows, 2010).

Lerner (1986; v Hristovski, 2003) meni, da sta razvoj in napredovanje v razvoju v veliki meri odvisna od skladnosti oziroma prilaganja posameznika z njegovim okoljem. Otrok, katerega osebne lastnosti so v skladu s socialnim kontekstom, bo lažje razvil konstruktivne sposobnosti prilagajanja in bo deležen pozitivnih povratnih informacij iz okolja. Kot posledica neskladnosti med otrokovimi lastnostmi ter pričakovanju in zahtevami okolja izvirajo mnoge čustvene, vedenjske in druge psihosocialne težave otrok (Mikuš Kos, 1991).

V zvezi z razvojem in vzgojo otrok izstopa v sodobnejši literaturi pogled, po katerem so otroci že v zgodnjem otroštvu spoznavno, govorno, socialno in čustveno kompetentni, zato sta učenje in poučevanje v teh zgodnjih razvojnih obdobjih ključna za nadaljnji razvoj, učenje in izobraževanje (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

2 GOVORNI RAZVOJ

2.1. GOVOR, JEZIK, KOMUNIKACIJA

Pojmi govora, jezika in komunikacije se v vsakdanji rabi pogosto prekrivajo. Kljub medsebojni tesni prepletenosti se v pomenu razlikujejo. Preden začnemo s podrobnejšim opisom njihovega razvoja, je potrebno opredeliti v kakšnem odnosu se nahajajo.

Pomembno razliko med pojmom jezika in govora je uvedel švicarski jezikoslovec de Saussure (1997). **Jezik** je zanj *družbeni proizvod, institucija; posameznik se ga priuči, ga uporablja, vendar nanj ne vpliva: je kot nekakšna kolektivna pogodba, ki jo morajo člani iste jezikovne skupine spoštovati, če se želijo sporazumevati. Je sistemska celota, utemeljena v medsebojni povezanosti zvočnih, leksičnih, skladijskih in. pa tudi neformaliziranih sestavin (znakov). Govor* označuje kot *posamično besedno dejanje, s katerim govorni subjekt poseže v abstraktno jezikovno strukturo in jo konkretizira kot individualno udejanjanje sredstev jezikovne strukture, katere namembnost je sporazumevanje* (Saussure, 1997, str. 287). De Saussure poudarja, da sta oba med seboj tesno povezana in drug drugega predpostavljata: *jezik je nujen, da je govor sploh mogoče razumeti in da lahko proizvajata vse učinke; a govor je nujen, da se jezik sploh vzpostavi* (prav tam, str. 30).

Stančič (1986) pravi, da kljub temu da govor deluje v kontekstu individualne zavesti, gre praviloma za objektivno opaženo vedenje, bodisi v glasovni, pisani ali mimično-gestovni obliki, razen če se izraža v tako imenovanem notranjem govoru. Na drugi strani je jezik družbena tvorba, ki jo je potrebno spoznati ter obvladati, da se lahko pretoči v govor. Je eden in v osnovi edinstven za vse ljudi, ki živijo na določenem območju, znanje tega jezika pa se med ljudmi razlikuje. Stančič (prav tam) dodaja, da splošni pomeni, fiksirani v jeziku, dobijo v kontekstu individualne zavesti, v povezavi z motivi in cilji, ki določajo govor kot dejanje individuuma, individualen pomen in smisel, ki odražata osebnost tistega, ki govori – ne samo njegovo znanje, ampak tudi njegova doživljanja.

Govor in jezik sta osnovni komponenti **komuniciranja**, dvostranskega recipročnega procesa, pri katerem gre za medsebojno izmenjevanje sporočil s komunikacijskim partnerjem (Jelenc, 1998). Govor predstavlja le eno izmed možnosti in oblik komunikacije, to je *besedno-simbolna*. Otroku omogoča, da znotraj procesa verbalne komunikacije uporablja organiziran jezikovni simbolni sistem (Marjanovič Umek, 1990). Sporazumevati se pa ne pomeni nujno le govoriti, saj lahko proces komunikacije poteka tudi neverbalno, to je brez besed, s kretnjami,

z dejanji, s pogledom, z mimiko obraza, in nekaterimi deli govora, kot so ton glasu, hitrost in ritem govora. Neverbalni vidiki sporazumevanja so hkrati tudi opora in podlaga za razvoj govornega jezika (Skamlič, 2011).

V procesu komunikacije igra govor vlogo orodja izražanja in delovanja na temelju pomenov, ki jih nosijo besede. Proces govorno-socialne komunikacije zahteva aktivnost govornika in poslušalca, saj se oba v svojih vlogah izmenjujeta (Radovančič, 1995).

Govor se udejanja preko fizičnega oblikovanja glasov z ustnicami, jezikom, nebom v ustih in dihalnimi organi. Sestavljajo ga *izgovorjava (artikulacija)*, *glas (fonacija)*, *ritem* in *tempo govora (fluentnost)*. Za uspešno komunikacijo morajo posamezniki, ki sodelujejo pri govoru in ki jim je govor namenjen, poznati pomene skupin izgovorjenih glasov in pravila, po katerih se le-te povezujejo. Jezikovna pravila urejajo *strukturo besed (morfologijo)*, *slovnico (gramatiko)*, *strukturo stavka (sintakso)*, *pomen besed (semantiko)* in *socialno oziroma kontekstualno ustreznost (pragmatiko)* (Skamlič, 2011).

Bijeličeva (2007; v Popenko, 2011) pravi, da je razvoj govora, jezika in komunikacije nerazvezljivo prepleten z otrokovim celostnim razvojem.

2.2. FAZE V GOVORNO-JEZIKOVNEM RAZVOJU

Pri razvoju govora gre za zapleten, dinamičen in, zlasti v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva, zelo intenziven proces. Tekom prvih šest let življenja, otrok usvaja osnove komunikacije, ki mu bodo koristile celo življenje. Ko odraste, mu jezik predstavlja središče za večino stvari, s katerimi se ukvarja (Apel in Masterson, 2004).

Preden zmore otrok z besedami izraziti svoje misli, mora preiti skozi mnogo razvojnih faz, v katerih se počasi uči usklajevati gibanje različnih mišičnih skupin in govornih organov, kar da končno artikuliran govor (Omerza, 1972).

Govorni razvoj zajemata dve fiziološko in psihološko različni, a medsebojno povezani fazi. Prva je **predjezikovna faza**, ki vključuje dojenčkovo spontano oglašanje kot odraz njegovega ugodja ali neugodja. V drugi, **jezikovni fazi**, otrok usvaja foneme materinskega jezika in se uči govora svojega okolja. Obe fazi sta edinstveni in med njima ni možno določiti točne meje konca ene faze in začetka druge (Radovančič, 1995).

Omerza (1972) poda nekoliko podrobnejšo delitev govornega razvoja na štiri dobe. To so: pripravljalna doba; doba oblikovanja glasovnega govora; doba bogatenja govora in besednega zaklada; obvladovanje pisne in govornjene besede.

2.2.1. PREDJEZIKOVNA FAZA

V prvih tednih po rojstvu se novorojenček odziva na okolje z uporabo različnih glasov, ki so odraz njegovega fiziološkega stanja. Ko je zadovoljen, prevladuje občutek udobja, telesne mišice so sproščene, v oglašanju prevladuje kombinacija mehko odprtih samoglasnikov in *grlenih zvokov*. Ko se v otroku poveča občutek neugodja, mišice postanejo napete, oglašanje dojenčka se izrazi v *joku* (Škarić, 1988).

Z vse večjim širjenjem dojenčkovega glasovnega repertoarja se pojavi *brbljanje*. To sestoji iz niza soglasnikov in samoglasnikov, ki odražajo vse večjo zrelost njegovega glasovnega sistema (ust, jezika, grla). Dojenček se z neprestanim preizkušanjem naučenih veščin uči, kako ustvarjati določene glasove in jih združevati (Apel in Masterson, 2004).

V drugi polovici prvega leta nastopi težnja po ritmičnem ponavljanju zlogov v brbljanju, kar se odraža v *čebljanju*. Glasovi postajajo vse bolj razumljivi, neartikuliranih glasov pa je vedno manj. Po tem, ko je bilo dete nekaj mesecev pri tvojenju novih glasov vezano le nase in na svoje mišično ugodje, se začanja pojavljati rahlo *posnemanje govora odraslih*, ki se proti koncu otrokovega prvega leta razširi. Ta pojav se imenuje *eholalija* in bistveno vpliva na nadaljnji razvoj otrokovega govora. S posnemanjem človeške govorice glasovi postajajo jasnejši in točneje opredeljeni. Vse to posnemanje je še instinktivno, vendar se s poslušanjem začne prebujati otrokova zavest. Dojenček s pomočjo intonacije, ritma, opazovanja mimike lica in kretenj, ki spremljajo govor, večkrat ujame smisel v zvezi s situacijo (Omerza, 1972).

Novejše raziskave potrjujejo, da dojenček razume govor že veliko prej, preden izgovori svoje prve besede. Tako že šest do devet mesečni dojenčki razumejo pomen velikega števila izgovorjenih besed (Marjanovič Umek in Fekonja, 2004; v Marjanovič Umek et al., 2006)

2.2.2. JEZIKOVNA FAZA

Oblikovanje glasovnega govora

Malček se čedalje bolj zaveda, da se jezik nanaša na njegovo okolico, in njegova zavestna želja, da bi jo obvladal, se še poveča. Montessori (2011) to stanje opiše kot boj zavesti proti

jezikovnemu mehanizmu. Otrokov um ima namreč veliko zamisli, ki bi jih rad posredoval okolici, a jih ne more, ker še nima jezika. Tako se na vse pretege trudi, da bi se naučil govoriti, zato je njegov uspeh toliko bolj neverjeten.

Večina otrok izgovori prvo besedo v starosti med dvanajstim in dvajsetim mesecem (Marjanovič Umek et al, 2006). Omerza (1972) pravi, da o prvi besedi govorimo, če je zveza med besedo in osebo ali predmetom smiselna oziroma pomenska, ne pa refleksna, kot se že dosti prej pojavlja v predgovornem obdobju.

V razvoju govora se izmenjujejo obdobja hitrega razvoja in obdobja zastojev. Ko je otrok zaposlen s pridobivanjem kakšne nove spretnosti ali sposobnosti (na primer, ko začne hoditi), nastajajo največji zastoji, ker ne more posvečati svojih moči istočasno hoji in govoru. Ko postane bolj stabilen v hoji, se govor kvalitetno spreminja, ker malček predmet tudi vsebinsko zazna, postane radoveden, kar se kaže v zanimanju za poimenovanje predmetov, ljudi in živali v njegovi okolici (Omerza, 1972).

Otroci usvajajo besede preko večbesednih izjav, ki jih slišijo v svojem okolju, o pomenu usvojenih besed pa sklepajo iz konteksta socialnih situacij, v katerih jih posamezniki uporabljajo. Otrokova uspešnost usvajanja novih besed je povezana z njegovo sposobnostjo pomnjenja zaporedja posameznih glasov ter s sposobnostjo prepoznavanja pomena, na katerega se glasovi v določenem socialnem kontekstu nanašajo (Hoff, 2001; v Marjanovič Umek et al., 2006).

Bogatenje govora in besednega zaklada

Predšolsko obdobje je najpomembnejše za razvoj govora, saj vključuje široko polje sodelovanja in komunikacije z odraslimi, otroki ter seznanjanje s pisnim jezikom. Otrok usvaja *ključna slovnična pravila*, ob tem pa tvori vedno več sestavljenih stavkov, ki so pomensko in jezikovno pravilni. Uči se, da različne situacije zahtevajo različne oblike govora, in preko tega razvija *sporazumevalne zmožnosti oziroma komunikacijske spretnosti*. Ob koncu tega obdobja dosežejo otroci stopnjo, ko zmorejo vsa čustva, misli in zaznave drugim sporočiti tako, da jih razumejo, hkrati pa tudi otroci razumejo govorna sporočila drugih (Marjanovič Umek et al., 2006).

Otrok prav tako ne veže več svojega govora samo na konkretnost in nazornost predmetov, ampak govori o doživljajih in dogodkih iz preteklosti in tudi že v prihodnosti. Izmišlja si

razne zgodbe, v katerih se prepleta resničnost z neresničnostjo, obenem pa močno pretirava. To ima pozitiven prispevek k *urjenju njegovega besednega zaklada*. Svoj govor bogati v skladu s svojim splošnim razvojem, s spoznavanjem širše okolice, ki mu nudi nove izkušnje in spoznanje novih predmetov, ljudi ter njihovih medsebojnih odnosov (Omerza, 1972).

Obvladovanje pisne in govorjene besede

V dobi otrokovega šolanja, govor ni več samo sredstvo za sporazumevanje in izražanje, temveč tudi sredstvo za poučevanje, branje in pisno izražanje. V tem času se govor vsebinsko poglobi, kar se kaže v otrokovem oblikovanju daljših in bolj kompliciranih stavkov. Govor pridobiva vsebinsko v logičnosti in urejenosti (Omerza, 1972).

Večina otrok usvoji osnovna pravila za obliko in pomen sporočil. Sposobni so sprejeti perspektivo drugega in sodelovati v socialni izmenjavi. Glavno področje jezikovnega napredka v tem obdobju je *pragmatika*, ki predstavlja praktično uporabo jezika za komunikacijo. Vključuje tako pogovorne kot pripovedne spretnosti (Papalia et al., 2003).

Sociopragmatične veščine so v otrokovi interakciji z vrstniki in starši zelo pomembne in so osnova za učinkovito komunikacijo, saj posamezniku omogočajo, da komunicira socialnemu kontekstu primerno. Sam prenos sporočil namreč ni dovolj, saj mora poslana sporočila prejemnik razumeti, torej mora tako sporočevalcu kot prejemniku sporočilo nekaj pomeniti (Zrimšek, 2000).

2.3. POMEN ZGODNJIH INTERAKCIJ

Starši pomembno vplivajo na otrokov govorni razvoj s tem, ko se že v predjezikovnem obdobju dojenčka vključujejo v govorno interakcijo z njim. Rezultati severnoameriških študij kažejo, da spodbujanje otrokovega govornega odzivanja v prvih treh letih pozitivno učinkuje na otrokove komunikacijske spretnosti tudi pozneje v življenju (University of Delaware, 2003; v Fekonja Peklaj, 2005).

Znotraj družine otrok dobi prve možnosti, spodbude in vzore za razvoj lastne komunikacije kot ene pomembnih sposobnosti, potrebnih za življenje. Od načina in vsebine komunikacij v družini so odvisne otrokove kasnejše komunikacijske sposobnosti, ki mu določajo mesto med drugimi v svetu izven družine (Tomori, 1994; v Lepičnik Vodopivec, 1996).

Rutten-Saris (1992) meni, da je novorojenčkovo gibanje s telesom najpomembnejše sredstvo, s katerim se predstavi in vzpostavi stik z okoljem. A samo to ne zadostuje, saj giba otroka dobijo svoj pomen šele v občevanju z drugimi ljudmi. Tako imajo odrasli pomembno vlogo v prepoznavanju gibanja oziroma *telesnega jezika* otroka in v gibanju v ritmu z otrokom oziroma skupnem *uglaševanju*. Le-to ustvarja prostor za *medsebojna srečanja* ter omogoči oblikovanje in trajanje stika. Takšno vzajemno gibanje odraslega in otroka predstavlja osnovno in prvobitno komunikacijo, ki je tudi precej manj kulturno pogojena kot govorni jezik.

Nugent (2010; v Popenko, 2011) v okviru najzgodnejšega razvoja dialoga otroka z okoljem loči dve obdobji. Prvo poimenuje »*občutljiva faza v razvoju komunikacije novorojenček/dojenček-starši*«. V njej poteka učenje prepoznavanja komunikacijskih signalov svojega sogovornika, prvi poskusi komunikacijskih izmenjav in vse bolj učinkovito uglasovanje med novorojenčkom in starši. Za drugo obdobje razvoja dialoga je značilen »*hiter razvoj izmenjav*«, ko se zaradi vse boljšega prepoznavanja komunikacijskih znakov med dojenčkom in starši pojavlja bolj suvereno sporazumevanje.

Preko očesnega stika med dojenčkom in staršem se odvija interakcija »*iz oči v oči*« (angl. »*face to face*«). Tako imenovana »*igra oči*« vsebuje elemente, ki spominjajo na konverzacijo, in sicer: *odpiranje* - pripravljenost za vzpostavljanje stika, ki se kaže s približevanjem, dviganjem glasu, odpiranjem oči, dviganjem obrvi ipd.; *orientiranje* - ugotavljanje, ali je partner tudi pripravljen na stik, z obračanjem oči k njemu, krožnimi gibi brade navzgor ipd.; *pozdravljanje* – z nasmehom in pomežikom; *zaporedno izmenjevanje* - vprašanja in odgovori se izmenjujejo v dialogu, kjer je pomembno, da se partnerja slišita in dajeta drug drugemu prostor; *dodajanje* - vnašanje novih elementov v dialog; *igranje* - izmenično igranje z različnimi elementi, ki jih partnerja vnašata v dialog; *zaključevanje* – pogled stran, manj usklajeni gibi, zapuščenje skupnega ritma, pogostejše obračanje ipd.; *zapisanje* - umik iz stika, kar se kaže s spuščnim pogledom in glavo, odhodom ipd.; *odmor* - pogled se sprehaja po prostoru ali je obrnjen navznoter, dojenček ni živahen, oči so zaprte in čas je, da se vtisi predelajo (Rutten-Saris, 1992).

McLean in Snyder-Mclean (1999) poudarjata, da mora odrasli pustiti prostor za odziv dojenčka, čeprav ta še ne more govoriti. Ko na primer oče govori dojenčku, sledi odmor, v katerem novorojenček z gibom, mimiko ali glasom odgovori, nato oče nadaljuje z govorjenjem. Vprašanja in odgovori morajo biti v dobrem ravnotežju. Starši otrokom skozi

njihovo odzivanje in čakanje na odgovor pokažejo, da se od njih pričakuje sodelovanje v socialnih izmenjavah. Preko takšnih »pogovorov«, ki jih odrasel ustvarja skozi vsakodnevne interakcije, rutine ali skozi igro, se dojenček uči »dajanja in jemanja« oziroma *menjavanja vlog*, ki je značilno za vse človeške interakcije, vključno z jezikovnimi izmenjavami.

Sočasno z otrokovim dozorevanjem narašča razumevanje, da s svojim vedenjem lahko pritegne pozornost drugih ljudi. S tem postaja dojenčkova komunikacija *namenska*. Tako že nekje ob koncu svojega prvega leta vključuje odraslega v igro z igračkami in drugimi predmeti. V tem trikotniku dveh oseb in predmeta pride do pojava *skupne oziroma združene pozornosti*, ki predstavlja pomemben korak pri učenju interakcije in komunikacije z drugimi. Dojenček začne slediti pogledu odraslega ter tudi sam uporablja očesni kontakt in različne *geste* (npr. kazanje s prstom) za usmerjanje pozornosti ljudi okrog sebe. Veščina združene pozornosti je bistvenega pomena za usvajanje jezika, učenje vedenja s posnemanjem ljudi v okolju in tudi za razvoj kognitivnih veščin, kot je socialno sklepanje (Skamlič, 2011).

2.4. GOVOR V POVEZAVI Z MIŠLJENJEM

Z raziskovanjem odnosa med mislijo in besedo so se ukvarjali številni strokovnjaki. Nekateri so mnenja, da sta mišljenje in govor identična, drugi zagovarjajo njuno popolno ločevanje in medsebojno neodvisnost, tretji pa iščejo kompromis med obema poloma. Sovjetski teoretik in raziskovalec Vigotski je s svojimi idejami in spoznanji pomembno prispeval k raziskovanju povezav razvoja otrokovega mišljenja in govora. V svojih razlagah se je oprl na kognitivno teorijo švicarskega psihologa Piageta, ki jo je dopolnil z lastnimi ugotovitvami in kritikami (Kranjc, 1999).

Piaget v svoji teoriji razpravlja o govoru le z vidika miselnih procesov. Meni, da se mišljenje razvija neodvisno od govora in da omogoča razvoj govora. Po njegovem govor sicer razširi moč miselnih operacij in jim daje gibljivost, ki je sicer ne bi imele, vendar sam po sebi ni zadosten pogoj za razvoj operativnega mišljenja. Miselne strukture so tiste, ki določajo razumevanje in uporabo govora (Marjanovič Umek, 1990).

V središču Piagetovih raziskav se nahaja *egocentrični značaj otroškega mišljenja*, ki predstavlja prehodno stopnjo med nezavedno in neusmerjeno mislijo ter usmerjenim razumnim mišljenjem. Kot temeljni dokaz za egocentrizem otroške misli Piagetu služi dejstvo

egocentričnega govora, ki se od socializiranega loči predvsem po svoji vlogi. Gre za monolog, kjer otrok govori le o sebi, se ne poskuša postaviti v vlogo sogovorca in nima želje, da bi na sogovorca vplival ter mu nekaj sporočil. Govor ne opravlja sporazumevalne vloge, temveč spremlja dejavnost in doživljanje otroka. *Otrok govori sam s seboj tako, kot bi glasno razmišljal. Nikogar ne nagovarja.* (Vygotskij, 2010, str.42) Do starosti osmih let vpliva egocentrizem na celotno mišljenje otroka, po tem pa se ohrani le še v določenem delu otrokovega mišljenja in sicer na področju abstraktnega presojanja. Nadomesti ga *socializiran govor*, v katerem otrok izmenjuje misli z drugim, ga prosi, mu ukazuje, sporoča in zastavlja vprašanja (Vygotskij, 2010).

V nasprotju s Piagetovim mnenjem, je Vygotskij trdil, da je *izvorni govor otroka socialen*, v vlogi stika z okoljem in vplivanja na druge. Šele kasneje v razvoju se ta izvorni večfunkcionalni socialni govor začne razvijati po načelu diferenciacije posameznih funkcij, ter v določenem obdobju pride do jasne delitve na egocentrični in sporazumevalni govor (prav tam).

Medtem, ko je Piaget egocentričnemu govoru pripisal vlogo zgolj stranskega proizvoda dejavnosti otroka in znamenje nerazvitosti otrokovega mišljenja, ki postopno izzveni, je Vygotski odkril, da se s postopnim zmanjševanjem egocentričnega govora razvije otrokov ***notranji govor***, ki predstavlja *temelj otrokovega mišljenja*, tako nezavednega kot logičnega. Prav tako je dokazal, da se delež egocentričnega govora poveča v položajih, ko se otrok sooča s težavo in poskuša osmisliti novonastali položaj. Na podlagi tega je sklepal, da egocentrični govor ob čisto ekspresivni in sprostitveni funkciji lahko hitro preraste v *orodje mišljenja* v pravem pomenu besede in dobi funkcijo oblikovanja načrtovalnega postopka in reševanja nove naloge, ko se ta v dejavnosti pojavi (prav tam).

Vygotski je o egocentričnem govoru razmišljal kot o posebni vrsti komunikacije - pogovoru s samim seboj. Verjel je, da ima kot tak pomembno vlogo pri prehodu iz zgodnjega socialnega govora (v obliki ukazov odraslih) v notranji govor (razmišljanje z besedami), torej prehodu k *ponotranjenemu socialno pogojenemu nadzoru nad vedenjem*. Trdil je, da naraste v predšolskem obdobju, ko ga otroci uporabljajo za samoregulacijo, in upade v prvih letih osnovne šole, ko otroci lažje usmerjajo in obvladujejo svoja dejanja (Papalia et al, 2003).

Pomembno izhodišče teorije Vygotskega je v tem, da miselne sposobnosti niso toliko odvisne od prirojenih dejavnikov, ampak so predvsem produkt posameznikove aktivnosti v socialnih

institucijah kulture, v kateri odraža. Kognitivni razvoj vidi kot rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem ter kot proces, v katerem otroci ponotranjajo rezultate svojih izmenjav z okoljem. Meni, da govor in drugi kulturni sistemi znakov pripomorejo k razvoju mišljenja, zato je za razumevanje razvoja mišljenja potrebno preučevati psihološka orodja, ki jih določena kultura nudi in za katera se pričakuje, da jih bo otrok uporabljal. S pomočjo govora se mišljenje osvobaja vezanosti na trenutno situacijo in na ta način govor omogoča otroku, da inteligentno sodeluje v življenju skupine, ki ji pripada (Batistič Zorec, 2000).

2.5. POMEN GOVORA IN KOMUNIKACIJSKIH SPRETNOSTI ZA OTROKOV RAZVOJ

Po Apel in Masterson (2004) z jačanjem govorno-jezikovnih veščin, otrok lažje izraža svoja čustva, pojasnjuje ideje in misli, sledi lastnim interesom in talentom, usvaja znanje znotraj in izven šole, ocenjuje, kar sliši in prebere ter pomaga drugim in jih spodbuja.

Marjanovič-Umek (1990) loči **individualno funkcijo govora** in **družbeno funkcijo govora**. Pri prvi gre za oblikovanje človeka kot posameznika, pri drugi pa za vzpostavljanje komunikacije z okolico in sporazumevanje.

Omerza (1972) meni, da se v govoru odraža otrokova osebnost, tempo govora razkriva otrokov temperament, intonacija, ritem in izraznost pa čustveno plat. Vsebina otrokovega govora kaže na njegovo duhovno bogastvo, interese in usmerjenost.

Škarić (1988) ugotavlja, da je od vseh avtoportretov, ki jih posameznik izpostavlja družbi, najvažnejši tisti, ki je izražen v tehniki govora. Meni, da je govor vir mnogih socialnih izkušenj, ki bogatijo zavest posameznika.

Številni raziskovalci opozarjajo na kritično vlogo govorno-jezikovnih sposobnosti pri **učni uspešnosti otrok** in spoprijemanju s šolskimi zahtevami. Namreč, otroci v šoli pridobivajo novo znanje preko pogovora, poslušanja, branja in pisanja. McCormack et al. (2011) so raziskovali vpliv komunikacijskih primanjkljajev štiri- in petletnikov na njihovo kasnejšo učno uspešnost pri sedmih do devetih letih. Ti otroci so kazali več težav na področju branja, pisanja, računanja, pozornosti in mišljenja.

Otrokove govorno-jezikovne sposobnosti so ključne tudi za **vzpostavitev in vzdrževanje socialnih odnosov z vrstniki**. Raziskave med ameriškimi osnovnošolci so pokazale, da so med vrstniki bolj priljubljeni in sprejeti otroci, ki znajo svoja sporočila prilagoditi potrebam poslušalca, uspešno začeti pogovor, postavljati primerna vprašanja, jasno izraziti komunikacijski namen, nagovoriti vse udeležence ob priključitvi v skupino, ter pogosteje izražati pozitivne komentarje kot negativne (Hazen in Black, 1989; v Gallagher, 1993). Gallagher (1993) ugotavlja, da so otroci s šibkimi jezikovnimi sposobnostmi zaradi slabšega razumevanja nagnjeni k pogostejšim napačnim interpretacijam, izražajo več težav s sodelovanjem v verbalnih socialnih procesih, ki so potrebni pri oblikovanju vrstniške skupine ter kažejo zmanjšane sposobnosti soočanja s konflikti. Po Glenn in Smith (1998) lahko predsem v osnovnošolskem obdobju, kjer je samopredstavitev in vključitev v vrstniške skupine visoko cenjena, razlike v jezikovnih sposobnostih preidejo v središče negativne vrstniške pozornosti. To posledično vodi do otrokove socialne izključitve in razvoja negativne samopodobe.

Po Halliday (1973; v Fekonja Peklaj, 2002) imata jezik in govor pomembno vlogo v razvoju otrokovega zavedanja samega sebe in v razvoju njegove osebnosti. Otrok z jezikom ne izraža le svojih misli, temveč vnaša v govor tudi osebni element, ki je značilen le zanj.

Wells (2000; v Marjanovič Umek et al., 2012) meni, da ima jezik vrednost v konceptualizaciji mišljenja, saj otroku omogoča razmišljanje v preteklosti in prihodnosti, vključuje poglede drugih ljudi ter spodbuja pogajanje in argumentiranje znotraj socialnih skupin. To pomeni preseganje otrokovega lastnega pogleda in individualnega razumevanja problemov na skupinsko razumevanje.

2.6. ODPSTOPANJA V GOVORNO-JEZIKOVNI KOMUNIKACIJI

Na pojav težav na govorno-jezikovnem področju lahko vplivajo različni dejavniki. Krajnc (1999) loči dve skupini dejavnikov otrokovega govorno-jezikovnega razvoja, in sicer *notranje*, psihološke in fiziološke, ter *zunanje*, socialne in sociološke. Med notranje spadajo prirojene dispozicije, kot je zdrav živčni sistem, dobro razvite psihične funkcije (pozornost, zaznavanje, mišljenje, pomnjenje), razvita čutila in govorila, motivacija otroka do govorjenja ter čustveno stanje (Krajnc, 1999; Žnidarič, 1993). Med zunanjimi dejavniki ima pomembno vlogo otrokovo okolje, znotraj katerega avtorji omenjajo kakovost družinskega okolja,

socialno-ekonomski položaj otrokove družine, število otrok v družini, vrtec in vrstniška skupina ter širše družbeno okolje (Krajnc, 1999; Marjanovič Umek et al., 2006).

McLean in Snyder-McLean (1999) med najpogostejšimi vrstami govornih odstopanj pri mlajših otrocih opisujeta *težave z izgovorjavo posameznih glasov* (artikulacijske težave) in težave, ki se izražajo v *ritmu in tempu govora* (težave s fluentnostjo, na primer jecljanje).

Po Žerdin (2003) govorimo o *zapoznelem jezikovnem razvoju*, ko razvoj poteka v normalnem zaporedju, vendar časovno zaostaja. Zapoznel jezikovni razvoj lahko preide v govorjenje z moteno izreko in otrok potrebuje logopedsko obravnavo. Kadar razvoj močno zaostaja, ne poteka v normalnem razvojnem zaporedju in ovira komunikacijo, govorimo o *govorni* oziroma *jezikovni motnji*. Napake vztrajajo in razkorak otrokovega govora v primerjavi z govorom vrstnikov se večja.

Zaostanek v govorno-jezikovnem razvoju je lahko primarni problem, ali pa se pojavi kot posledica zaostajanja na drugih področjih; na primer, socialno-emocionalnem, kognitivnem, motoričnem, senzornem. Raven otrokove komunikacije je pomemben indikator njegovega razvoja. Motnje v komunikacijskem razvoju so namreč najbolj prevladujoč simptom pri otrocih z razvojnimi motnjami, zato je lahko pri otroku, ki nima pomembnejših zdravstvenih težav ali telesnih okvar zaostajanje v jezikovnem razvoju eden prvih znakov, da gre za otroka s tveganjem za razvojne motnje (Bijelić, 2011).

Po American Speech Language Hearing Association (kratica: ASHA) je **jezikovna motnja** opredeljena kot *oškodovano ali okrnjeno razumevanje in/ali uporaba govorjenega, pisnega in/ali drugega simbolnega sistema*, **govorna motnja** pa kot *težava posameznika s produkcijo govornih glasov (artikulacijo), fonacijo, hitrostjo in ritmom govora* (<http://www.asha.org/public/speech/disorders/>; v Vizjak-Kure, 2010, str.13).

O *specifični jezikovni motnji* govorimo, kadar sta sluh in inteligentnost normalna, jezikovni razvoj pa moten. Značilno je slabo organizirano besedno sporočanje in pomanjkljivo razumevanje besedil. Do motnje je prišlo že med samim razvojem, oblikovanjem in dojemanjem jezika, in ne kasneje (Žerdin, 2003).

V Sloveniji *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* opredeljuje skupino otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, ki izražajo posebnosti na področju govora in jezika. Glede na

stopnjo in njihov obseg, se delijo na *lažje*, *zmerne*, *težje* in *težke*. Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (Opara et al., 2010) je za štiriletno obdobje pokazala porast izdanih odločb o usmeritvi za skupino otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, in sicer od začetnih 161 izdanih odločb v letu 2005, do 416 izdanih odločb v letu 2009.

Vizjak-Kuretova (2010) ugotavlja, da so govorno-jezikovne motnje velikokrat le eden od simptomov v sklopu sindromov, ki zajemajo več področij psihofizične razsežnosti. Zato je celovita, razvojno naravnana, intenzivna in vsakodnevna obravnava, ki naj pokriva kar največ kritičnih področij, še kako pomembna.

Pri težjih in težkih govorno-jezikovnih motnjah so prisotna odstopanja tudi na področju grobe in fine motorike, motnje zaznavanja, slabša pozornost in koncentracija, ki ovirata sprejemanje stimulacij iz okolice ter težave na področju spomina, ki ovirajo spontano učenje in uporabo naučenega. Zaradi motenj na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja, je onemogočeno ustrezno komuniciranje z okolico. Vse to lahko sproži še dodaten pojav čustvenih težav ter težav na področju socializacije (prav tam).

McLean in Snyder-McLean (1999) opozarjata na pomen dovolj zgodnjega prepoznavanja govorno-jezikovnih odstopanj ter njihovih vzrokov, saj to prispeva k lažjemu razumevanju in načrtovanju pomoči za njihovo zmanjšanje ali popolno odpravo

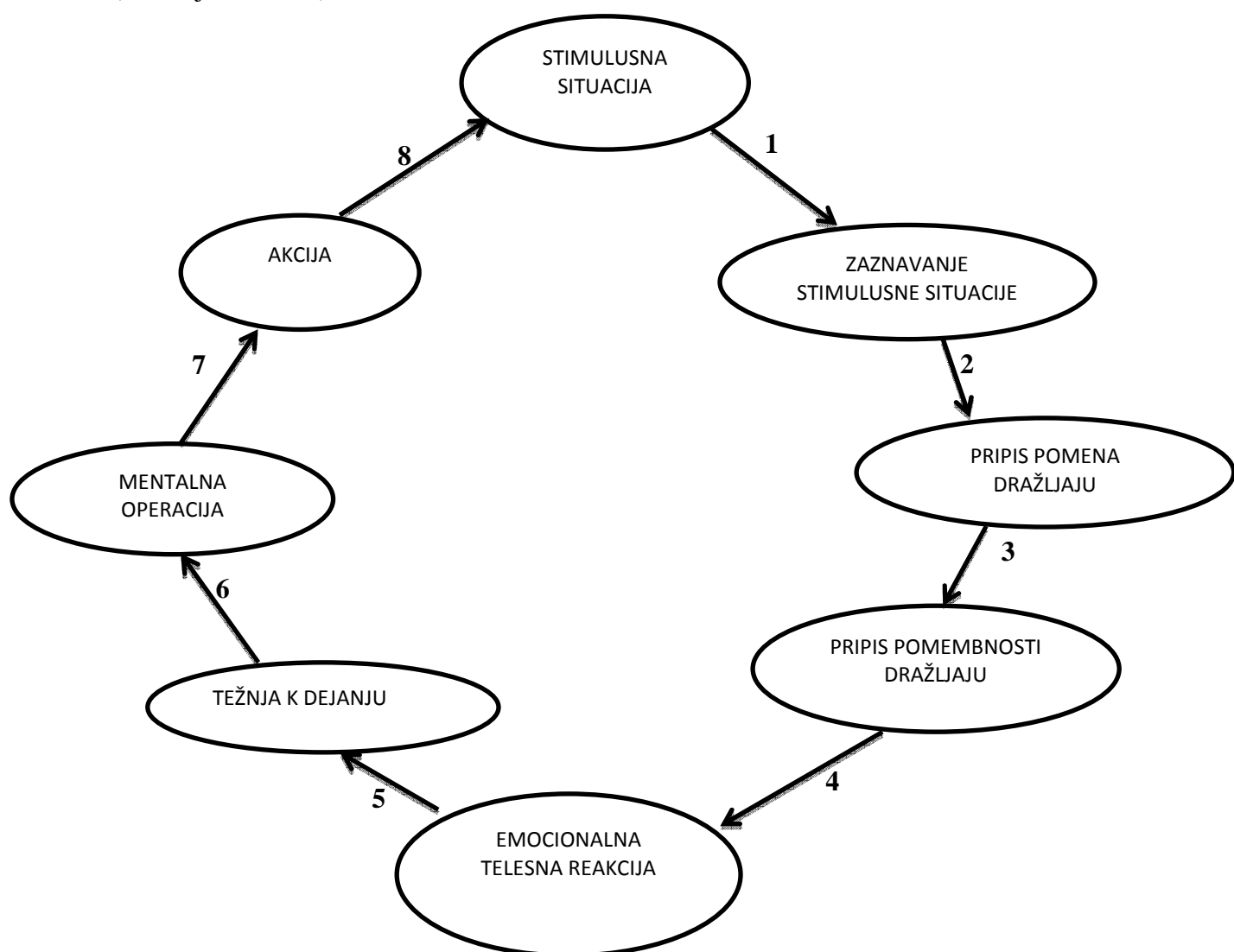
3 SOCIALNO- EMOCIONALNI RAZVOJ

3.1. NOVEJŠA SPOZNANJA O EMOCIONALNEM RAZVOJU

Med raziskovalci obstajajo različna mnenja o tem, kdaj je v otrokovem razvoju mogoče govoriti o začetkih čustvovanja. Tako na primer zagovorniki *kognitivnih teorij čustev* (Lazarus, 1991; v Smrtnik Vitulič, 2004) razumejo čustva kot primarno psihični pojav in menijo, da se pri otroku pojavijo šele z doseženo stopnjo kognitivnega in motoričnega razvoja, ki predstavljata osnovo čustvenemu odzivanju. Dokler otrok ni sposoben definirati določenega kognitivnega konteksta oziroma danemu dražljaju pripisati specifičen smisel in pomembnost, ne more občutiti in izraziti specifičnega čustva. Po drugi strani zagovorniki *funkcionalnih teorij čustev* (Izard, 1991; prav tam) trdijo, da otroci doživljajo čustva že kmalu po rojstvu, kar dokazujejo značilni telesni izrazi čustev in fiziološke spremembe v določeni situaciji. Avtorji *fizioloških in nevroloških teorij* (Le Doux, 1992; prav tam) vidijo izvor čustev v prepoznavnih medmožganskih povezavah, ki se v posamezniku sprožijo ob določenih dražljajih. *Socialno usmerjeni avtorji* (Averill, 1985; prav tam) razumejo čustva kot družbeno konstruirane tvorbe, kjer naj bi socialni dejavniki vodili čustvovanje, ter tudi kot prirojene mehanizme, oblikovane pod vplivom družbenih pravil za prikaz čustev (Dunn, 1994; prav tam).

Pregled raznolikih teorij o naravi čustvovanja, privede do skupnega spoznanja, da so človekova čustva zapleteni in sestavljeni procesi, ki vključujejo vrsto kognitivnih, fizioloških, izraznih in vedenjskih odzivov (Smrtnik Vitulič, 2004). Milivojević (2008) to spoznanje združi v svojem *kognitivno-fiziološko-vedenjskem krožnem modelu* (Shema1), imenovanem tudi Model krožne emocionalne reakcije, znotraj katerega opiše zaporedje posameznih procesov, ki so pogoj za nastanek čustev. Po tem modelu, je prvi korak v sprožitvi čustev *zaznava dražljajske situacije*. Sledi *pripis pomena dražljajski situaciji*, ko posameznik dekodira zaznani dražljaj in ga poveže s predhodnim znanjem in izkušnjami. Posameznik poveže pomen dražljaja s samim seboj in z drugimi vidiki situacije. V naslednjem koraku poteka *pripisovanje pomembnosti situaciji*, ki odloča o tem, ali se bo določeno čustvo sprožilo ali ne. Čim pomembnejši bo posamezniku stimulus, tem močnejša bo emocionalna reakcija. Posameznik pomenu pripiše določeno vrednost, skladno s svojim vrednotnim sistemom. Kognitivna procesa pripisa pomena in pomembnosti sta zelo hitra in pogosto nezavedna, saj omogočata izjemno hitro adaptacijo posameznika na naglo spremembo v zunanjem svetu, kar je v nekaterih stiuacijah bistveno za preživetje. Če posameznik oceni situacijo kot zanj

pomembno, nastopi *emocionalna telesna reakcija*, ko se aktivirajo specifični biološki programi, kot so spremembe v avtonomnem živčnem sistemu in motoričnih funkcijah. Ti programi pripravijo telo za prilagoditveno vedenje in organizem lahko preide na višjo raven delovanja. Telesnemu odzivu sledi *pripravljenost za akcijo*, notranja spodbuda ali impulz za akcijo, kar se kaže v posameznikovem zavzetju specifičnega telesnega položaja in specifičnem izrazu obraza. Doživljeno čustvo aktivira in spodbudi *mišljenje*, katerega cilj je izbira takšnega vedenja, ki bo najbolj ustrezno glede na ocenjeno situacijo. Njegova naloga je dodatno spremeniti izražanje že obstoječe čustvene reakcije. Sledi *prilagoditveno vedenje*, skladno s smislom in pomembnostjo, ki jo je posameznik pripisal dražljajski situaciji (Milivojević, 2008).



Shema 1: Stopnje kognitivno-fiziološko-vedenjskega krožnega modela (po Milivojević, 2008)

Sočasno z otrokovim razvojem na telesnem, spoznavnem in socialnem področju, se spreminja njegova narava čustvovanja - pojavljajo se spremembe v doživljanju, izražanju,

prepoznavanju, uravnavanju in v razumevanju čustev. Razvoj emocij poteka od prvotnih preprostih k bolj diferenciranim. Temeljna, preprosta ali zgodnja čustva so posledica obstoja preprostih kognitivnih struktur, ki se s poznejšim razvojem dograjujejo in postajajo bolj zapletene, kar se odraža v doživljanju diferenciranih ali prefinjenih čustev (prav tam).

Milivojević (2008) meni, da je na emocionalni razvoj potrebno gledati v kontekstu emocionalnih prenosov znotraj družine ter med družino in zunanjim svetom. Za normalen potek čustvenega razvoja je pomembno, da starši upoštevajo otrokova čustva in mu dovolijo, da jih občuti ter izrazi. Emocionalne reakcije staršev na otroka in na njegovo vedenje, otrok internalizira in jih organizira v stabilno psihično strukturo. V skladu s tem, bo sposoben reproducirati starševska čustva, ki so usmerjena nanj, in jih občutiti do samega sebe.

Po Meadows (2010) se skozi socialne interakcije, ki izzovejo, poudarjajo in dovoljujejo določene emocije bolj kot druge, oblikujejo različna emocionalna nagnjenja otroka. Prav tako se izgrajujejo določeni »delovni modeli« in kognitivna nagnjenja, ki prispevajo k vzdrževanju kognitivnega in čustvenega sistema ter socialnega vedenja skozi subjektivno razumevanje sveta.

Goleman (1997) meni, da sta obdobji otroštva in odraščanja odločilni za usvajanje bistvenih čustvenih navad, ki bodo obvladovale življenje posameznika v zrelih letih.

3.1.1. NEVROZNANOST O ČUSTVOVANJU

Novejše študije emocij iz področja nevroznanosti dokazujejo, da so v čustvene procese močno vpletene določene možganske strukture. Ob bok otroškemu umu, ki misli, se je postavil tisti, ki čuti. Uveljavil se je koncept tako imenovane »**čustvene inteligence**«, ki opredeljuje odnos med zgornjim mislečim delom možganov – možgansko skorjo, in spodnjim čustvenim delom – limbičnim sistemom (Goleman, 1997). Medtem, ko je za čustveni del možganov značilen hiter in silovit odziv ter opozorilo na nevarnost, še preden jo otrok lahko natančno opredeli, po drugi strani možganska skorja deluje kot blažilo, saj čustveno situacijo prepozna, preden se otrok odzove nanjo.

Strukture *limbičnega sistema* pomembno prispevajo k razumevanju fizioloških procesov in otrokovega čustvenega odzivanja. Limbični sistem sestoji iz *talamusa*, ki usmerja vnesene

čutne podatke k možganski skorji, kjer pridobijo pomen, ter *hipokampus* in *amigdala*, ki povečini uravnavata čustveno učenje in pomnjenje. Medtem, ko hipokampus beleži in ugotavlja pomen zaznanih vzorcev, si amigdala močnejše zapomni večino trenutkov čustvenega vznurjenja. Hipokampus tako izdaja podatke, amigdala pa ugotavlja njihovo čustveno nabitost. Čelni režnji možganske skorje so zlasti pomembni za čustven nadzor, saj pripomorejo k razmisleku o situaciji in presoji o najboljšem ukrepu, ter uravnavajo amigdalo in druga področja v limbičnem sistemu (prav tam).

Čustveni in *razumni um* sta večinoma med seboj odlično usklajena, v čustvenih stiskah pa se lahko ravnovesje poruši, ko se višja možganska središča uklonijo limbičnemu sistemu. Amigdala ima še posebej veliko vlogo pri sprožanju in nastanku čustev v pomembni, ogrožujoči situaciji, saj takrat podatki lahko obidejo razmišljajoče podatke. Namreč, po tradicionalnih nevroloških teorijah čutni signali iz oči ali ušes potujejo v talamus in naprej v miselni um - neokorteks, ki razčleni in prepozna pomen zaznanih predmetov, da lahko sproži ustrezen odziv. Če je le-ta čustven, pošlje signal v limbični del možganov, kjer se ustrezni odzivi razširijo po vseh možganih in telesu. Nova spoznanja pa dokazujejo, da lahko manjši del prvotnega signala potuje iz talamusa naravnost v amigdalo. Po tej bližnjici sprejema amigdala neposredne čutne pozive in se lahko odzove, še preden jih neokorteks v celoti razbere in sproži urejen odziv (prav tam). Tako se lahko posameznik odzove na nevarne dražljaje, še preden se jih zave. Občuti impulziven odziv »bojuj se ali zbeži«, zaradi katerega lahko besno napade ali začne v strahu živčno oprezati okoli sebe (Sunderland, 2008).

Nujna sporočila iz amigdale so včasih zastarela, saj primerja trenutno dogajanje s podobnimi okoliščinami iz preteklosti. Če najde podobnost, to prepozna kot že poznano in lahko sproži dejanje, še preden je podatek v celoti potrjen. V stanju razburjenosti lahko amigdala tako ukaže odziv na način, ki je že od prej zapisan vanjo in se ga je posameznik naučil v odzivanju na morda delno podobne okoliščine, a dovolj, da so v amigdali povzročile preplah (Goleman, 1997).

Sunderland (2008) opisuje, kako se tekom otrokovega razvoja krepijo povezave med celicami iz zgornjih predelov možganov s celicami iz spodnjih predelov. Ta omrežja so zaslužna za nadzor primitivnih impulzov besa, strahu ali stiske in omogočajo razmislek o otrokovih občutjih. Iz teh pomembnih povezav razvija otrok socialno in čustveno inteligenco in se je v stresu sposoben pomiriti sam. Čustveno-socialna inteligenca tako zahteva usklajeno povezavo med zgornjimi in spodnjimi možgani.

Povezave med prednjo možgansko skorjo ter limbičnim sistemom omogočajo zvezo med spoznavnim in čustvenim svetom. Večja pogostost in izpopolnjenost teh povezav tekom otrokovega razvoja, omogoča, da svoja čustva doživlja in si jih sočasno razlaga (Smrtnik Vitulič, 2004).

3.2. ZGODNJI ODNOSI KOT OSNOVA SOCIALNO-EMOCIONALNEGA RAZVOJA

Erzar in Kompan Erzar (2011) sta mnenja, da je *»otrokov občutek varnosti in zaščite vsaj tako pomemben za njegov čustveni in socialni razvoj, kakor je njegova dejanska varnost pomembna za njegovo fizično preživetje«* (str.13, prav tam).

Bowlby (1969; v Cugmas, 1998) poudarja pomen *emocionalne vezi* med otrokom in njegovim skrbnikom. Meni, da dojenček z instinktivnim vedenjem vzpodbuja neposredno, fizično bližino s skrbnikom. Pri tem uporablja različne signale, kot so jok, vokalizacija, prijem in pogled. Skrbniki s svojim senzitivnim in takojšnjim odzivom medsebojno povezanost z otrokom krepijo. Otroci dojemajo mater oziroma skrbnika kot varno bazo, iz katere lahko odkrivajo okolje. Ustvarjen emocionalni odnos med otrokom in staršem vpliva na njegov socialni razvoj ter mu omogoča varne kontakte s fizičnim okoljem.

Od narave zgodnjih izkušenj je odvisno, katere izkušnje bo otrok tekom razvoja iskal, katerih se bo izogibal, kako bo izkušnje zaznaval, si jih razlagal in kakšna pričakovanja bo imel do svojega socialnega okolja, ter tudi do sebe. Izkušnje z materino občutljivo skrbnostjo bodo otroku dale varnost in zaupanje ne le do nje, temveč tudi do lastne vrednosti in samega sebe (Cugmas, 1998). Kakovost otrokove navezanosti se odraža tudi v obsegu in kakovosti njegovih interakcij z drugimi socialnimi partnerji (Easterbrooks in Lamb, 1979; prav tam).

Novejša spoznanja v nevroznanosti razkrivajo, da vzgoja oblikuje ključne čustvene sisteme v človeških možganih. *Otroci, katerih čustva in občutki, so razumljeni in upoštevani, bodo v življenju zadovoljnejši od tistih, ki so se morali zgodnjim strastem odpovedati. Tako pretirana stiska kot nežna ljubeča nega, puščata trajne sledi na čustvenem in umskem ustroju razvijajočih se možganov* (Panksepp, str.7; v Sunderland, 2008). Namreč, velik del možganov dojenčka dozori po rojstvu in je zato zelo dovzeten za interakcijo s starši. Še posebej v zgornjih predelih možganov, tako imenovanih *»racionalnih možganih«* je ob rojstvu še zelo

malo povezav med možganskimi celicami, prav od teh povezav pa je odvisna čustvena in socialna inteligenca otroka. Čustveno odzivanje staršev na otrokove potrebe v prvih letih življenja ima pomemben vpliv na zorenje možganov, saj se takrat ustvarjajo povezave med celicami z neverjetno hitrostjo (Sunderland, 2008).

3.3. SOCIALNO-EMOCIONALNA KOMPETENTNOST

Socialni procesi in emocionalne naloge, osrednje za otrokovo socialno kompetentnost, se z otrokovim zorenjem in širjenjem njegovega socialnega omrežja radikalno spreminjajo (Denham et al., 2011).

Povezanost emocionalnih in socialnih procesov postaja z razvojem posameznika vse močnejša. Socialne interakcije in odnosi so namreč vodeni prek čustvenih procesov, ki se odvijajo znotraj njih. Velja tudi obratno, medosebna narava delovanja emocij je osrednja za njihovo izražanje in doživljanje (Halberstadt et al., 2001).

Raziskovalci poudarjajo potrebo po večjem zavedanju emocionalnih veščin znotraj posameznikove socialne kompetentnosti. Saarni (1997; v Pečjak in Košir, 2003) opredeli *emocionalno kompetenco* kot *posameznikovo sposobnost, da izraža samoučinkovitost v socialnih izmenjavah, ki jih spremljajo čustva*. Navezuje se na način otrokovega čustvenega odzivanja ter sočasno in strateško uporabo njegovega znanja o emocijah in emocionalnega izražanja v odnosih z drugimi. Informacije o emocionalni kompetentnosti otroka so napovedniki njegovega uspešnega socialnega delovanja oziroma *socialne kompetentnosti*. Ta se nanaša na *sposobnost zaznavanja in interpretiranja ustreznih socialnih vlog, anticipiranja posledic določenega vedenja pri sebi in drugih, prihajanja do učinkovitih rešitev v medsebojnih problemih ter pretvarjanja socialnih odločitev v učinkovito socialno vedenje* (Pečjak in Košir, 2003, str. 124).

Stefan in Miclea (2010) razdelita socialno kompetenco na *socialno interpersonalno kompetentnost*, ki vključuje *sposobnosti reševanja konfliktov* med vrstniki na konstruktiven način ter *uspešno vključevanje v odnose z vrstniki*, njihovo vzdrževanje skozi igro in *prosocialno vedenje*; ter *socialno intrapersonalno kompetenco*, ki je v tesni povezavi z emocionalno regulativnimi veščinami in se navezuje na *zmožnost samouravnavanja*, na

posameznikovo delovanje v skladu s pravili ostalih (staršev, učiteljev, vzgojiteljev) ter na *frustracijsko toleranco*, ki pripomore k otrokovemu prilagajanju na zahteve okolja.

Kobolt in Pelc Zupančič (2010) navajata tri elemente socialne kompetence, ki prispevajo k učinkovitemu ravnanju v socialnih situacijah. Prvi element je *socialna kognicija*, ki predstavlja posameznikovo znanje o socialnih pojavih in situacijah ter razumevanje procesov, ki se odvijajo znotraj in med posamezniki v socialnem prostoru. Vključuje tudi sposobnost organizacije tega znanja in njegovo uporabo v socialnih interakcijah (Schantz, 1983; prav tam). *Zavzemanje perspektive drugega* predstavlja drugi element socialne kompetence ter vključuje posameznikovo razumevanje psihičnih procesov in stanj sogovornika v komunikaciji. Pod tretji element spada *organizacija mentalnih skriptov* različnih socialnih situacij, kjer gre za strukturiranje mentalnih reprezentacij v mentalne sheme ali interne modele. Le- to je nujno za orientacijo posameznika v večdimenzionalnem socialnem prostoru. S starostjo in novimi izkušnjami se mentalne sheme množijo in postajajo vedno bolj kompleksne, kar tudi vpliva na spreminjanje socialne kompetence.

3.4. ČUSTVENA REGULACIJA

Naučiti se uravnavati oziroma regulirati emocionalne odzive in z njimi povezana vedenja na socialno ustrezen in prilagodljiv način, predstavlja eno od bistvenih komponent otrokovega uspešnega razvoja. Poljšak Škraban (2002) meni, da sposobnost posameznika, da ustrezno čustvuje, ne zadostuje, saj mora svoja čustva v odnosu s svetom tudi ustrezno kontrolirati v izražanju. Če zna uporabljati obe možnosti, razpolaga z dovolj veliko prožnostjo za vzpostavitev optimalnega odnosa s svetom.

Thompson (1994; v Denham, 2007) pravi, da je čustvena regulacija potrebna, ko so intenzivnost, trajanje ali kateri drugi parametri doživljanja oziroma izražanja emocij »preveliki« ali »premajhni« za doseg ciljev ter pričakovanj otroka in/ali socialnega partnerja. Tako služi ublažitvi oziroma zmanjšanju močnih negativnih kot tudi pozitivnih, a silnih čustev, včasih pa se zaradi posameznikovih znotraj ali zunajosebnih strateških razlogov pojavi tudi v vlogi ojačevalca določenih čustev, odvisno od okoliščin.

Vsi elementi emocionalnega doživetja – emocionalno vzburjenje, kognitivna ocena in vedenjsko dejanje, vključujejo regulacijo. Dimenzija *regulacije emocionalnega vzburjenja* je

v splošnem organizirana okoli cilja samo-pomiritve in zmanjšanja vzbujenja, včasih pa tudi proti njegovemu povečanju. *Kognitivna dimenzija emocionalne regulacije* vključuje preusmeritev pozornosti in reševanje problema. *Vedenjski aspekt* vsebuje izražanja primernih in/ali zaviranje neprimernih ekspresij, misli, vedenj, ki se navezujejo na emocionalno izkušnjo, in pridobivanje organizacije za koordinirano dejanje za doseg posameznikovega cilja (Gotman in Katz, 1989; v Halberstadt et al., 2001).

3.4.1. RAZVOJ ČUSTVENE REGULACIJE V OTROŠTVU

Zaradi naraščajoče kompleksnosti otrokovega čustvovanja, povečanih zahtev socialnega sveta pa tudi zaradi večjega razumevanja in nadzora otroka nad lastnimi čustvi, se potreba po čustveni regulaciji pojavi že zelo zgodaj (Denham, 2007). Veščine samoregulacije so zelo pomembne za razvoj otrokove kompetentnosti in se začnejo pojavljati že v zgodnjem otroštvu. Oblikovane so na podlagi otrokovih bioloških dispozicij in zgodnjih izkušenj iz okolja (Cole et al., 2008).

PREDŠOLSKO OBDOBJE

Spontana samoregulacija emocij se začne že v prvem letu otrokovega življenja, a ker takrat še ne gre za zavestne, načrtovane strategije, je zato njihova učinkovitost omejena (Buss in Goldsmith, 1998; v Cole et al., 2008). Jasno zavedanje strategij emocionalne regulacije se pojavi med otrokovim tretjim in petim letom oziroma v obdobju, ko začne otrok razumeti naravo uma in povezave med notranjimi stanji ter eksternaliziranim vedenjem (Baird in Moses, 2001; v Cole et al., 2008).

Otrokovo razumevanje o tem, da določene situacije *izzovejo* posamezna čustva, da obrazna ekspresija signalizira čustva, da čustva vplivajo na vedenje in da z njimi lahko posameznik vpliva tudi na emocije drugih, je vedno večje (Dunn, 1991; v Cole et al., 2008).

Mlajši otroci pogosto potrebujejo zunanjo podporo, da postanejo večji v uravnavanju čustev; podpora njihovih staršev jim omogoča, da so njihove strategije kolikor se le da učinkovite. Starši pomagajo otrokom pri razlagi določenih občutij, razumevanju povratnih informacij v zvezi z njimi in vzročnih povezav med dogodkom in emocijami – vse to jim bo omogočilo izbiro ustreznega spoprijemalnega odziva. Prav tako jim pomagajo v posebnih načinih vedenjskega spoprijemanja na način, da jim prikažejo aktivno reševanje problemov in pogosto

strukturirajo otrokovo okolje, da čim boljje sovpada z otrokovimi zmožnostmi (Denham, 2007).

Z otrokovo vse večjo samostojnostjo, se poveča tudi njegovo sodelovanje s starši ob učenju strategij reguliranja in postopoma se pojavijo otrokovi prvi samostojni poskusi samouravnavanja. Začnejo se zavedati povezav med njihovim trdom obvladovati čustva in spremembami v njihovem počutju. Postajajo vedno bolj prilagodljivi v izbiri optimalnih načinov soočanja v specifičnih kontekstih, kar se odraža tudi v upadu vedenjske dezorganizacije kot posledice silovitih čustev (Denham et al., 2011).

Banerjee (1997; v Smrtnik Vitulič, 2007) je ugotovila, da dosegajo otroci v zgodnjem otroštvu precej nižje rezultate pri navajanju strategij za spremembo doživljanja čustev, če morajo sami poiskati rešitev, kot če imajo že navedene predloge, med katerimi izbirajo. Raziskava Harrisa (1996; prav tam) je pokazala, da so šest let stari otroci za nadzor čustev predlagali enostavne razlage, in sicer, da lahko ljudje na čustva vplivajo preko spremembe zunanjih izrazov na obrazu, zapuščanjem situacije, ki je čustva sprožila, in ustvarjanjem nove situacije. Navedene strategije se povezujejo z otrokovo zgodnjo, manj kompleksno situacijsko, vedenjsko in telesno razlago čustev ter z neupoštevanjem komponent mišljenja in doživljanja.

ŠOLSKO OBDOBJE

Otrokova socializacija in povečane kognitivne zmogljivosti prispevajo k povečanemu zavedanju, razumevanju, razlagi lastnih čustev ter čustev drugih ljudi in k naraščanju repertoarja samostojnih strategij čustvene regulacije. Pri nekoliko starejših otrocih emocije več niso izražene tako neposredno in živahno, kot so bile še v predšolskem obdobju. Postopoma in na podlagi izkušenj se otroci pri tej starosti učijo, da njihovi cilji niso vedno doseženi ob prostem kazanju njihovih najmočnejših čustev. Tako na primer regulirajo jezo zaradi negativnih posledic, ki jih pričakujejo (Zeman in Shipman, 1996; v Denham, 2007). Otroci se postopoma učijo, katero izražanje čustev vzpodbuja specifične cilje in kakšno čustveno sporočilo ustreza določenemu socialnemu kontekstu; nekaj, kar ustreza v enem okolju ali za eno osebo, morda ni ustrezno kje drugje. Postopoma pridobijo zavedanje, da je ustrezno čustveno sporočilo tisto, ki deluje v konkretnem okolju ali pri specifičnem soigralcu v igri (prav tam).

Otroci v tem obdobju začenjajo razumeti, da lahko sami zavestno nadzirajo doživljanje čustev, a ne v celoti, saj nanje ne vplivajo le zavestno. Smrtnik Vitulič (2007) je na podlagi raziskave o razumevanju nadzora čustev v otroštvu ugotovila, da otroci v tem obdobju poleg »pasivnih« strategij nadzora čustev, kot so umik iz situacije, zamenjava dejavnosti, hitra preusmeritev misli na druge vsebine, predlagajo tudi aktivne« načine upravljanja s čustvi, kot sta na primer dalj časa trajajoča sprememba dejavnosti in trajajoča miselna angažiranost.

Skozi šolska leta postane proces čustvene regulacije bolj kompleksen in abstrakten; ne upravlja ga več samo fiziološko neugodje kot v mlajših letih, ampak ga vodijo otrokovi občutki o samem sebi in okolju. Ekstremni emocionalni odzivi na jezo, stisko in vznemirjenje se pri teh letih zmanjšajo oziroma ublažijo. Z razvojem sposobnosti čustvene regulacije postanejo notranji/subjektivni vidiki čustev ločeni od zunanjega izražanja emocij. Tako, na primer, otrok, ki v sebi doživlja stisko, navzven tega ne pokaže (Webster-Stratton, 1999).

Pomemben razvojni premik se zgodi v obdobju okoli osmega, devetega leta starosti z uporabo učinkovitih mentalnih strategij za nadzor nad doživljanjem in izražanjem predvsem negativnih čustev, kot je na primer vplivanje na posameznikovo mišljenje ali spreminjanje situacije, ki v posamezniku vzbuja določena čustva (prav tam). Tako otroci vse bolj razumejo povezavo med določeno strategijo nadziranja doživljanja čustev in njegovimi miselnimi procesi.

Študije šest do dvanajstletnikov so pokazale, da izražajo starejši otroci učinkovitejšo samoregulacijo zaradi kognitivnega napredka, kot sta abstraktno mišljenje in sposobnost načrtovanja (Mischel et al., 1989; v Raffaelli et al., 2005).

3.4.2. POMEN URAVNAVANJA ČUSTEV ZA OTROKOVO USPEŠNO DELOVANJE

Veščine samoregulacije prispevajo k otrokovi razvijajoči se sposobnosti spoprijemanja z zahtevami dinamičnih socialnih izmenjav z drugimi in postavljajo osnovo za razvoj vedenjskih standardov, ki jih otrok uporablja v kasnejših vrstniških interakcijah, še posebej za izražanje pozitivnega, prosocialnega vedenja (Calkins, 2007; v Ramani et al., 2010).

Lewis et al. (2006; v Meadows, 2010) ugotavlja, da lahko težave s samoregulacijo emocij tvorijo osnovo za cel niz psihosocialnih motenj. Če je otrok neuspešen pri ublažitvi jeze in anksioznosti, je lahko nagnjen k pojavu oziroma nadaljevanju agresivnega ali anksioznega

vedenja. Otroci z boljšo samoregulacijo so sposobni zadržati takojšen agresivni ali anksiozni odziv, kar jim daje čas, da najdejo bolj konstruktivne in pozitivne načine spoprijemanja s težavo. Razlike v emocionalni regulaciji in zmožnosti uspešnega nadzora se lahko globoko utrdijo in težko spremenijo, deloma zato, ker gre za izraze osnovnih bioloških mehanizmov, in tudi zato, ker so utemeljene v odnosih in interakcijah, ki prežemajo otrokov razvoj.

Ker se prosocialne veščine, kot so empatija, sodelovanje in deljenje z vrstniki v predšolskem obdobju še razvijajo in so še zelo krhke, je otrokova zmogljivost ustreznega reguliranja čustev in vedenja še toliko bolj pomembna, ker jim omogoča, da znotraj vrstniških interakcij spremljajo tudi čustva in odzive drugih ter se vključujejo v komplementarne, recipročne in podpirne izmenjave (Eisenberg in Fabes, 1998; v Ramani et al., 2010). Disregulacija se povezuje z vrstniško agresijo (Rubin et al., 1995; prav tam), ki je odraz otrokove izgube vedenjske in čustvene kontrole.

Otrokova (ne)uspešnost spoprijemanja z emocijami v socialnih situacijah naj bi imela dolgoročen vpliv na kvaliteto njegovih socialnih odnosov, s tem pa tudi na njegov občutek kompetentnosti (Eisenberg in Fabes, 1994; v Pečjak in Košir, 2003). Način doživljanja, izražanja in reguliranja emocij posameznika vpliva na njegov proces socializacije. V predšolskem in šolskem obdobju je povezan s sprejetostjo med vrstniki, emocionalnim odzivanjem nanje, odzivanjem na reakcije vzgojiteljev, učiteljev, odraslih.

Učinkovita regulacija emocij pomembno prispeva tudi k otrokovi učni pripravljenosti, šolskemu prilagajanju in k drugim vidikom kognitivne uspešnosti. Namreč, s tem, ko otrok raje regulira emocije na reaktiven način kot skozi naporene procese, ki vključujejo višje kognitivne sposobnosti, kot so spomin, pozornost, načrtovanje in reševanje problemov, so te višje kognitivne sposobnosti neuporabljene in se posledično ne razvijejo (Blair, 2002; v Denham, 2007).

4 ODNOS MED GOVORNIM IN SOCIALNO-EMOCIONALNIM RAZVOJEM

4.1. POMEN GOVORNO-JEZIKOVNIH VEŠČIN ZA URAVNAVANJE ČUSTEV

Otrokovo pridobivanje jezikovnih in komunikacijskih veščin je eden od najpomembnejših razvojnih uspehov, ki je povezan s pojavom čustvenega uravnavanja. Z razvojem jezikovnih veščin, postaja otrok vedno bolj sposoben *poimenovati, verbalno izraziti svoje emocije, misli in namene*, sočasno s tem pa se razvija in povečuje tudi njegova učinkovitost *uravnavanja emocionalnih odzivov*. Pojav jezika omogoča otroku, da postane bolj ekspliciten in jasen v sporočanju svojih potreb in želja ter hkrati tudi bolj samostojen (Webster-Stratton, 1999).

Po Lamovec (1991; str. 150) se z otrokovim razvojem govora *pridruži še verbalna komponenta, ki omogoči integracijo sklopa emocionalnih elementov na višji, abstraktni ravni. To ima več pomembnih posledic: po eni strani omogoča boljšo diferenciacijo in sistematizacijo subjektivnega doživljanja, kot tudi večji nadzor nad njim, po drugi strani pa omogoča medosebno validacijo doživljanja. S pomočjo jezika se otrokovo doživljanje pod vplivom kulture preoblikuje in ustvari novo strukturo, ki deluje na pojmovni ravni. Konceptualna struktura postane izvor samozavedanja in samokontrole. Hkrati pa je tesno povezana tudi s prvotnejšim sklopom, ki vsebuje zapise neposrednih izkušenj.*

Kakor hitro se otrok nauči govoriti, lahko pove, kaj ga vznemirja ali razjezi, česar samo z mimiko in gestami ne more izraziti (Kopp, 1992; v Oatley in Jenkins, 2002). Sposobnost pogovora o emocionalnih vprašanjih, pomembno vpliva na otrokov odnos s skrbnikom, saj postane otrok sposoben ubesediti svojo jezo namesto zateči se k telesnemu nasilju, počakati namesto kričati in obvladati svojo nestrpnost namesto besno izbruhniti (Dunn in Brown, 1991; v Oatley in Jenkins, 2002).

Interakcije med otrokom in odraslim o emocionalnih situacijah pomagajo otroku razumeti kulturna pravila za ustrezno emocionalno uravnavanje v raznolikih socialnih kontekstih in nudijo temelj za otrokovo poznejšo samostojno uravnavanje čustev s pomočjo samovpeljanih strategij in procesov (Denham et al., 2002; v Fujiki et al., 2004). Govorjenje odraslega o emocijah pomaga otroku doseči dva pomembna koraka na poti do spoprijemanja z lastnimi

čustvi; prepoznati in razumeti lastne emocije ter povečati zavedanje povezave med čustvi in določenimi dogodki (Fujiki et al., 2004).

Pons et al. (2003) je v raziskavi med otroki starimi od štiri do enajst let odkril visoko povezavo med stopnjo otrokovega emocionalnega razumevanja in stopnjo njegovih jezikovnih sposobnosti. Ob tem je podal dve možni razlagi. Po prvi se jezik lahko smatra kot *orodje kognitivne reprezentacije*. Čustva nastopajo v vlogi objektov, ki jih opisuje jezik, tako kot katerikoli drug konkreten ali abstrakten objekt. Potemtakem, večja je otrokova sposobnost orisati te objekte, večje bo njihovo razumevanje čustev. Po drugi razlagi se jezik lahko smatra kot *orodje socialne komunikacije*. Tisti z močnejšimi jezikovnimi veščinami lažje komunicirajo z ostalimi, so privlačnejši pogovorni partnerji. Na ta način si zagotovijo več priložnosti za uporabo teh veščin, hkrati pa tudi obširneje izražajo duševna stanja, vključno z emocijami. Pons et al. (2003) ob tem omenja še druge dejavnike znotraj otroka in njegove družine, ki bodo lahko v tem odnosu igrali morebitno vlogo, kot so na primer inteligenčni kvocient, socialno-ekonomski status družine itd.

Speltz et al. (1999; v Hill, 2002) je ugotovil, da so fantje z zgodnjim pojavom vedenjskih težav imeli revnejši besednjak za opis čustvenih stanj v primerjavi s kontrolno skupino, kar je lahko povezano s povečano agresijo skozi neuspeh pri identifikaciji lastnih ali tujih emocij. Težave s prepoznavanjem lastnih emocionalnih stanj lahko zmanjšajo zmožnost premišljevanja o teh stanjih in o vzrokih za njihov pojav. To pogosteje vodi do agresije, kot učinkovitega reševanja problemov ali iskanja pomoči.

Saarni (1999; v Fujiki et al. 2004) meni, da je jezik osnova emocionalnemu razvoju, saj zagotavlja načine predstavljanja emocionalnega doživljanja. Dostop do predstavitev emocionalnih izkušenj, omogoča njihovo nadaljnjo obdelavo in povezovanje v celoto med konteksti, tudi primerjanje z drugimi predstavitvami emocionalnih izkušenj. Vse to dodatno prispeva k večjemu razumevanju emocij in vpliva na njihovo uravnavanje.

Obratno, tudi otrokova sposobnost emocionalnega uravnavanja pomembno vpliva na jezikovno pridobivanje na številne načine. Na primer, neodzivno vedenje otroka omeji kvantiteto in kvaliteto verbalnih izmenjav z njegovimi starši. Podobno je otrok, ki ne zmore umiriti emocij, pogosto težaven pogovorni partner in lahko postane izoliran ter zavrnjen iz strani vrstnikov in odraslih (Fujiki et al., 2004).

Greenberg et al. (1995; v Cross, 2004) je predlagal model povezave med emocionalnim in jezikovnim razvojem, v katerem omenja, da so sprva dojenčkove potrebe in čustva izraženi neposredno skozi vedenje in šele z razvojem jezika se postopoma ustvarja *simbolični posrednik med čustvi in vedenjem*. Z drugimi besedami, *jezik zagotavlja pomemben preudarni trenutek med doživetjem emocije in njenim izražanjem* in vodi do soočanja s situacijo na drugačen način kot pa z neposrednim in takojšnjim vedenjskim odzivom.

Po Gallagherju (1999; v Cross, 2004) jezikovne veščine pripomorejo k izvršilni kontroli in metakognitivni predelavi ter so pomembno orodje za samorefleksijo, verbalno posredovanje, zadrževanje odziva in vedenjsko usmerjanje. Pomembno vlogo pri tem igra *notranji govor*, ki omogoča premislek o posledicah določenih dejanj in odločitev, o tem, kako se odzvati na nevarnost ali čustveno vznemirjenje. Tekom razvoja se veščine uporabe notranjega govora razvijajo in otrok pridobiva zmožnost razmišljanja o številnih perspektivah, kar zahteva razumevanje emocij in misli drugih ljudi ter jezik za njihov opis. Cross (2004) sklene, da je jezik vitalnega pomena za čustveni razvoj in čustveno inteligenco, s tem, ko zagotavlja trenutek »zadrževanja«. Z rastjo komunikativnih in socialno-kognitivnih kompetenc otrokova potencialna stanja vznemirjenja, ki se pojavijo kot odziv na vsakdanje pritiske in imajo lahko razdiralen učinek, prehajajo vedno bolj pod otrokovo kontrolo.

Jezikovni in čustveni razvoj znotraj posameznika se pojavljata skupaj in močno vplivata drug na drugega. Oba sta tudi pod vplivom okolja, še posebej odnos med skrbnikom in razvijajočim se otrokom. Zapletene veščine, kot so kooperativnost, samokontrola in jezik, so naučene skozi interakcije s skrbniki, po navadi še pred petim letom (Kaiser et al., 2000; v Cross, 2004). Pomembne so tudi individualne razlike znotraj otrok, ki vplivajo na potek razvoja jezikovnih in emocionalnih veščin.

4.2. ODNOS MED KOMUNIKACIJSKO KOMPETENCO IN IZSTOPAJOČIM VEDENJEM

Spoznanje, da otroci v socialnih interakcijah sočasno uporabljajo kognitivne, komunikativne in socialne veščine zato, da bi oblikovali znanje o socialnem svetu, vodi do prepričanja, da so težave v socialni interakciji in medosebnih odnosih vsaj delno povezane s težavami na področju jezika in komunikacije (Rogers-Adkinson in Griffith et al., 1999; v Rinaldi, 2000).

Strokovnjaki, ki raziskujejo povezave med jezikovnimi veščinami in socialnim vedenjem, domnevajo, da se izstopajoča socialna vedenja lahko bolje razume, če se jih preučuje znotraj komunikacijskega konteksta. Na primer, Maynard (1988; v Brinton in Fujiki, 1993) omenja, da analiza pragmatičnih sestavin jezika, prisotnih v interakciji, lahko razjasni korenine socialno problematičnega vedenja. Opazil je, da se socialne težave razkrivajo v komunikacijskih interakcijah in da komunikacijski parametri prispevajo k prepoznavanju in oznaki vedenj, smatranih kot odklonilna.

Brinton in Fujiki (1993) menita, da je narava odnosa med izstopajočim vedenjem in komunikacijsko kompetenco zelo zanimiva. Veliko izstopajočih vedenj je povzročenih, spremljanih ali v celoti osnovanih z določenimi vzorci verbalne interakcije. Na primer, agresivne izmenjave so lahko predhodniki fizično agresivnega vedenja; asimetrične verbalne izmenjave so že same po sebi egocentrično vedenje; izstopajoča vedenja so lahko način izražanja komunikacijskega namena, želje po pozornosti ipd.. Razjasnitev njunega odnosa lahko predstavlja način za spodbujanje tako komunikativne kompetence kot prilagodljivega vedenja.

Veliko število raziskovalcev poroča o *odnosu med socialno kompetenco in komunikacijskimi veščinami*. Raziskava Longorie et al. (2009) med predšolskimi otroki potrjuje, da njihova sposobnost razumevanja posredovanih sporočil in sposobnost verbalnega samoizražanja prispevata pomemben del k stopnji njegove socialne kompetentnosti. Tudi McCabe in Meller (2004) sta v raziskavi med štiri- in petletniki s specifičnim jezikovnim zaostankom odkrila slabšo razvitost socialnih veščin v primerjavi s tipično jezikovno razvitimi otroki na nekaterih področjih, vključno s samokontrolo, asertivnostjo, sociabilnostjo, razumevanjem emocij in pomenski predelavi informacij znotraj določenega konteksta. Brinton et al. (2004; v Hebert-Meyers et al., 2006) poudarjajo, da je potrebno zavedanje vpliva otrokovega jezikovnega razvoja na socialni razvoj skozi daljše časovno obdobje. Zgodnji jezik namreč tvori osnovno za kompleksnejše veščine, ki omogočajo bolj sofisticirana vedenja v socialnih interakcijah

Številne študije dokazujejo *sonavzočnost govorno-jezikovnih ter čustveno-vedenjskih težav*. Na primer, Ruhl et al. (1992; v Hummel in Prizant, 1993) je odkril subtilne jezikovne težave na področju razumevanja, oblikovanja in izražanja zapletenih stavkov pri otrocih s prepoznano emocionalno motnjo. Tudi Minuitti (1991; prav tam) je med kar enasedemdeset odstotkov šest- do devetletnikov z blažjimi do zmernimi vedenjskimi težavami odkril jezikovne primanjkljaje. Mattison et al. (1990; v Botting in Conti-Ramsden, 2000) je v analizi

ključnih vedenjskih simptomov v skupini otrok z govorno-jezikovno motnjo, našel »asocialnost«. Willinger et al. (2003) je ob primerjavi štiri- do šestletnikov z govorno-jezikovnimi težavami s tipično jezikovno razvitimi otroci odkril, da je po ocenah staršev tretjina otrok z govorno-jezikovnimi težavami kazalo vedenjske težave znotraj kliničnega obsega, medtem, ko je bilo v kontrolni skupini takšnih le šest odstotkov. Še posebej so izstopale težave s pozornostjo, izoliranostjo, težave z mišljenjem in agresivno vedenje. V raziskavi Cohen et al. (1998; v Mackie in Law, 2010), je med skoraj štiristo osnovnošolci (od sedmega do štirinajstega leta), ki so prejeli pomoč zaradi čustveno-vedenjskih težav, kar štirideset odstotkov kazalo jezikovne težave, ki prej niso bile prepoznane. Ti otroci so izražali primanjkljaje še v socio-kognitivni predelavi, prepoznavanju čustev in socialnem reševanju problemov. Ripley in Yuill (2005; v Mackie in Law, 2010) sta odkrila visoko stopnjo ekspresivnih jezikovnih težav znotraj skupine otrok, izključenih iz šole zaradi vedenjskih težav. Seguin et al. (2009) je pri otrocih v zgodnjem predšolskem obdobju odkril povezanost visoke stopnje fizične agresije z nizkimi ocenami otrokovega receptivnega besednjaka. Mlajši otroci z boljšim besednjakom so bili boljši pri nadzoru ali zaviranju agresivnega odziva in so uporabljali več verbalnih strategij za izražanje samega sebe ali za reševanje medosebnih težav.

Empirične študije poročajo o povečanem tveganju za razvoj eksternaliziranih oblik vedenja, kot so agresivnost, destruktivnost in kljubovalnost, pri otrocih s šibkimi jezikovnimi veščinami (Hill, 2002; Moffitt & Caspi, 2001; Seguin et al., 2009; v Menting et al., 2011). Otroci, ki niso zmožni verbalnega presojanja ali samouveljavljanja, lahko poskušajo pridobiti nadzor nad socialno izmenjavo z uporabo agresije. Agresivni otroci težijo k proizvodnji redkejših verbalnih rešitev in več k dejanjem usmerjenih rešitev v odziv na socialne dileme (Lochman et al., 1989; v Hill, 2002).

Otroci s slabšim razumevanjem jezika prav tako čutijo frustracije in nesposobnost, ob čemer se možnost njihovega agresivnega odziva še povečuje. Pogosteje razvijejo hiperaktivne sindrome, težko sledijo dogajanju v razredu, zaradi česar je njihovo vedenje interpretirano kot nesprejemljivo, kar jim povzroča še dodatne frustracije (Beitchman et al., 1996; v Cross, 2004).

Poleg omenjenih *eksternaliziranih oblik vedenjskih težav*, mnogi raziskovalci med otroci z odstopanji v komunikaciji poročajo tudi o *internaliziranih oblikah vedenja* kot je anksioznost, somatska obolenja in socialni umik (Conti-Ramsden in Botting, 2004; Fujiki et al., 1999; Daal

van et al., 2007). Fujiki et al. (1999) ločijo med tremi vrstami socialnega umika, in sicer *aktiven umik otroka* (je znotraj skupine in se igra, a ni v interakciji z drugimi), *pasiven umik* (otrok je rad sam in se igra sam), *zadržanost* (otrok bi želel komunicirati, a čuti strah, je sramežljiv in pazljiv. Opazuje druge, a ni vključen v aktivnost in je zelo previden v novem socialnem okolju). Vse tri oblike vrstniki sprejemajo negativno. Jaynes in Nidoo (v Cross, 2004) sta pri otrocih s komunikacijskimi težavami odkrila, da so zunanja vedenja, ki so bila odraz frustracij, hitro pojemale, težave z nizko samopodobo in socialnim umikanjem pa so še vedno ostale.

Conti-Ramsden in Botting (2004) sta v svoji raziskavi odkrila enakomerno naraščanje socialno-vedenjskih težav pri otrocih z govorno-jezikovnimi primanjkljaji v obdobju od sedmega do enajstega leta. Podobno tudi Cantwell in Baker (1987; v Donahue, 1994) v longitudinalni študiji poročata o povečanih duševnih in učnih težav teh otrok. Beitchman et al. (1996; v Donahue, 1994) je v raziskavi otrok z govorno-jezikovnimi motnjami od petega do dvanajstega leta ugotovil povečano stopnjo psihiatričnih motenj pri dvanajstih letih. Ta je bila izražena predvsem pri otrocih z jezikovnimi težavami in ne toliko pri tistih s samo govornimi težavami. Snowling et al. (2006) meni, da predšolska zgodovina govorno-jezikovnih zaostankov ni nujno faktor tveganja za kasnejši reven psihosocialni izid, saj se kasnejše socialne težave in težave s pozornostjo pojavljajo pri tistih z resnimi in dalj časa trajajočimi jezikovnimi problemi, še posebej, če so le-ti povezani tudi z nizko neverbalno inteligenco.

Redmond in Rice (1998; v Cross, 2004) namesto izraza »vedenjske težave«, za poimenovanje vedenja otrok z odstopanji v komunikaciji, uporabita izraz »*prilagoditev*« na jezikovne omejitve. Nadomestna vedenja, ki se jih lahko smatra kot vedenjske težave, so v resnici rezultat komunikacijskih zahtev določene situacije, otrokovih verbalnih zmožnosti in vedenja ljudi znotraj njihovega okolja, kot pa emocionalnih in duševnih težav. Z drugimi besedami, otroci z jezikovnim primanjkljajem so na jezik manj odzivni, v primerjavi z vrstniki redkeje dajejo pobude in se zanašajo na pomoč odraslih, ko se ne zmorejo verbalno pogajati. Takšna vedenja lahko drugi interpretirajo kot nezrela ali kot izražanje neke notranje motnje. Na ta način so ti otroci pogosto narobe razumljeni in smatrani kot izključno nezreli ali z neprimernim vedenjem.

4.3. NARAVA POVEZANOSTI GOVORNO-JEZIKOVNIH IN ČUSTVENO-VEDENJSKIH TEŽAV

Kljub zelo razširjeni dokumentaciji o povezanosti nizkih verbalnih sposobnosti in čustveno-vedenjskih težav je razumevanje mehanizmov, ki ležijo za tem, relativno omejeno. Donahue (1994) meni, da je težko določiti ali govorno-jezikovne motnje povzročajo čustveno-vedenjske ali obratno, hkrati pa je potrebno upoštevati še številne druge dejavnike, ki igrajo vlogo posrednika v tem odnosu. Zelo verjetno je, da se jezikovni in emocionalni dejavniki skozi razvoj med seboj tako prepletajo in vplivajo drug na drugega, da jih ne gre osamiti na noben način. Fujiki et al. (1999) dodaja, da govorno-jezikovne težave otrok, izražene v socialnem vedenju, nedvoumno orišejo zapleteno razvojno interakcijo kognitivnih, jezikovnih, socialnih in vedenjskih procesov.

Willinger et al. (2003) pod tri možne razlage za povezanost govorno-jezikovnih in vedenjskih težav:

1. *Odstopanja v govorno- jezikovnem razvoju lahko vodijo do vedenjskih težav.* Resne emocionalne težave so lahko posledica otrokove nezmožnosti ustreznega samoizražanja in razumevanja drugih. Komunikacijske težave postavljajo pred otroka tveganje – ne le akademsko, ampak tudi emocionalno. Po Goldsteinu in Gallagherju (1992; v Willinger et al., 2003) obstaja pri otrocih z jezikovnimi težavami večje tveganje za socialni neuspeh, saj igrajo jezikovne veščine kritično vlogo v socialnih interakcijah. Sposobnost sodelovanja v socialnih interakcijah z drugimi pa je bistvena za povezanost otroka z družbo (Brinton in Fujiki, 1993; v Willinger et al., 2003). Otroci z jezikovnimi motnjami imajo redkejše socialne interakcije, težave pri vzpostavljanju le teh, njihova neodzivnost v pogovoru zniža njihovo vrednost vloge pogovornega in socialnega partnerja (prav tam). Po Rice (1993; v Willinger et al. 2003) so otroci s komunikacijskimi težavami v nevarnosti za socialno zavrnitev, kar še zmanjša njihovo izpostavljenost jeziku in razredči priložnosti za njegovo vadbo in izboljšanje komunikacijskih veščin. Na ta način se jezikovne in socialne težave medsebojno prepletajo. Rutter in Mawhood (1991; po Cross, 2004) sta sledila razvoju dvajsetih fantov z jezikovnimi motnjami in ugotovila, da je tretjina teh fantov v odraslem obdobju razvila psihosocialne težave.

2. *Otrokove vedenjske težave lahko vodijo do težav v jezikovnem razvoju preko negativnega vpliva na zgodnje interakcije med otrokom in starši.* Mentalne strukture za otrokovo usvajanje

jezika iz njegovega okolja sicer igrajo pomembno vlogo, a je velik pomen tudi v sami naravi jezikovnega okolja, ki mu je otrok izpostavljen. Starši, ki pogosteje uporabljajo jezik v interakcijah z otroci, ko so ti še majhni, vplivajo na bogatejši besednjak otroka ob vstopu v šolo (Hart in Risley, 1995; v Willinger et al., 2003). Otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami težijo k izvajljanju manj pozitivnih in redkejših interakcij s strani njihovih skrbnikov kot tudi vrstnikov, kar lahko prispeva k zaostankom v jezikovnem razvoju.

Nekateri otroci so manj dovzetni za socialne interakcije, kar se kaže v njihovem zmanjšanem jezikovnem odzivanju. Odrasli lahko ob neugodnih izmenjavah z otroci, doživljajo frustracije in postanejo malodušni. Otrokova šibka socialna kompetentnost lahko vpliva na omejene socialne interakcije z drugimi, kar ogroža razvoj komunikacijskih spretnosti (Conti-Ramsden in Botting, 2004).

3. *Tako jezikovna kot vedenjska motnja sta lahko posledica tretjega dejavnika*, kot je na primer, nevrorazvojna nezrelost, ki je rezultat motenega *razvoja možganov* (Beitchman, 1985; v Willinger et al., 2003). Ni pa le povečana zmogljivost možganov tista, ki omogoča razvoj na govorno-jezikovnem in čustveno-vedenjskem področju, temveč so pomembne tudi specifične kognitivne veščine za socialno reševanje problemov, usmerjanje pozornosti, predelavo informacij iz okolja, spomin itd. Iz tega lahko izpeljemo, da socialne težave, ki obstajajo v zvezi z jezikovnim primanjkljajem, niso nujno neposreden rezultat oslabljenih jezikovnih veščin.

Dejavniki iz otrokovega družinskega okolja, kot so socialno-ekonomski status, odzivnost staršev, narava zgodnjih interakcij med otrokom in skrbnikom, narava otrokove navezanosti na starše, morebitne zlorabe ali zanemarjanje otroka, vplivajo na način rasti in razvoja možganov ter s tem na jezikovno in vedenjsko delovanje (Cross, 2004). Pomemben je tudi otrokov temperament, ki prispeva k večji/manjši nagnjenosti otroka h komuniciranju in načinom, na katerega se odzivajo, kar vpliva na interakcije, ki jih imajo z ljudmi okoli sebe (Cross, 2004).

Po Cross (2004) se povezave med čustveno-vedenjskimi in komunikacijskimi težavami skozi čas spreminjajo. V otrokovih zgodnjih letih se oblikujejo temelji za njegovo emocionalno, moralno, učno delovanje, koncept samega sebe in samo-nadzor. Razvoj ali neuspeh katerega od teh lahko vpliva na razvoj ostalih področij. Otroci z določeno razvojno težavo so v visokem tveganju za pojav še kakšne. Predšolski otroci z oslabljeno komunikacijo pogosto

izražajo nezrelo ali pretirano aktivno vedenje. Po prihodu v šolo lahko nadaljujejo z razvojem eksternaliziranih in internaliziranih motenj. Otroci se tudi na različne načine odzivajo na svoje težave. Lahko se jim prilagodijo in jih kasneje poskušajo premagati ali zakriti. Odnos med čustvenim in komunikativnim delovanjem se skozi čas spreminja tudi zaradi njegovega povezovanja z drugimi razvojnimi področji, ki določa nadaljnji razvoj (Cross, 2004).

Prutting (1982; po Brinton et al., 1997) meni, da kljub pogostem razmišljanju o socialnih in jezikovnih težavah na način vzročnega odnosa, ki gre v eno ali drugo smer, to razmišljanje ni nujno koristno, saj sta govorno-jezikovna in socialna kompetenca tesno prepleteni. Jezikovno in socialno delovanje sta lahko tako medsebojno odvisna, da njuno teoretično ali klinično ločevanje nima smisla. Bodisi socialni ali jezikovni primanjkljaj se lahko pojavita tudi posamezno. Zaradi njune pogoste sonavzočnosti pri otrocih z govorno-jezikovnimi zaostanki je skoraj nemogoče preučevati enega brez občutka o vplivu drugega. Tudi Gallagher (1993) meni, da je socialna kompetenca lahko konceptualizirana samo v kontekstu jezika. Po njenem mnenju sta jezikovna in socialna sposobnost medsebojno odvisni in se komunikacija potemtakem lahko razume samo znotraj socialnega konteksta ter obratno.

4.4. POMEN OTROKOVIH GOVORNO-JEZIKOVNIH VEŠČIN ZA UČINKOVITO VKLJUČEVANJE V INTERAKCIJE Z VRSTNIKI

Hartup (1983; v Gallagher, 1993) je opisal vrstniške interakcije kot bistveno komponento otrokovega razvoja. Med najbolj občutljive pokazatelje težav v razvoju spada prav otrokov neuspeh ob vključevanju v dejavnosti vrstniške kulture in zavzemanju udobnega prostora znotraj njih.

Interakcije z vrstniki zagotavljajo otroku priložnost, da preizkusi spremenljivost socialnih situacij, trenira recipročne interakcije, uporablja naučene veščine ter prejema povratne informacije o svojem delovanju (Gagnon in Nagle, 2004; v Horowitz et al., 2005). Na ta način razvija socialne spretnosti in oblikuje mehanizme za uspešno soočanje z nasprotji ali konflikti, kot je kooperativnost in pogajanje (Brinton in Fujiki, 1999; v Horowitz et al., 2005). Gallagher (1993) navaja *recipročen odnos med otrokovo vrstniško socialno kompetenco in jezikovnimi veščinami*. Na primer, vrstniki igrajo pomembno vlogo v razvoju jezika s tem, ko ponujajo priložnosti za vzpostavljanje in vadbo jezikovnih veščin, modeliranje vlog, z zagotavljanjem naravnih posledic in ponujanjem povratnih informacij. Velja tudi obratno. Otrokova zmožnost primerne vzpostavitve pogovora prispeva k tekočim interakcijam,

jasnemu izražanju komunikacijskih namenov, ponuja bolj pozitivne komentarje, naslavlja vse sodelujoče v pogovoru ob vstopu v skupino, vsebuje prilagoditve v komunikaciji poslušalčevim potrebam; vse to je povezano s stopnjo vrstniške sprejetosti osnovnošolca in njegovim sociometričnim statusom (prav tam).

Klinična preučevanja kažejo, da nekateri otroci z govorno-jezikovnimi in čustveno-vedenjskimi motnjami (ali so v tveganju za razvoj le-teh) ne uporabljajo jezikovnih oblik iz lastnega repertoarja, da bi z njimi izrazili raznolike komunikacijske funkcije (na primer, verbalno nasprotovanje, zahteva po obrazložitvi). Namesto tega se opirajo na vedenjska dejanja ali obrazne ekspresije in na ta način sporočajo svoje namene. Pogosto menjavanje teme, težave pri menjavi komunikacijskih vlog, omejena uporaba jezika za reševanje problemov in pogajanje so nekatere skupne težave teh otrok (Hummel in Prizant, 1993).

Mnoge študije otrok z jezikovnim primanjkljajem kažejo, da so njihove socialne interakcije pogosto omejene z izključitvijo in izoliranjem otroka od ostalih. Na primer, Rice et al. (1991; v Fujiki et al., 1996) so odkrili, da se že na predšolski stopnji otroci zavedajo komunikacijskih sposobnosti drugih otrok in to zavedanje vpliva na njihovo izbiro konverzacijskega partnerja. Hadley in Rice (1991, prav tam) sta ob opazovanju pogovornih izmenjav ugotovila, da so otroci z govorno-jezikovnimi primanjkljaji pogosto ignorirali pobude vrstnikov in bili tudi sami pogosto ignorirani s strani vrstnikov.

Fujiki et al. (1996) je ob preučevanju osnovnošolcev s specifičnim jezikovnim izostankom ugotovil, da so imeli manjše število vrstniških kontaktov v skupnih aktivnostih. Pokazali so tudi manj zadovoljstva z njihovimi socialnimi interakcijami in čutili, da odnosi, ki so jih imeli z vrstniki, ne izpolnjujejo njihovih potreb po druženju. Gallagher (1999; v Longoria et al., 2009) meni, da otroci z jezikovnimi težavami ne komunicirajo učinkovito in so nagnjeni k napačni interpretaciji vrstnikov, kar prispeva k zmanjšanju njihove vloge partnerstva pri igri in prijateljstva. Prav tako je jezikovna sposobnost pomembna v razredu, saj se nezmožnost razumevanja navodil pogosto interpretira napačno kot neupoštevanje pravil.

Conti-Ramsden in Botting (2004) ugotavljata, da so otroci otroci s šibkimi jezikovnimi veščinami velikokrat v vlogi »grešnih kozlov« in njihovo povečano zavedanje o tem, da so zavračani, povzroča še večjo zadržanost v pristopih do novih vrstnikov. Odrasli lahko zaznava te otroke kot socialno in intelektualno nezrele, neustrezno razlaganje vzrokov jezikovnih

omejitev pa lahko vodi tudi do nevzpodbujanja otroka na učnem področju (Longoria et al., 2009).

Rice (1993; v Brinton in Fujiki, 1993) omenja t. i. »*negativno socialno spiralo*«, s katero ponazori nevarnost socialnega zavračanja mlajših otrok z jezikovnimi primanjkljaji, zaradi njihovih težav s komunikacijo in vzpostavljanjem socialnih interakcij. Vrstniško zavračanje teh otrok lahko vpliva na zmanjšano izpostavljenost jeziku in omejene priložnosti za vadbo in izboljšanje jezikovnih veščin. Na ta način se jezikovne in socialne težave medsebojno prepletajo in če ni pravočasnih intervencij na obeh področjih, se negativna spirala nadaljuje, kar lahko vodi do pojava in vzdrževanja čustveno-vedenjskih motenj kot načina soočanja z nezaželenimi interakcijami. Raziskava Menting et al. (2011) med nizozemskimi otroki pa je pokazala, da je v obdobju od vrtca do četrtega razreda vrstniško zavračanje otrok s slabšimi receptivnimi jezikovnimi veščinami prispevalo k naraščanju eksternaliziranega vedenja pri teh otrocih, medtem ko je pri otrocih z boljšimi receptivnimi jezikovnimi veščinami in večjo sprejetostjo med vrstniki bilo eksternalizirano vedenje zmanjšano.

Razvitejše jezikovne sposobnosti šolarja omogočijo razširitev obsega konverzacije z vrstniki, več pogajanj z njimi pa tudi *konfliktov*. Konflikti, ki so v srednjem otroštvu pogostejši med prijatelji kot v odnosu z drugimi otroki, so vitalni za socialni razvoj, saj omogočajo izmenjavo različnih perspektiv, ciljev in želja ter nato skupna prizadevanja za razrešitev nastalih nasprotij, kar pripelje do vzajemnega prilagajanja (Durkin, 1995; v Zupančič, 1999).

Horowitz et al. (2005) je v raziskavi ugotovil, da so predšolski dečki z jezikovnimi težavami poravnali nižje število konfliktov in na nižji stopnji, v primerjavi s tipično jezikovno razvitimi dečki. Dečki z jezikovnimi težavami so pri razreševanju konfliktov uporabljali manj verbalnih in kognitivnih strategij, kot je, na primer, pogajanje ali ponujanje simboličnih privilegijev drugemu otroku v zameno za razrešitev spora. Manjšega števila uporabe teh strategij tudi niso nadomestili z neverbalnimi načini, saj je bil povprečen delež konfliktov z uporabo samo neverbalnih načinov poravnave podoben v obeh skupinah fantov. Med obema skupinama otrok se je pokazal podoben odstotek sprejetosti poravnalnih pobud, kar kaže na to, da imajo dečki z jezikovnimi motnjami pogostejše težave v izražanju pobud za poravnavo, a sposobnost reagirati primerno in naklonjeno pobudam drugih. Pokazale so se tudi razlike v vzročni naravi konfliktov; pri dečkih z jezikovnimi primanjkljaji so se konflikti pojavili v večini zaradi težav z vzdrževanjem vzajemne interakcije in recipročnih izmenjav z vrstnikom

ter zaradi fizičnih poškodb, medtem ko so bili konflikti pri tipično jezikovno razvitih dečkih v večini psihične narave (na primer, verbalne žalitve).

Sposobnost oblikovanja in vzdrževanja pozitivnih vrstniških odnosov predstavlja za otroke pomemben vidik njihove socialne kompetentnosti. Vrstniki predstavljajo vir rasti za razvijajoče se otrokove socio-kognitivne veščine, zrelost, moralnost, kontrolo nad agresivnimi impulzi ter mu omogočajo participacijo v socialnem kontekstu lastne skupnosti – razredu, igrišču, soseski itd. Prav tako tvorijo osnovo za razvijanje koncepta jaza kot socialnega bitja, empatije ter za učenje in uživanje kvalitete življenja, ki jo predstavljajo pozitivni medosebni odnosi (Craig, 1993).

4.5. POMOČ OTROKU Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI IN ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Brez dvoma se poraja zahteva po takšnem modelu ocenjevanja in intervencije, ki združuje otrokove potrebe v obeh razvojnih področjih, tako socialno-emocionalnem kot govorno-jezikovnem (Donahue, 1994).

Strokovni delavci se ob delu z otroki, ki izražajo komunikacijske ter čustveno-vedenjske motnje, soočajo s posebnim izzivom., saj je večina instrumentov za psihološko ocenjevanje jezikovno osnovanih. Zaradi tega je težko določiti, ali se porajajoči primanjkljaji ujemajo s čustveno motnjo ali z jezikovnim primanjkljajem. Donahue (1994) poudarja, da učinkovito ocenjevanje in intervencija zavisita od dobrega razumevanja povezav med jezikovnimi in socialno-emocionalnimi težavami na različnih razvojnih stopnjah.

4.5.3. SOCIALNO-EMOCIONALNA PERSPEKTIVA

Hummel in Prizant (1993) menita, da je za boljše razumevanje otrokovih težav potrebno preučiti medsebojno povezanost šolskega in družinskega sistema ter naravo njune komunikacije. Izpostavita *»socialno-emocionalno perspektivo«*, po kateri bi morali strokovnjaki pri ocenjevanju in oblikovanju intervencij gledati na jezikovni, komunikacijski, socialno-čustveni razvoj kot na neločljiv ter razširiti področje njihovih meritev in

intervencijskih tehnik na način, da vključijo pomen otrokovih preteklih izkušenj na njegovo trenutno sposobnost vključevanja v uspešne odnose ter njegove tehnike spoprijemanja. Razvoj komunikacije se namreč odvija znotraj konteksta socialno-emocionalnega razvoja in razvoja odnosov z drugimi. Otrokovo usvajanje jezikovnih, kot tudi socialnih veščin, poteka znotraj prenosov s starši, skrbniki, sorojenci in vrstniki v zgodnjem obdobju njegovega življenja. Razvijajoči se občutek vzajemne partnerske učinkovitosti v socialnih in komunikacijskih izmenjavah je temelj, na katerem otrok razvija pozitivno samopodobo kot govorec in vzpostavlja varne, zaupanja polne odnose s skrbniki in drugimi (Prizant in Wetherby, 1990; v Hummel in Prizant, 1993).

Otroci z jezikovnimi težavami imajo ob vstopu v šolo težave pri sodelovanju v odnosih z vrstniki, saj si lahko na podlagi negativnih izkušenj iz preteklosti napačno razlagajo njihove komunikacijske namene. Dalj časa trajajoče neuspešne izkušnje v interakcijah vodijo do pomanjkanja samozaupanja otroka v njegovo vlogo socialnega participatorja in omejenega zavedanja o odnosih, kot načinu, preko katerega lahko zadovoljuje dnevne in čustvene potrebe. Hummel in Prizant (prav tam) poudarjata, da morajo biti ocenjevanje in intervencije aktiven proces, v katerem so otrokovo vedenje, emocionalno izražanje, jezikovne in komunikacijske sposobnosti, koncept jaza in odnosi smatrani kot celostne komponente. *Proces* razvijanja odnosov je *enako pomemben kot sam rezultat*, to je izboljšanje otrokovega jezikovnega in komunikacijskega delovanja (prav tam).

Hummel in Prizant (1993) poudarjata, da je za razumevanje težav otrok z govorno-jezikovno in čustveno-vedenjsko motnjo potrebno iti preko enodimenzionalnih vzročnih domnev o tem, kako komunikacijske sposobnosti vplivajo na vedenje. Težave, ki jih imajo ti otroci z uporabo vrste pragmatičnih funkcij (na primeri pri nasprotovanju in pogajanju, zahtevi po obrazložitvi) in način, po katerem neustrezno interpretirajo informacijo, je lahko odraz življenjskih izkušenj in jezikovnih težav. Potemtakem razvijanje otrokove komunikativne kompetentnosti, vključno s prilagoditvenimi strategijami za popravilo komunikacijskega zloma, zahteva, da otrok razvije *pozitivna pričakovanja* o odzivu komunikacijskega partnerja na njegove želje.

Po socialno-emocionalni perspektivi je glavni cilj govorno-jezikovne obravnave povečanje komunikativnih kompetenc otroka ter hkrati podpiranje razvoja uspešnih odnosov z odraslimi in vrstniki. To poteka preko podpore pri uporabi jezika za samo- in medosebno regulacijo, z razvojem besednjaka za izražanje emocij, povečanjem organizacijskih sposobnosti,

razvijanjem poznavanja jezika šolskega diskurza in vrstniških interakcij, z razvijanjem prosocialnih veščin, metalingvističnega zavedanja, s poudarkom na močnih področjih itd. Otrok mora prepoznati in predvideti težavne interakcije, ki zbujajo anksioznost, se končajo s konfliktom, z izgubo umirjenosti, nesprejemljivim vedenjem in so osnovane na preteklih izkušnjah, ter se naučiti strategij za soočanje s takšnimi interakcijami za večjo učinkovitost v šoli, hkrati pa tudi spremeniti svoja pričakovanja glede interakcij (Hummel in Prizant, 1993). Otrok potrebuje posebno podporo pri učenju uporabe besed namesto dejanj, za reguliranje in izražanje njihovih občutkov, še posebej negativnih, in za boljše uravnavanje interakcij z drugimi. Za dosego tega, morajo biti vedenjske intervencije osredotočene na krepitev sprejemljivega komunikativnega vedenja, namesto razveljavitve otrokovih občutij.

Glede na naravo težav teh otrok, je potrebna *večdisciplinarna obravnava* oziroma celostna podpora iz strani večih strokovnjakov preko timskega dela. Prav tako je pomembno sodelovanje z učitelji in starši otrok, da se zmanjša število komunikacijskih zlomov in sprejme otroka v odnose ter jim omogoči pozitivno samopodobo v kontekstu dnevnih interakcij (prav tam).

Učenje veščin mora potekati v tesnem sodelovanju z vsemi iz otrokovega neposrednega okolja, saj otrok na novo naučenih veščin, še posebej socialnih, drugače ne bo mogel posplošiti še v druga okolja. Otrok mora imeti varen in pozitiven odnos z osebo, ki mu nudi pomoč, saj bo na ta način lažje in hitreje napredoval. Za vzpostavitev zaupanja je potreben čas, a odrasli, ki verjamejo v otroka in njegove sposobnosti učenja in sprememb, lahko naredijo zelo veliko. Občutek varnosti, nadzora, doslednosti in predvidljivosti je nujen, še posebej za otroka, ki odrašča v neugodnem okolju. Skozi tako oblikovan odnos se lahko razvijajo emocionalne in komunikacijske veščine (Cross, 2004).

Cross (2004) opozarja na *pomen zgodnjega prepoznavanja otrokovih težav ter oblikovanja intervencij*, saj so otrokovi možgani v zgodnjih letih izjemno prožni. Prav tako je zgodnje prepoznavanje komunikacijskih težav pomembno predvsem zaradi vloge, ki jo igrajo komunikacijske veščine v razvoju emocionalnih, socialnih in kognitivnih veščin. Preprečevanje razvoja in obstoja komunikacijskih težav lahko zmanjša možnost tudi drugih negativnih posledic, kot je šolska neuspešnost in duševne težave.

Lindsay in Dockrell (2000) menita, da je pri ocenjevanju otrokovega emocionalnega in vedenjskega statusa ali govorno jezikovnega statusa nujno upoštevati interakcijo številnih

dejavnikov, še posebej: *dejavnikov znotraj otroka*- naravo otrokovih specifičnih močnih ter šibkih področij; *dejavnikov v otrokovem okolju (kontekst)* – vpliv okolja pri povzročanju, vzdrževanju ali spreminjanju emocionalno vedenjskih težav; *razmerje teh dejavnikov v odnosu s časom* (razvojno). Potreben je širši pogled – upoštevanje otrokovega izobraževalnega delovanja, samozaznavanja lastnih kognitivnih in fizičnih kompetenc, njegovo sprejetost med vrstniki, odnose z odraslimi itd.

III EMPIRIČNI DEL

1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Obdobje otroštva zaznamujejo razvojne spremembe na različnih področjih, med drugim tudi na govornem in socialno-emocionalnem področju. Po teoriji celostnega razvoja so posamezna razvojna področja med seboj tesno povezana. Tako se napredek ali zaostanek na enem področju odraža tudi na vseh ostalih. Na posameznikov razvoj je potrebno gledati kot na celoto, ki je ni mogoče razdružiti (Zurc, 2008). Prav zaradi tega je podrobnejše poznavanje narave medsebojne povezanosti razvojnih področij pomembno za globlje razumevanje tako razvoja kot tudi morebitnih težav, ki se pojavljajo znotraj razvoja.

Otrok razvija svoj govor ob osebah, ki skrbijo zanj in mu tudi služijo kot model za govorno dejanje. V obdobju zgodnjega otroštva preživi otrok največ časa v družini. Krajnc (1999) pravi, da vplivajo dejavniki družinskega okolja, v katerem otrok odrašča, na razvoj njegove govorne kompetentnosti. Pri tem so pomembni zlasti odnos med staršem in otrokom, socialni položaj družine, izobrazbena struktura staršev in kakovost družinskega okolja. Kmalu prevzame pomembno vlogo tudi vrtec in šola ter odnosi, ki jih otrok tam vzpostavlja. Tudi Bronfenbrenner (1979) poudarja medsebojni vpliv različnih socialnih kontekstov, znotraj katerih se otrok razvija, na njegov razvoj in učenje.

Na podlagi opravljenih raziskav navajajo strokovnjaki mnogo področij, kjer se kaže povezanost med otrokovo govorno kompetentnostjo ter socialnim in čustvenim delovanjem. Poročajo o vplivu govorno-jezikovne kompetentnosti na: učinkovito vključevanje v interakcije z vrstniki (Hebert-Meyers et al., 2006); učno uspešnost (McCormack et al., 2005); upravljanje s konflikti (Horowitz et al., 2005). Gallagher (1999; po Cross, 2004) poudarja, da zagotavlja uporaba jezika pomemben preudarni trenutek med doživetjem emocije in njenim izražanjem ter vodi do soočanja s situacijo na drugačen način kot z neposrednim vedenjskim odzivom. Številne raziskave tudi potrjujejo sonavzočnost govorno-jezikovnih ter čustveno-vedenjskih težav (Willinger et al., 2003; Seguin et al., 2009; Conti-Ramsden in Botting, 2004; Hill, 2002).

Hummel in Prizant (1993) izpostavita ob zavedanju prepletenosti otrokovega govorno-jezikovnega in socialno-emocionalnega področja tudi pomen učinkovitih intervencij, ki temeljijo na večdisciplinarni obravnavi strokovnjakov ter sodelovanju z učitelji in starši otrok.

2 NAMEN IN CILJ RAZISKOVANJA

Osrednji cilj raziskave je namenjen preučevanju medsebojnega odnosa med govornim ter socialno-emocionalnim razvojnim področjem. Na osnovi ocen vedenja otrok, ki so jih podali strokovni delavci, zaposleni v raznolikih vzgojno-izobraževalnih institucijah, bom analizirala vlogo govornega področja za otrokovo socialno in emocionalno kompetentnost ter tudi za kompetentnost na nekaterih drugih področjih.

Prav tako želim od strokovnih delavcev pridobiti mnenja in ocene o razvoju v obdobju otroštva, s poudarkom na govornem razvoju in povezanosti govora z ostalimi razvojnimi področji, zlasti socialno-emocionalnim. Zanima me njihovo mnenje o vlogi vzgojno-izobraževalne institucije, v kateri so zaposleni, za otrokov razvoj.

Pridobiti želim podrobnejši vpogled v naravo odnosa med strokovnim delavcem in otrokom ter v oblike strokovne pomoči, ki jih otrok prejema. Pozornost bom namenila tudi področju sodelovanja med strokovnim delavcem in otrokovimi starši.

3 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

S pomočjo zgoraj navedenih teoretskih spoznanj sem oblikovala raziskovalna vprašanja, na katera bom s pomočjo kvalitativnega raziskovalnega pristopa pridobila odgovore:

RV1: Kakšna so mnenja strokovnih delavcev:

-o razvoju v obdobju otroštva (**RV1a**),

-o govornem razvoju (**RV1b**),

-o povezanosti govora z nekaterimi ostalimi razvojnimi področji (**RV1c**).

RV2: Kakšna so mnenja strokovnih delavcev o vlogi vzgojno-izobraževalne institucije, v kateri so zaposleni, za otrokov razvoj?

RV3: Na katerih področjih se pri otrocih, o katerih so pripovedovali strokovni delavci, kaže medsebojni vpliv govornega in socio-emocionalnega razvoja:

-govorno področje in družinsko okolje (**RV3a**)

-govorno področje in izražanje čustev (**RV3b**)

-govorno področje in nadzorovanje čustev v konfliktnih situacijah (**RV3c**)

-govorno področje in odnosi z vrstniki (**RV3d**).

RV4: Kako se kaže, glede na ocene strokovnih delavcev, povezanost otrokovega govornega področja z njegovim delovanjem še na nekaterih drugih razvojnih področjih?

RV5: Kakšen je po mnenju strokovnih delavcev njihov odnos z otrokom in katerih oblik strokovne pomoči je otrok deležen?

RV6: Kako strokovni delavci ocenjujejo sodelovanje z otrokovimi starši?

4 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

4.1. OPIS RAZISKOVALNEGA PRISTOPA

Raziskovalni del sem izpeljala s pomočjo **kvalitativnega raziskovalnega pristopa**. Podatke sem zbrala s pomočjo deskriptivne metode in sicer sem za tehniko zbiranja podatkov uporabila **delno strukturiran intervju**, po katerem sem sledila nekaterim vprašanjem, ki sem jih pripravila že vnaprej in se nanašajo na raziskovalno temo. Vprašanja odprtega tipa so dopuščala sogovornikom prosto pot, da so izpostavili, kar se jim je zdelo pomembno, zato se odgovori med sogovorniki po dolžini razlikujejo. Pri vseh pogovorih sem sogovornike spodbujala, da izhajajo iz svojih delovnih izkušenj.

Pred izvedbo pogovora sem oblikovala **tri širše sklope okvirnih vprašanj** za polstrukturiran pogovor, ki so zajemali:

- a) teme iz področja razvoja v obdobju otroštva,**
- b) opis in oceno razvoja za posameznega otroka, s katerim je sogovornik/ca v profesionalnem odnosu,**
- c) teme, ki opisujejo naravo odnosa med sogovornikom ter otrokom in oblike strokovne pomoči otroku.**

Znotraj teh tem sem glede na potek pogovora nanizala tudi nekatera bolj specifična vprašanja in sledila pogovornemu toku.

4.2. PREDSTAVITEV VZORCA IN POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Neposredni vzorec sestavlja **osem strokovnih delavcev** iz različnih vzgojno-izobraževalnih ustanov, s katerimi sem izvedla pogovor. **Posredni vzorec** predstavlja **sedem otrok (pri opisu enega otroka sta sodelovali dve strokovni delavki)**, s katerimi so oziroma so bili strokovni delavci v profesionalnem odnosu. Pred pogovorom sem vsakemu izmed sogovornikov podala naslednje navodilo: *»Prosim, če lahko pripovedujete o otroku, s katerim ste (ali ste bili) v profesionalnem odnosu, in izstopa bodisi na govornem bodisi na socio-emocionalnem področju na kakršenkoli način, ter opišete nekatere značilnosti njegovega razvoja.«* Omejila sem starost otroka in sicer sem v vzorec zajela obdobje otroštva, to je predšolsko obdobje in šolsko obdobje do 12. leta.

Vsi sogovorniki so se na mojo prošnjo za pogovor zelo hitro odzvali in pokazali pripravljenost za sodelovanje. Štiri sogovornike sem poznala osebno, kontakte treh sem pridobila preko prijateljice, kontakt ene sogovornice pa sem pridobila s pomočjo svoje mentorice.

V naslednji fazi smo se dogovorili za skupen termin izvedbe pogovora. Vsi pogovori so potekali v prostorih, kjer je bila zagotovljena diskretnost. Večina pogovorov je trajala okoli 50 minut, nekateri tudi več, nekateri manj.

V nadaljevanju v tabeli predstavim sogovornike in posamezne otroke, o katerih so pripovedovali. Otroke razvrstim glede na starost, od najmlajšega do najstarejšega in za vsakega podam osnovni opis s strani sogovornika/ce.

NEPOSREDNI VZOREC	POSREDNI VZOREC
<p>SOGOVRNICA 1 -diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok -četrto leto zaposlena v enem izmed ljubljanskih vrtcev.</p>	<p>OTROK A - deklica - starost: dve leti in pol - večino časa v vrtcu ni govorila - zelo zadržana na socialnem in emocionalnem področju</p>
<p>SOGOVRNIK 2 -edini moški sogovornik -diplomirani vzgojitelj predšolskih otrok -delo vzgojitelja opravljal šest let, sedaj je tretje leto zaposlen na eni izmed ljubljanskih šol, kjer poučuje prvi razred</p>	<p>OTROK B - deček - starost: pet let -izrazito močan na verbalnem področju z bogatim verbalnim izražanjem -spreten na socialnem in emocionalnem področju</p>
<p>SOGOVRNICA 3 -diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok -delo vzgojiteljice opravlja osem let -trenutno je zaposlena v vrtcu v okolici Ljubljane</p>	<p>OTROK C - deček - starost: pet let - skromen besedni zaklad - težave pri vzpostavljanju socialnih odnosov in prepoznavanju čustev drugih</p>
<p>SOGOVRNICA 4 -univerzitetna diplomirana profesorica razrednega pouka -poučuje prvi razred na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol. -svoj poklic opravlja petnajst let</p>	<p>UČENEC D -deček -starost: sedem let -težave z govorno-jezikovnim izražanjem ter razumevanjem besed in njihovega pomena -primanjkljaji na emocionalnem področju ter težave z nadzorovanjem čustev jeze in žalosti</p>
<p>SOGOVRNICA 5 -univerzitetna diplomirana specialna pedagoginja -peto leto zaposlena v mobilni specialno-pedagoški službi kot izvajalka dodatne strokovne pomoči na različnih osnovnih šolah v Ljubljani.</p>	<p>UČENEC E -deček -starost: osem let -težave z razumevanjem navodil in besedišča, skromno besedišče ter slaba skladnja -kadar česa ne razume, postane jezen, kar se odraža v fizičnem vedenju do drugih</p>
<p>SOGOVRNICA 6 -univerzitetna diplomirana socialna pedagoginja -na osnovni šoli je zaposlena deseto leto -dvajset let delovnih izkušenj kot vzgojiteljica v vrtcu.</p>	<p>UČENKA F -deklica -starost: deset let -zelo spretna na govornem področju -ima strokovno odločbo zaradi disleksije, zametkov dispraksije in čustveno-vedenjskih težav - na čustveno-vedenjskem področju se pojavljajo težave z impulzivnostjo, čustvenim manipuliranjem, verbalnim izsiljevanjem</p>
<p>SOGOVRNICI 7 * Obe sta zaposleni v mladinskem centru. SOGOVRNICA 7a -diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok z opravljenim magisterijem iz zakonske in družinske terapije. -v mladinskem centru je zaposlena šesto leto. SOGOVRNICA 7b -univerzitetna diplomirana psihologinja. -v mladinskem centru je zaposlena štiri leta.</p>	<p>UČENEC G -fant -starost: dvanajst let -slabši priklicbesed, ko poskuša nekaj razložiti; težave pri tvorjenju stavkov -strokovna odločba zaradi disleksije -izraža težave z vzpostavljanjem socialnih interakcij z manj poznanimi ljudmi -čustva ga pogosto preplavijo; ekstremno izražanje čustev</p>

Tabela 1: Predstavitev sogovornikov in otrokov, o katerih so pripovedovali

*V pogovor sta bili vključeni dve sogovornici, saj obe delata z otrokom in sta se pri odgovarjanju na moja vprašanja dopolnjevali.

4.3. ORIS KONTEKSTOV, V KATERIH SO POTEKALI POGOVORI

Prvi pogovor sva s strokovno delavko iz vrtca izvedli v domačem prostoru, saj se osebno pozna. Takšna atmosfera nama je omogočila nemoten ter sproščen potek pogovora. Sogovornica je kljub temu, da je izbrala primer deklice, s katero je delala dve leti nazaj, o njej pripovedovala zelo slikovito in vneto ter v opis vključila veliko podrobnosti.

Z drugim sogovornikom sva se prav tako že poznala in ko sem mu predstavila temo svoje raziskave, je z veseljem in brez pomislekov delil z menoj svoje delovne izkušnje. O izbranem otroku je pripovedoval s posebnim žarom, po čemer lahko sklepam, da mu je delo z njim predstavljalo velik izziv in dragoceno izkušnjo za naprej.

S tretjo sogovornico sva se zaradi številnih drugih neodložljivih obveznosti odločili, da pogovor izvedeva kar preko telefona, ki sem ga posnela. Za pogovor, čeprav telefonski, si je vzela veliko časa in se res trudila, da mi poda čim več informacij. Ker sem imela nekaj pogovorov že za sabo, sem bila tudi sama že veliko bolj sproščena. Tako sem pogosteje zastavljanja dodatna podvprašanja, preko katerih sem lahko pridobila še več podatkov.

Četrta sogovornica je bila dobro razpoložena in je pokazala veliko zanimanje za temo, ki jo raziskujem. Skozi razgibano in slikovito pripovedovanje sem začutila njeno predanost temu poklicu, ki ga opravlja že petnajst let. Pogovor sva izvedli v šolskem kabinetu, kar nama je zagotovilo potreben mir in diskretnost.

Pri pogovoru s peto sogovornico lahko izpostavim, da ji je bilo skozi celoten pogovor lahko slediti, saj so bili njeni odgovori jedrnat in zelo strukturirani. Sestali sva se v kavarni, ki je prispevala k sproščenemu vzdušju, prav tako pa si je sogovornica za pogovor vzela veliko časa, kar je prispevalo k učinkovitejšemu odgovarjanju na moja vprašanja.

S šesto sogovornico sva pogovor izvedli v šolskem kabinetu. Vnaprej predviden čas za pogovor se je zavlekel in sogovornica je imela že dogovorjene obveznosti za naprej. Kljub temu je pristala na podaljšanje pogovora in odgovorila na vsa vprašanja. Skozi njene odgovore je moč razbrati veliko znanja, na podlagi dolgoletnih delovnih izkušenj v vrtcu in na šoli, ter predvsem tudi njen lasten interes in odprtost do raziskovanja in odkrivanja novih stvari iz področja razvoja otroka.

Z zadnjima sogovornicama, to sta bili strokovni delavki iz mladinskega centra, smo se sestale v prijaznem prostoru, v katerem smo imele dobre pogoje za izvedbo pogovora. Sogovornici

sta si za pogovor vzeli veliko časa in se pri odgovarjanju veliko dopolnjevali. Zaradi odgovarjanja obeh sogovornic je pogovor nekoliko daljši, sploh v osrednjem delu, ki se nanaša na izbrani primer otroka.

5 POTEK IN ANALIZA PRIDOBLENIH PODATKOV

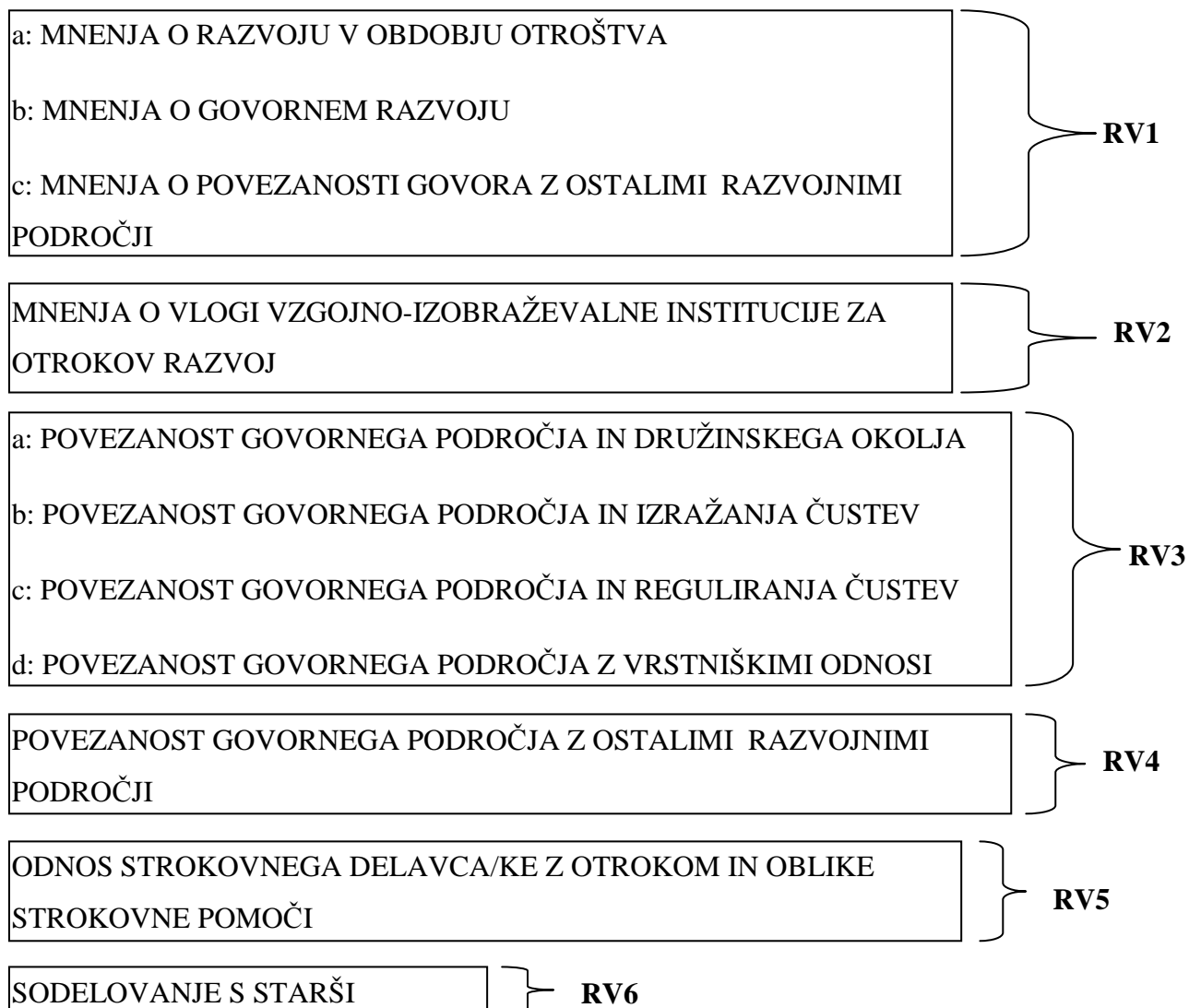
Pri vseh pogovorih sem pridobila dovoljenje za snemanje s snemalno napravo, kar mi je olajšalo kasnejši postopek transkripcije in omogočilo natančen zapis pridobljenih podatkov.

V prvi fazi obdelave podatkov sem naredila transkripcijo oziroma prepis besedila, ki sem ga nekoliko slovnično preoblikovala oziroma uredila vrstni red besed. Podatkov nisem obdelala na klasičen način kodiranja in določanja kategorij, saj so vprašanja v pogovoru sledila že zgoraj omenjenim vnaprej pripravljenim tematskim sklopom. Po večkratnem branju sem znotraj le-teh določila prevladujoče teme, pod katere sem uvrstila posamezne izjave sogovornikov. Na ta način lahko natančneje predstavim tisto, kar so posamezni sogovorniki o določeni temi povedali. V večini pogovorov se znotraj širših sklopov pojavljajo pretežno enake prevladujoče teme, nekaj pa jih je specifičnih le za določen intervju. Po končanem postopku obdelave podatkov je sledila še njihova interpretacija in povezava z obstoječo literaturo.

6 POVZEMALNA ANALIZA IN ODGOVORI NA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V nadaljevanju bom pridobljene rezultate interpretirala s primerjavo izjav sogovornikov, ter prikazala odgovore glede na raziskovalna vprašanja, ki si sledijo po spodnji shemi.

SHEMA RAZISKOVALNIH VPRAŠANJ:



Shema 2: Pregled raziskovalnih vprašanj

6.1. MNENJA O RAZVOJU V OBDOBJU OTROŠTVA (RV1a)

V zvezi z **razvojem v obdobju otroštva** so strokovni delavci v večini opisovali *zgodnje obdobje* kot tisto, kjer razvoj poteka **najbolj intenzivno ter opazno** (*» /.../ se hitro razvijajo vsa področja – govorno, socialno, čustveno, intelektualno.«*, *»To je zame obdobje revolucije, ker se takrat dejansko delajo takšni slonji koraki v razvoju otroka.«*). Sogovornici iz vrtca poudarjata, da se je potrebno razvoju v tem obdobju zelo posvetiti, saj **se oblikujejo temelji za otrokov nadaljnji optimalni razvoj** (*»Kar zamudimo v tem prvem obdobju, je v kasnejši dobi težje nadoknaditi.«*, *» /.../ je zelo delikatno in moraš biti pozoren na vse faze, zato da kaj ne zamudiš.«*). Z njima se strinja sogovornica iz šole, ki je mnenja, da se pri otroku do šestega leta še da kaj oblikovati, kasneje pa je že prepozno (*»Od šestega do trinajstega leta lahko samo še korigiraš z določenimi popravki. Tisto, kar si do trinajstega leta uspel narediti, si, naprej pa je samo ptiček, kakršen je in bo zletel iz gnezda.«*). Po Bahovec et al. (2011) je razvijajoči se organizem v tako imenovanih »kritičnih obdobjih« še posebej občutljiv in odziven na specifične vplive iz okolja. Pri otroku, ki v kritičnem obdobju ni pridobil določenih izkušenj, obstaja večja verjetnost, da bo prišlo do zaostankov v kasnejšem razvoju.

Dve strokovni delavki izpostavita **razvoj možganov** in **pomen zgodnjega utrjevanja živčnih povezav znotraj možganov**, na kar imajo velik vpliv **izkušnje, ki jih otrok dobiva iz neposrednega okolja** (*» /.../ se mi zdi, da je zelo važno kakšne inpute in povratne informacije daš otroku in katere povezave mu s tem utrjuješ.«*). Po Sunderland (2008) se povezave med možganskimi celicami utrdijo glede na okolje, v katerem se znajde otrok. V prvih letih življenja se na podlagi neposrednega vpliva ustvari, razklene in na novo ustvari na milijone povezav v možganih. Od povezav bo v veliki meri odvisna čustvena in socialna inteligenca otroka. Strokovna delavka iz šole meni, da *»je zelo pomembno, da otroku omogočimo možnost raziskovanja različnih okolij, različnih predmetov, stvari, zato da lahko dobi čimveč izkušenj.«* Podobnega mnenja je strokovna delavka iz vrtca, ki se ji zdijo vzpodbude in dražljaji iz okolja bistveni za optimalen razvoj na vseh področjih.

Strokovna delavka iz mladinskega centra pripiše poseben pomen **odnosu med otrokom in starši**, od katerega je po njenem mnenju odvisen otrokov celostni razvoj. M. S. Ainsworth (Bretherton, 1992; v Cugmas, 1998) ugotavlja, da je občutek varnosti, ki ga otrok razvije v družinskem okolju, osnova za razvoj novih spretnosti in interesov na drugih področjih. Sogovornica v svoje mnenje vključi še spoznanje iz teorije, da so **čustva tista, ki vodijo razvoj** (*»Da je vedno najprej neka namera, neko hotenje, nekaj, iz česar pride do tega, da se*

potem otrok sploh trudi, da pride do napredka in premika v posamezni razvojni stopnji.«). Po Abe in Izard (1999) emocije zaradi svojih prilagoditvenih in motivacijskih funkcij, igrajo osrednjo vlogo pri podpori posamezniku, da doseže razvojne mejnike in naloge skozi vsako od stopenj v življenju.

Več strokovnih delavk ugotavlja, da je v razvoju zelo pomembno **gibanje**, saj vpliva na razvojni potek ostalih področij (*» /.../ je gibanje nekako res prva stvar ki jo moramo otroku dati in zagotoviti, ker se mi zdi, da na tem temelji vse ostalo in da si pridobi s tem veliko nekih izkušenj in da res spodbudimo možgane, da so sposobni sprejemati vse ostale informacije.*«, *» /.../ saj se z gibanjem ustvarja ogromno sinaps v teh predelih možganov in tudi povezave med levo in desno polovico možganov.*«, *»Zelo pomembna je tudi fina motorika - predvsem za urjenje možganov.*«). Po Zurc (2008) ustrezna gibalna in športna aktivnost lahko stimulatивно vplivata predvsem na razvoj kognitivnih sposobnosti oziroma na tiste strukture centralnega živčnega sistema, ki so odgovorne za kognitivno delovanje.

Dve sogovornici, ki imata izkušnje z delom v vrtcu, opažata pomemben **odmik od samostojne igre otroka do želje po povezovanju z drugimi in navezovanju stikov v širšem krogu otrok** (*»Otroci iščejo vedno več interakcije drug z drugim.*«, *»Šele potem, okrog četrtega leta, pride obdobje, ko se otrok že zelo zaveda in tudi želi, da se nekdo igra skupaj z njim v peskovniku, koticu itd.*«). Po Marjanovič Umek (2009) preseganje egocentrizma predstavlja pogoj za razvoj socialnih interakcij med vrstniki in se kaže skozi razvoj čustvene in socialne empatije ter razumevanju sebe in drugih.

Ena izmed strokovnih delavk poudarja, da se **razvoj med otroci zelo razlikuje**, kar tudi upoštevajo pri delu v vrtcu (*»Tako individualno se razvijajo. /.../ imamo tritedensko uvajanje, zelo prilagojeno otroku.*«) Po Žorga (1999) šele vzorec odnosov med osebnimi (biološke, psihološke), medosebnimi (vrstniki, odnosi) in zunajosebnimi spremenljivkami (institucionalne, fizično okolje) povzroča določeno vedenje posameznika.

Edini moški strokovni delavec, za razliko od vseh ostalih sogovornic, primerja razvoj v obdobju otroštva včasih in danes ter ugotavlja, da **se otroci danes intelektualno veliko hitreje razvijajo** (*» /.../ imajo mnogo več informacij, kot smo jih imeli mi. Mislim, da se zaradi tega razvijajo mnogo hitreje, imajo več spodbud iz okolja, več možnosti. /.../ Ko pa vprašam, kdo je predsednik, znajo vprašati: »Misliš vlade ali Slovenije?« Noro.*«). Opaža **nazadovanje v gibalnih spretnostih** (*»Tukaj mislim na nivoju finomotorike, spretnosti*

rezanja s škarjami, šivanja ... Mislim, da se neke spretnosti razvijejo kasneje.«) ter na **socialnem področju** (» /.../ kasneje so odgovorni sami zase, samostojni, kasneje gredo sami od doma, zaklenejo, poznajo manj bližnje okolice, kot smo je mi.«).

6.2. MNENJA O GOVORNEM RAZVOJU (RV1b)

Glede **govornega razvoja v obdobju otroštva** strokovni delavci ugotavljajo **vpliv govornih spodbud iz družinskega okolja**, v katerem otrok odrašča, na razvoj govora (»Vidi se tudi, kateri starši z otroci doma veliko delajo, berejo pravljice, se z njimi pogovarjajo – ti otroci so dosti bolj dovzetni.«, /.../ Eni starši več spodbujajo, imajo tudi doma že takšne igrače.«, »Več spodbud, kot bo imel, prej bo začel sam vokalizirati in pravilno izgovarjati glasove.«). V zvezi s tem, ena izmed sogovornic opaza tudi vlogo **vrste izobrazbe staršev** za otrokovo govorno uspešnost (» /.../ je oče igralec, mami novinarka in se potem tudi pozna, da je otrok na tem področju zelo uspešen.«). Foy in Mann (2003; v Marjanovič Umek et al., 2006) ugotavljata, da so različne možnosti, ki jih otroku ponuja družinsko okolje za govorni razvoj, najpogosteje posledica razlik v prepričanju staršev o pomembnosti spodbujanja govornega razvoja. To naj bi imelo učinek na izbiro dejavnosti, med katerimi vstopajo v govorno interakcijo z otrokom. Starši, ki so sami zelo aktivni na govornem področju, zelo verjetno pripisujejo govornim spodbudam toliko večji pomen.

Sogovornica, zaposlena v vrtcu, poudarja **pomembno vlogo usteznega govornega modela** kateremu je otrok izpostavljen tako doma kot v vrtcu (» /.../ otrok potrebuje dober govorni vzorec, torej se je potrebno z njim veliko pogovarjati - s tem mislim pravilno, nepopačeno, brez pomanjševalnic.«). Našteva **različne načine spodbujanja razvoja govora** (» /.../ z govornimi igrami ga pripraviti do tega, da nas posluša in sčasoma posnema, veliko mu je treba brati, karkoli - pravljice, časopise - karkoli, samo da posluša.«), ter **vlogo zgodnjega opismenjevanja** (» /.../ razne vaje za grafomotoriko - da vleče črte, striže črke, išče v časopisu razne simbole, znake ...«). Podobno sogovornica, zaposlena v šoli, izpostavi raznovrstne načine, s katerimi v razredu prispevajo k bogatenju otrokovega besednega zaklada (» /.../ preko iger, različnih besedil, dramatizacije, socialnih iger. /.../ jih navajamo na govorjenje oziroma odgovarjanje v celih povedih, na pravilno oblikovanje povedi in jih s tem spodbudimo, da povejo več.«).

Ena izmed sogovornic omenja **vlogo otrokovih starejših sovrstnikov** pri hitrosti usvajanja besed (»V drugi skupini je en otrok star toliko kot najstarejši v moji skupini, ampak je v

skupini s starejšimi otroci. Govori že skoraj vse, ker je s starejšimi in ima več te komunikacije okoli sebe in je zato osvojil že veliko besed. Otroci iz moje skupine, ki so stari isto kot on, pa še skoraj nič ne govorijo.». Po Mielke (1997) starejši otroci spodbujajo mlajše, saj so v funkciji vrednih vzornikov, ki jih mlajši posnemajo, bodisi v besednem zakladu ali v znanju o pravilih pri igrah in telesnih spretnostih. Sogovornica ugotavlja **vpliv različnih dogodkov na nenadno izboljšanje ali poslabšanje govora** (*» /.../ recimo nov član v družini, sprememba okolja.«*). Baltes (1980; v Horvat, 2003) med vplivi na posameznikov razvoj opredeli *nenormativne* oziroma *nedoločene vplive*, ki so nepredvidljivi, saj se lahko pojavijo v različnih razvojnih obdobjih, kulturah, trenutkih, lahko pa se pri nekaterih posameznikih sploh ne pojavijo (na primer rojstvo otroka, bolezen v družini itd.).

Strokovna delavka iz šole opisuje pomen govornih spodbud iz okolja za sočasno **utrjevanje nevronskih povezav v otrokovih možganih** (*» /.../ če je okolje tisto, ki spodbuja, kljub temu, da otrok sicer sam ni formiral govora, je vseeno s poslušanjem utrjeval te povezave in si jih nekam shranil. Ko je bil fizično sposoben vse skupaj artikulirati, je potem tudi prišlo do govora.«*). Sogovornica iz mladinskega centra pripoveduje o **vplivu uravnoteženosti povezave med levo in desno polovico možganov** na značilnosti govora (*» /.../ a bo ta govor takšen suhoparen brez čustev, na primer poznamo ljudi, pri katerih takoj opaziš, kako jim deluje leva polovica. Imaš pa drug ekstrem, /.../, ko je pa toliko te desne polovice, da je govor celo okrnjen, manjši zaklad in je vse tako zelo čustveno obarvano.«*). Omenja še spoznanja strokovnjakov o **vplivu telesnega stika med otrokom in materjo** na razvoj centra za govor.

Strokovni delavec ocenjuje, da je med otroci v prvem razredu, kjer poučuje, kljub njihovim večjim sposobnostim govorne ubeseditve, opaziti **veliko govornih napak** (*» /.../ šušljanje in razne motnje. Mislim, da je tega veliko tudi zaradi sistematike in večjega ukvarjanja z zgodnjim odkrivanjem govornih motenj.«*). Po Rajović (Intervju z Rankom Rajovićem, 2013) center za govor zavzema veliko število sinaps, ki so pri motnjah govora zmanjšane. Po njegovem je danes visok odstotek motenj govora posledica otrokovega redkejšega izgovarjanja besed zaradi vse večje uporabe računalnikov in televizije. Če otrok izgovori na dan zelo malo besed, se center za govor ne more izoblikovati.

6.3. MNENJA O POVEZANOSTI GOVORNEGA Z OSTALIMI RAZVOJNIMI PODROČJI (RV1c)

Vsi strokovni delavci zagovarjajo močno **povezavo med govornim in socialnim-emocionalnim razvojem**. Po njihovem mnenju govor pomembno prispeva k **hitrejšemu in lažjemu vzpostavljanju socialnih stikov** (*» /.../ pride prej do te komunikacije, kot pri drugih«, »Mislim, da je bistveno pomembno, koliko je otrok besedno spreten, in sicer za pridobivanje informacij iz okolja, za navezovanje stikov, s tem pa tudi odnosov, sprejetosti in umeščenosti v okolje.«, » /.../ se bo hitreje vključil v krog otrok, lažje bo z njimi komuniciral, se dogovarjal.«*) ter **sporočanju otrokovih čustev in potreb** (*» /.../ je pomemben predvsem za to, da lahko otrok izrazi neka svoja čustva, pove tisto, kar želi. Če tega ne more, se to potem lahko kaže na negativen način skozi agresivno vedenje. Nekako moraš dati te občutke ven iz sebe.«, « /.../ preko govora sporočaš na verbalnem nivoju svoje stiske, težave, probleme, dileme, žalost, srečo ... Če je to samo vrisk, rečeš »Jeee!« pa je to tudi odraz neke čustvene emocije.«*). V primerjavi z ostalimi sogovornicami, moški sogovornik ne omenja pomembnih povezav med otrokovim govornim in emocionalnim razvojem.

Dve sogovornici izpostavita **pomen sposobnosti govorne ubeseditve zlasti za samostojnejše in ustrežnejše reševanje medvrstniških konfliktov** (*» /.../ otrok, ki je govorno spreten, bo lahko sam reševal težave, ki se pojavijo med vključevanjem v igro, skratka med kakršno koli socializacijo.«, »Zagotovo je to, da zna otrok ubesediti, kar želi povedati, zelo pomembno. Pride do konfliktov in potem ne znajo tega ubesediti, povedati in lahko zelo hitro preide v negativno smer ter v verbalno, še pogosteje pa fizično, nasilje.«, » /.../ v odnosu je vedno to, da ti znaš povedati, kako se počutiš, izraziti svoje želje, izraziti svoje potrebe ... Vse to je zelo pomembno za socialni razvoj, socialno vključenost.«*).

Sogovornica iz mladinskega centra svoje mnenje poveže s teoretičnimi spoznanji, ter opiše vlogo govora v **vmesni stopnji med otrokovim občutkom in dejanjem** (*» /.../ če imaš neke besede, se pravi lahko najprej pri sebi premisliš o stvareh, malo razmisliš in se šele potem odločaš, kaj boš naredil.«*). Po Hummel in Prizant (1993) z rastočo komunikativno in socialno-kognitivno kompetenco, potencialno razdiralna stanja vznemirjenja (na primer anksioznost, razburjenje, stiska), ki se lahko pojavijo kot odziv na vsakodnevne napore, vedno bolj in bolj prihajajo pod otrokovo kontrolo.

Dva izmed sogovornikov opažata pomembno **vlogo govora pri razvijanju otrokove samopodobe** (*» /.../ recimo, če otrok težje navezuje stik z ljudmi in je zadržan, to posledično vpliva na nizko samopodobo.«*). Po Glenn in Smith (1998) otrok s komunikacijskimi težavami razvija redke medosebne odnose, kar ne pripomore h gradnji njegove zdrave samopodobe.

Strokovni delavci omenjajo pomembno vlogo **govora v razvoju mišljenja in za splošen spoznavni oziroma kognitivni razvoj** (*»Na stopnji simbolnega mišljenja se mi zdi govor nujen za razvoj mišljenja.«*, *»Govor in komunikacija sta s spoznavnim razvojem zelo povezana, saj sta sredstvo za mišljenje, razumevanje, učenje informacij, pridobivanje intelektualnih spretnosti.«*). Po Piagetu (Labinowicz, 2010) je predšolski otrok na *predoperacionalni stopnji* mišljenja sposoben odtrgati svojo misel od konkretne dejavnosti. Lahko si predstavlja tako navzoče kot odsotne predmete ter svoje miselne predstave posreduje drugim z risanjem in tudi že z govorom.

Več sogovornic razlaga **povezanost govornega s kognitivnim področjem preko gibalnih spodbud**, ki naj bi ugodno vplivale na **pomnjenje** in s tem posledično na govor. Sogovornica iz mladinskega centra navaja ugotovitve raziskav, da se preko gibanja v prvih šestih letih ustvarja v možganih ogromno sinaps in povezav med levo in desno polovico možganov, ki pomembno prispevajo k razvoju govora (*» /.../ z otroki, ki so imeli težave na govornem področju so delali vaje, ko so se otroci vrteli. Ugotovili so, da se medtem, ko se otroci vrtijo, ustvarja toliko teh sinaps, da so ene težave pri njih rešili v enem tednu.«*). Sogovornica iz vrtca meni, da se govorni in gibalni razvoj lahko medsebojno spodbujata ali zavirata (*»Na primer, pravilno plazenje pri desetmesečnem otroku naj bi imelo vpliv na razvoj govora, na izgovorjavo nekaterih črk.«*). Druga sogovornica pri delu opaža, da premalo gibalnih spodbud povzroča zaostanek v razvoju govora. Dva izmed sogovornikov povezavam med govornim in gibalnim področjem ne pripisujeta večjega pomena. Po Kroflič in Gobec (1992; v Videmšek et al., 2003) otrok z gibalnimi dejavnostmi med drugim razvija tudi receptivni in ekspresivni govor ter višje spoznavne funkcije, kot so pomnjenje, predstavljanje, domišljija in mišljenje.

Nekateri strokovni delavci pripovedujejo o **povezanosti otrokovega govornega in učnega področja**. Enemu izmed sogovornikov se zdi verbalna spretnost pomembna za *»pridobivanje informacij iz okolja«* in s tem posledično za *»razvoj učenja.«* Strokovna delavka iz šole opisuje, da zaradi težav z razumevanjem navodil pri reševanju nalog pride pri otroku pogosto do učnih težav (*» /.../ ker ne pozna besede, zaradi skromnega besednega zaklada, in ne zato,*

ker ne bi razumel snovi.«). Druga sogovornica iz šole pripiše pomen govornemu izražanju predvsem za branje in tvorjenje stavkov. Po Ysseldyke in Algozzine (2006) je učna uspešnost je v veliki meri odvisna od otrokovih spretnosti poslušanja, sledenja navodilom ter razumevanja.

Ena izmed strokovnih delavk izpostavi **povezanost govornega razvoja z glasbo**. Po njenem mnenju otroci s pomočjo petja razvijajo govor in izgovorjavo ter oblikujejo glasove in črke (*»Ko pojejo, se bistveno bolj potrudijo nastaviti jezik v ustih in potem tudi izgovoriti ter spustiti iz sebe tisti glas.*«). Tudi Pesek (1997; v Božič et al., 2007) ugotavlja, da otrok ob petju in igranju inštrumentov pridobiva večji nadzor nad svojim telesom ter usvaja nove besede. To ima pozitiven vpliv na uporabo govora, hkrati pa pomaga pri učenju besednih in zvočnih vzorcev.

6.4. MNENJA O VLOGI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE ZA OTROKOV RAZVOJ (RV2)

Strokovni delavci menijo, da šola in vrtec pripomoreta k **razvijanju in pridobivanju otrokovih socialno-emocionalnih veščin**. V vrtcu k temu prispeva *»več interakcij med otroki in pogostejše izražanje čustev«, » /.../ je otrok vključen v socialni krog otrok in odraslih, se od njih uči in napreduje na vseh področjih razvoja.*«, *» /.../ je v vrtcu vključen v toliko več dogajanja.*« Sogovornici iz šole se zdi razvijanje otrokove socialno-emocionalne kompetentnosti še posebej pomembno (*» /.../ v tem obdobju še ne znajo kontrolirati svojega vedenja in ne vedo kako pristopiti, ko pride do različnih težav. /.../ se morajo naučiti tega, da se postavijo zase, povejo, česa nočejo, in to pokažejo na jasen način, ne pa s tem, da drugega odrinejo.*« Po Green et al. (2008) je sposobnost učinkovitega ravnanja v primeru konflikta bistvenega pomena za otrokov socialni razvoj, saj so zgodnji odnosi osnova za vse kasnejše odnose.

Ena izmed sogovornic iz vrtca omenja, da je za otrokov napredek v razvoju **pomemben pravilen pristop vzgojiteljev** (*»Zgodi se, da mogoče kakšne vzgojiteljice nimajo ravno pravih pristopov, pa mogoče kakšne tudi malo slabo delajo, ampak načeloma je vrtec pozitiven za otroka.*«). Rezultati analize vrtcev Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (2005; v Marjanovič Umek, 2007) so pokazali relativno velike razlike v ravnanju vzgojiteljic, tako med vrtci kot v istem vrtcu, in tudi ne dovolj pogosto doseganje najvišje ravni kakovosti. Po

Mielke (1997) je vzgojiteljica »identifikacijska figura« in bolj kot je trdna, mirna, prisrčna in domiselna, toliko bolj jo bodo otroci sprejemali in se ji dali voditi. Sogovornica iz šole izpostavi pomembno **vlogo učitelja** (*»Tisti, ki dajo otroku in staršem jasno ceno in veljavo ter hkrati v tem okolju postavijo svoje meje in svoja pravila, se trudijo, da se ta pravila spoštujejo in delajo v prvem razredu veliko na psihodinamiki skupine ...«*).

Dve strokovni delavki imata različna mnenja o tem, **pri kateri starosti naj bi se otrok vključil v vrtec**. Prva zagovarja čim hitrejšo vključitev v vrtec, saj se po njenem mnenju mlajši otrok lažje navadi na delovanje v vrtcu (*»Iz prakse imamo izkušnje, da se dojenček, ki pride v jasli, navadi hitreje kakor pa štiriletnik, ki ima včasih tudi celo leto prilagajanja in jok zjutraj na vratih in popoldne med spanjem.«*). Druga sogovornica zagovarja stališče, da bi otrok do tretjega leta moral biti doma saj je odnos »ena na ena«, torej odnos med otrokom in staršem oziroma skrbnikom, pomemben za »kvaliteto razvoja osebnosti« (*» /.../ ker imaš čas za njega, še ne pomeni, da mu s tem privzgaš nek lasten egoizem; ker če imaš ti v glavi urejeno, ga vzgajaš in izobražuješ po neki zdravi pameti in logiki. Tudi odnos je drugačen in ti otroci od drugega do tretjega leta mogoče niso toliko agresivni, zato ker stvari, ki jih želijo, dobijo tako, da se potrudijo na prijazen način z neko komunikacijo. Pri tistih otrocih, ki so v jaslih in jih je lahko v skupini tudi do petnajst, je v tem obdobju do treh let »servis« in nič drugega – hrani, previj, sleči, obleci, obriši ... Tistih »ena na ena« situacij pa v tem obdobju otroci žal niso toliko deležni.«*). Anna Freud (2000; v Varjačič, 2007) meni, da je otrok zares psihološko zrel za odhod v vrtec pri dveh letih in pol. Takrat naj bi bil zmožen uravnati svoja čustva, se potolažiti, predvideti neprijetne okoliščine in se pred njimi čustveno umakniti. Po drugi strani rezultati novejših raziskav v vrtcih potrjujejo, da zgolj starost otroka, pri kateri je bil vključen v vrtec, ni povezana z učinkom vrtca na otrokov razvoj, temveč je zelo pomembna kakovost vrtecev in družinskega okolja, iz katerega otroci prihajajo (Bredenkamp in Coople, 2004; v Marjanovič Umek, 2007).

Strokovni delavci vidijo vrtec in šolo tudi kot prostor za **razvijanje in pridobivanje otrokove samostojnosti, pridobivanje občutka za red in rutino ter upoštevanje meja in pravil znotraj skupine** (*»Ker pač ni samo pri babici in dedku, ki mu ponavadi vse dajo in kjer otroci ne poznajo besede »ne«*). Po Marjanovič Umek (2009) razumevanje socialnih pravil otrokom omogoča vključevanje v socialne skupine in delovanje v njih skozi komuniciranje, vzpostavljanje recipročnih odnosov, razumevanje perspektive drugega in empatično doživljanje.

Sogovornici iz šole poudarjata pomen vzpostavitve pozitivne skupinske dinamike v razredu za **razvijanje medsebojne solidarnosti med otroki** (*»Sčasoma opaziš, koliko je med učenci povezave, koliko si med seboj pomagajo, koliko znajo upoštevati pravila in navodila, ki jih podaš. Vedo, da če je nekdo žalosten, mu je potrebno pomagati, pristopiti ... Če želi nekdo biti sam, da se je umaknil, ker želi biti sam ... – da se to spoštuje ...«*). Mikuš Kos (1991) piše, da so od psihosocialne klime razreda odvisni počutje in delovanje posameznih članov ter celotnega razreda. Dobri odnosi z vrstniki lahko otroku naredijo šolo privlačno.

Sogovorniki šoli pripišejo vlogo **izobraževanja in opismenjevanja otroka** (*»Neposredno se jim poveča besedni zaklad, številno pojmov, več je dejavnosti in dela v povezavi s pomnjenjem. Veliko več stvari morajo znati obnoviti, razložiti, prepoznati, opisati, pripovedovati, manj pa je višjega nivoja kot je predvidevati, napovedovati, sklepati.«*). Eden izmed sogovornikov pripiše pomembno vlogo šole v zmanjševanju oziroma odpravljanju **razlik v znanju in sposobnostih med učenci** (*»V prvem razredu imajo možnost, da se uravnava razvoj tistih, ki niso toliko spretni za pisanje, in na gibalnem področju s tistimi, ki so. /.../ Nekateri otroci, ki pridejo k nam, so na področju finomotorike zelo v zaostanku - ne znajo držati svinčnika, ne vedo, kje je zgoraj, kje spodaj, kaj pomeni krog. Potem pa do decembra naredijo velik razvoj. To je neverjetno ... Vsak dan štiri ure barvajo, vsak dan podčrtujejo, označujejo s pikicami odgovore, obkrožujejo. Ogromno je risanja, barvanja, vlečenja črt. Potem pa so v drugem razredu na nivoju finomotorike nekako izenačeni.«*). Sogovornik vidi prednost šole tudi v **sistematiziranem strokovnem delu** (*» /.../ z dejavnostmi vpliva na razvoj večščin vseh, predvsem na čustvenem razvoju in gibalnem razvoju.«*).

Ena izmed sogovornic meni, da šola prevzema vedno večjo vlogo (*»Starši prihajajo pozno, nimajo časa, so utrujeni, imajo veliko drugih težav in potem smo mi tisti, ki moramo stopiti skupaj.«*). Mikuš Kos (1991) med varovalnimi učinki šole navaja nadomestne učinke, s katerimi šola nadomešča ali popravlja vzgojne družinske primanjkljaje.

Strokovna delavka iz vrtca pripiše vrtcu manjšo vlogo v spodbujanju otrokovega govornega razvoja, v primerjavi z družinskim okoljem (*» /.../ v otrokovem govornem razvoju vrtec vseeno nima takšne vloge in imajo večjo starši in družbena okolica. Tako da je v bistvu bolj od tega odvisno, ali bo otrok začel prej govoriti ali ne.«*). Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (2006) sta ob ocenjevanju učinkov vrtca na otrokov govorni razvoj ugotovili, da se le-ta

poveča v povezavi z izobrazbo mame otrok. Vrtec je prispeval k zniževanju učinka nizke izobrazbe mame na otrokovo govorno kompetentnost. Pri otrocih, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja se je pokazal zgolj nevtralen učinek vrtca.

Dva sogovornika poudarjata, da so vplivi vzgojno-izobraževalne institucije v veliki meri odvisni od **osebnostnih lastnosti otrok** (*»Težko spreminjaš, lahko pa pomembno vplivaš.«*, *»Kdor ni spreten govorec že po naravi, ker je tudi na primer emocionalno zaprt, bolj introvertiran, bo težko stopil pred tablo in recitiral.«*). Po Mikuš Kos (1991) so otrokove individualne lastnosti pomembne za vključevanje in delovanje v šoli. Mnoge težave otrok izvirajo iz neskladnosti med otrokovimi lastnostmi ter pričakovanji šole.

Ena izmed sogovornic izrazi **razočaranje nad organizacijo šolstva in pograša več uporabnega znanja** (*» /.../ se v šoli toliko poudarja samo izobrazba in neki podatki, ki si jih je treba zapomniti, in se mi zdi, da damo čisto premalo nekih življenjskih izkušenj in znanj.«*).

V primerjavi z mnenji strokovnih delavcev, zaposlenih v vrtcu ali na šoli, strokovni delavki iz mladinskega centra izpostavljata nekatere druge prednosti, ki jih omogoča center. Prva poudari **drugačen odnos**, ki ga lahko tam ponudijo otroku (*» /.../ ko imaš priložnost z odraslim vzpostaviti nek bližji in hkrati varen odnos, ampak varen predvsem v tem smislu, da si lahko tudi marsikaj znotraj tega upaš preizkušat. Kar opažam je, da otrokom manjka tega, da lahko malo preizkušajo, da so lahko tudi nesramni in v odnosu doživijo, da nekaj ni vredno. Ne pa da dobijo samo ukor za to in leti iz šole. Se mi zdi, da lahko mi skozi to fleksibilnost v teh odnosih ponudimo veliko teh stvari.«*). Omenja prednosti **individualnega spremljanja** vsakega posameznika (*» /.../ imamo program individualnega spremljanja – so študentje pedagoške fakultete, fakultete za socialno delo, ki nudijo individualno pomoč, ker je večina teh otrok z določenimi primanjkljaji, nekateri imajo tudi odločbe. Tako da to je pa recimo druga plat, da center to ponuja.«*).

Druga sogovornica v mladinskem centru vidi prednost v **dodatni podpori otrokovega razvoja** (*»Recimo, če je na kakšnem področju primanjkljaj – bodisi socialnem, govornem, emocionalnem, je mladinski center lahko eno okolje, ki nudi možnost ali nek dražljaj, ki je potreben, da se neka zadeva sproži, da se začne otrok razvijati. In v preventivnem smislu in v tem, da če mogoče tam ni varno okolje, se tukaj en del tega lahko zagotovi.«*).

6.5. MEDSEBOJNI VPLIV GOVORNEGA IN SOCIALNO-EMOCIONALNEGA RAZVOJA (RV3)

V pogovorih s strokovnimi delavci me je, ob njihovem splošnem mnenju o razvoju v obdobju otroštva, zanimalo, kako se kaže povezanost med govornim in socialno-emocionalnim razvojem na primerih otrok, s katerimi so strokovni delavci v preteklosti sodelovali ali z njimi še vedno sodelujejo. Glede na navodila, ki sem jih predhodno predstavila sogovornikom, je vsak izmed njih opisoval otroka, ki izstopa bodisi na govornem bodisi na čustveno-vedenjskem področju ali na obeh omenjenih področjih. Otroke bom poimenovala z zaporednimi črkami abecede, pri čemer črke A, B in C predstavljajo otroke, vključene v vrtec, od najmlajšega do najstarejšega, črke D, E in F pa otroke iz šole, prav tako od najmlajšega do najstarejšega. Črka G predstavlja najstarejšega otroka, o katerem sta pripovedovali sogovornici iz mladinskega centra.

V nadaljevanju opišem govorne značilnosti vsakega otroka. Le-te predstavljajo izhodišče za kasnejšo analizo odnosa med govornim in socialno-emocionalnim področjem ter tudi povezanosti govornega področja z nekaterimi ostalimi področji razvoja.

- **GOVORNE ZNAČILNOSTI OPISANIH OTROK**

V opisu vseh sedmih otrok, strokovni delavci navajajo različna odstopanja na njihovem govorno-jezikovnem področju oziroma področju komunikacije. Dva izmed otrok, sta na govornem področju zelo spretna.

Deklica A v primerjavi z ostalimi otroki najbolj izstopa po tem, da **večino časa v vrtcu sploh ni govorila**. Do tretjega leta, preden je šla v drugo vrtčevsko enoto, je spregovorila samo kakšno besedo (*»Ona si sploh ni upala govorno izražati in je raje tiščala v sebi, tudi če jo je lulat.«*). Deklica z ostalimi otroci v skupini ni vzpostavljala komunikacije. V odnosu do vzgojiteljice je uporabljala **neverbalne načine** sporočanja svojih potreb (*» /.../ s prijemom za roko, kazonjem, posameznimi zvoki.«*). Zanimivo je, da je deklica izven vrtca z mamo veliko verbalno komunicirala (*»Ko je bila z mamo v garderobi, je punčka veliko govorila, in ko sem šla mimo, je takoj zablokirala. /.../ Sem rekla, da sem jo slišala, da zna govoriti, in je samo otrpnila. Mama je rekla, da jo mora včasih kar utišati in da je ne more spraviti spat, ker neprestano govori. In tudi o vrtcu je vse povedala – kdo je bil tam, koga ni bilo, kaj smo delali, vse ... Ko smo jo pa me vprašale, kako se je imela čez vikend, ni spregovorila.«*). V literaturi se med odstopanji v govorno-jezikovni komunikaciji pojavlja opis redke težave, kjer

je otrok sposoben oblikovati govor, vendar je v določenih socialnih situacijah preprosto tiho in ne govori. Otrok govori z osebami iz domačega okolja, v primeru deklice A je to mama, ne govori pa v vrtcu, šoli, na igrišču itd. (Selektivni mutizem, 2012).

Vzgojiteljica petletnega **dečka C** meni, da se deček sicer verbalno v redu izraža in da nima večjih govornih napak (*» /.../ recimo »r« ne izgovarja, občasno zajeclja, ampak to ne vedno«*), a bi glede na njegovo starost pričakovala večji besedni zaklad (*»Pogosto meša izraze za določene stvari, slabo uporablja pridevnike, skratka manjka mu veliko takšnih pojmov, da bi se lahko konkretno izrazil. /.../ za otroka, ki je star pet let, bi pričakovala malo več osvojenih pojmov, na primer imena barv.«*). Po Žnidarič (1993) naj bi v obdobju od tretjega leta naprej otrok bogatil svoj govor v skladu s svojim splošnim razvojem in spoznavanjem vedno širšega okolja. Bogatenje se ne kaže le v večanju besednjaka, ampak tudi v kakovosti jezikovnih oblik vseh besednih vrst. Sogovornica opisuje, da deček tudi na splošno zelo redko verbalno izraža svoje potrebe (*» /.../ je potrebno vleči stvari iz njega, ker bo redko prišel in kaj povedal.«*)

O težavah na govornem področju govorimo, ko posameznikov govor tako izstopa od govora okolice, da pritegne pozornost, moti komunikacijo ter povzroča slabo prilagoditev posameznika (Žnidarič, 1993). Omenjene značilnosti se pojavljajo pri sedemletnem **učencu D**, ki je po oceni strokovne delavke **govorno in jezikovno na stopnji triletnika** (*» /.../ne razume besed in njihovega pomena, prav tako nima razvitih govoril in ga je zelo težko razumeti. /.../ požira zloge besed.«*). Svoj verbalni primanjkljaj nadomešča z **neverbalnimi načini izražanja svojih potreb** (*»On je na začetku, kadar je na primer želel iti na stranišče ali mi želel kaj pokazati, prišel in me prijel po obrazu. Zdaj to naredi tako, da se dotakne moje roke in potem, sicer težko, počaka in pove, kar želi.«*).

Po Piagetu (Labinowicz, 2010) se otrokov razvoj govora ne kaže le v širitvi njegovega besednega zaklada, ampak tudi v uporabi številnih jezikovnih pravil. S postopnim usvajanjem slovnične strukture jezika si otrok sam dejavno izpopolnjuje govor. Po besedah sogovornice osemletni **učenec E** izraža številne **slovnične težave**, ki ga ovirajo pri verbalnem sporazumevanju (*»On ne uporablja spolov in števil in manjka tudi precej sklonov.«*). Sogovornica pri učencu opaža **reven besednjak**, pogosto pa se tudi pojavljajo **težave z razumevanjem** ostalih. Opisuje, da sicer učenec z izražanjem svojih potreb in želja nima težav (*» /.../ pokliče po imenu in zastavi vprašanje »A lahko ...?«*. Sicer v njegovem slogu, ampak drugače pa normalno.«).

Tudi strokovni delavki iz mladinskega centra opažata pri dvanajstletnem fantu **G skromnejši besednjak** ter **slabši priklic besed**, ko fant poskuša kaj razložiti (*»Tudi, ko poskuša sestaviti kakšne stavke, mu to predstavlja kar problem.«*). Izpostavita **fantove težave na področju socialne komunikacije, in sicer z vzpostavljanjem socialnega stika** z novimi ali manj poznanimi ljudmi (*» /.../ domnevam, da mogoče tisti trenutek ne najde pravih besed. /.../ ne pristopa na tak način, da reče konkretno »Živijo, a boš dolgo na računalniku? Jaz bi ga tudi potreboval.« ampak pride in vidi nekoga na računalniku, je nekaj časa tam in potem pride do naju in začne govoriti o tisti osebi, ki je na računalniku. Takrat tudi čustva začnejo »butati ven«* .). Ena od sogovornic podrobneje opiše način, po katerem je fant pristopil do nje, ko je začela delati v centru (*» /.../ je v bistvu vsak dan komentiral moj izgled, kako sem oblečena. In to je bilo tako na pol v hecu, na pol zares, na pol tako malo kritike ... Recimo, rekel je, da danes izgledam kot učiteljica, naslednji dan kot čistilka, itd. Trajalo je kar nekaj časa, kar nekaj mesecev, ko mi je enkrat rekel, da danes izgledam kar normalno. To je bil recimo njegov način pristopa.«*).

Dva strokovna delavca sta izbrala primer dveh otrok, ki od svojih vrstnikov izstopata po tem, da sta **verbalno zelo spretna**. Govorni razvoj in komunikacija štiri in pol letnega **dečka B** sta po besedah sogovornika *»na višku«* in *»na nivoju odraslega«* (*»Otrokom je razlagal, kar sem sam sprida izkoriščal, saj je znal lepo ubesediti to, kar je videl, slišal, prebral. /.../ zelo je ustvarjalen na jezikovnem področju.«*). Deček je razumel tudi kompleksnejše izraze (*»Velikokrat je spraševal stvari, ki so bile otrokom nerazumljive, zato so z odgovori pridobili vsi.«*). **Govorno spretnost** opisuje druga sogovornica tudi pri desetletni **učenki F** (*» /.../ govori kot dež. Ko jo vprašaš samo za določeno stvar, bo ona to razložila, povedala na zelo dolgo – do deset, dvajset, trideset minut, ker bo opis tega razširila še na podrobnosti, detajle.«*). Sogovornica izpostavi učenkin **zelo hiter govor** (*» /.../ zelo zelo zelo hitro govori, kot navita ura.«*). Po besedah sogovornice učenka **brez težav sporoča svoje potrebe** (*»Če je prizadeta to pove, če se ji joče, ker je prizadeta, se bo jokala. Te stvari ima pri sebi zelo urejene«*) in svojo **verbalno moč spretno izkorišča sebi v prid** (*» /.../ je odlično v opisu razlogov, zakaj nečesa ni naredila, kje so bili tisti vzroki, ki so njej onemogočili, koliko je bilo teh zunanjih dejavnikov, ki so vplivali na to, da ona nečesa ni mogla narediti ... Vedno bo našla vzrok ... /.../ milijon nekih izgovorov ...«*).

6.6. POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA IN DRUŽINSKEGA OKOLJA (RV3a)

Po besedah sogovornikov **oba verbalno spretna otroka B in F odraščata v podpornem in skrbnem družinskem okolju**. Starša dečku B nudita veliko govornih vzpodbud (*»Videlo se je, da imajo odnose doma odprte in da otroka poslušajo, sprašujejo kaj bi. Mama ga je veliko spraševala, mu pojasnjevala, brala. Vozila ga je na ustvarjalne dejavnosti.«*). Marjanovič Umek et al. (2005; v Marjanovič Umek et al., 2012) med vidiki družinskega okolja, ki so pomembni za razvoj otrokovega govora, navajajo spodbujanje otrokovega govornega izražanja in pojasnjevanje. Učenka F že od rojstva naprej živi pri starših posvojiteljih. Strokovna delavka posvojitelja učenke opiše kot *»krasna, skrbna in ljubeča«* in družino kot *»zelo urejeno in povezano«*, kar je prav gotovo igralo pomembno podporno vlogo tudi v dekličinem govornem razvoju. Po Žnidarič (1993) topel, prijazen in urejen dom otroku z igro lepša učenje in ga bogati. Tudi Baumwell et al. (1997) ugotavljajo, da starši, ki so občutljivi in odzivni na otrokove potrebe vzpodbujajo kognitivni kot tudi jezikovni napredek.

Nekatere raziskave potrjujejo pomemben učinek **socialno-ekonomskih dejavnikov družine**, med katere spada tudi **stopnja izobrazbe staršev**, na značilnosti govora staršev ter posledično njihovih otrok. Starši z nižjim osebnim dohodkom ter nižjo stopnjo izobrazbe naj bi se redkeje pogovarjali s svojimi otroki, njihov govor naj bi bil manj raznolik, njihov besednjak omejen, otrokom naj bi nudili tudi manj priložnosti za samostojno govorno izražanje (Hart in Risley, 1992; v Marjanovič Umek et al., 2006). Po drugi strani so rezultati slovenske raziskave med štiri in petletniki pokazali, da se otroci staršev z nižjo in višjo stopnjo izobrazbe ne razlikujejo pomembno v dosežkih na lestvici govornega razvoja (Fekonja, 2002; prav tam). Pri verbalno spretnem dečku B iz našega vzorca, univerzitetna izobrazba obeh staršev ter, po oceni sogovornika, srednji socialno-ekonomski status, zelo verjetno predstavljata še dodatno oporo pri hitrem razvoju njegove govorne kompetentnosti. Posvojitelja verbalno spretno učenke F nimata tako visoke izobrazbe (*» /.../ imata srednješolsko izobrazbo, oba sta zaposlena, oče je tudi zelo spreten – ima razvite rokodelske stvari in je sam svoj mojster, ogromno stvari sam naredi, popravi, uredi.«*), sogovornica pa opiše njihov ekonomski status kot trenutno zelo šibek (*» /.../ ampak je oče tako priden, da poskuša še kaj narediti zraven in na ta način privarčujejo.«*).

Krajnc (1999) omenja pozitiven **vpliv starejšega sorojenca** na otrokov govorni razvoj. Drugi otrok v družini naj bi bil poleg komunikacije med njim in odraslim, deležen tudi odnosa s

sorojencem, preko katerega se širijo njegove govorne izkušnje. Deček B je edinec, učenka F pa ima osem let **starejšo sestro**, prav tako posvojeno od rojstva, ki ji je zagotovo nudila še dodatne spodbude pri razvoju na govornem področju.

Tudi pri dečku C s skromnejšim besednjakom vzgojiteljica ocenjuje, da živi v urejenem družinskem okolju, s skrbnimi starši, še posebej mamo (*»Mama je skrbna, jo vedno vse zanima, kaj se dogaja.«*). Mama ima povprečno izobrazbo (*» ././ mama je zaposlena v trgovini, za očeta ne vem.«*). Sogovornica izpostavi očetovo nekoliko otročje vedenje ter premajhno doslednost in strogost pri vzgoji (*» ././ njegove geste in neverbalna komunikacija mi ne delujejo preveč odraslo. ././ Že zjutraj, ko pride in je ta rutina poslavljanja od otroka, od mene, rečev vsak dan isto in se ob tem veliko se smeji.«*). Deček je sicer edinec, ampak živi blizu leto in pol mlajše sestrične, s katero preživi veliko časa (*» ././ kadar ni v vrtcu, se z njo veliko igra in tudi v vrtcu jo veliko omenja, sploh kadar se pogovarjamo o bratih, sestrah.«*). Sklepamo lahko, da bi morda deček ob druženju s starejšimi vrstniki hitreje napredoval na govornem področju, še posebej v usvajanju novih besed in s tem posledično širjenju svojega besednega zaklada.

Družinsko okolje otrok D, E, A in G odstopa od družin ostalih opisanih otrok. **Starša otrok A in G ne živita skupaj** in za oba otroka večino časa skrbi mama. Mama deklice A je študentka (*» ././ mama je zelo mlada, stara približno 22 let.«*) in z deklico živita v študentskem domu. Sogovornica opiše njun odnos kot zelo skrben in ljubeč (*»Bil je tak lep odnos, ampak mogoče je malo preveč popuščala. Bila je sama z njo in ji je hotela res vse nuditi. Punčka je bila zmeraj urejena, čista deklica, nič zanemarjena.«*). Deklica občasno obiskuje očeta (*» ././ za vikende je punčka hodila k očetu v drug kraj, kar je izgledalo tako, da jo je mama samo odložila in ni sama sploh nikoli imela stika z očetom.«*). **Nekomuniciranje dekličinih staršev** ter izogibanje drug drugega je razlog, da deklica ob sebi nima ustreznega modela komunikacije in vzpostavljanja odnosa, po katerem bi se lahko zgledovala. Po ocenah sogovornice, je bila tudi materina komunikacija s punčko zelo skopa (*»Punčka je govorila, ona je pa dajala take kratke odgovore, potrditve, ni pa nاپletla nekega pogovora.«*)

Fant G je zaradi **materine bolezni** večinoma prepuščen samemu sebi (*» ././ situacija doma je precej problematična – psihična bolezen pri mami in njene daljše odsotnosti zaradi tega, ker je bila v bolnišnici.«*). Fant tudi z očetove strani ni dobil ustreznega modela, ki bi mu nudil varnost ter zgled za dejanja (*»So pa tudi bile neke čudne stvari iz strani očeta – naj bi se ukvarjal z neprimernimi zadevami. ././ oče je že kar precej časa odsoten. Mislim, da je bil*

fant še majhen, ko sta se starša ločila.«). Mama, kljub visokošolski izobrazbi in zadovoljivemu finančnemu stanju, ne zmore izpolnjevati svoje starševske vloge (*»Vrsta njene bolezni je takšna, da že do sebe in življenja nima interesa. Načeloma pokaže svoj trud, ampak so prisotna nihanja, pa tudi v njej ni tiste prave moči, da bi vztrajala pri stvareh in fantu dala neke okvirje, kar najstniki potrebujejo – neko trdnost, da pri nečem vztrajaš.*«). Po McLean in Snyder-McLean (1999) kakršna koli okoliščina, ki povzroča konstanten stres v življenju skrbnika, lahko ogroža njegovo sposobnost zagotavljanja podpornega okolja za otrokovo jezikovno učenje. Med faktorji stresa navajata tudi težave z duševnim zdravjem. Strokovna delavka opisuje fanta kot *»postaršenega otroka*«, ki *»zelo hitro začne skrbeti za svoje starše, če čuti, da starš nima moči, da bo zanj res poskrbel.*« Obe sogovornici iz mladinskega centra opažata v odnosu med fantom in njegovo mamo **ambivalenten tip navezanosti** (*» /.../ ta dvojnost, da je fant včasih zelo nesramen do mame, je ne upošteva, ji zmore reči zelo grde besede – »Si neumna!«, »Izgini!« itd. Po drugi strani pa pride »Joj, mami, rad te imam.« in ji da poljub. Iz ene skrajnosti v drugo.*«). Po Fish et al. (2002; v Roseman, 2008) je materina občutljivost do otrokovih potreb pomembna tako za razvoj varne navezanosti kot za učenje jezika. Na temelju navezanosti se otrok razvija tudi na kognitivnem področju in razvija občutek učinkovitosti. Mainova (1983; v Cugmas, 1998) je ugotovila, da imajo varno navezani otroci bogatejši besednjak.

Po McLean in Snyder-McLean (1999) se strategije jezikovnega spodbujanja s strani skrbnika dopolnjujejo z otrokovimi lastnimi strategijami jezikovnega učenja ter z ustvarjanjem učinkovitega partnerstva znotraj poučevanja in učenja med mlajšimi otroci in njihovimi skrbniki. Ko otroku primarni skrbniki in komunikacijski partnerji ne zagotavljajo tovrstne podpore pri učenju jezika, se poveča tveganje za govorno-jezikovni zaostanek ali primanjkljaj. **Nepodporno družinsko okolje** se pojavlja tudi pri učencu D. Strokovna delavka opiše **stanje v družini kot »konfuzno**«, kar se odraža tudi na vedenju učenca (*»Starši se ne ukvarjajo z njim, veliko igra računalniške igre - nasilne igre.*«). Odnosi med staršema so neenakovredni (*»Mama je zelo v podrejenem položaju, po mojem je ustrahovana fizično in psihično. Je nesamozavestna, se umika pogovorom.*«) Deček je bil od svojega prvega do tretjega leta v rejniški družini, saj so ga odvzeli njegovi materi zaradi **neurejenih domačih razmer** (*« /.../ potem so ga pri treh letih vrnili nazaj. Zdaj živi z mamo in očimom, saj je njegov biološki oče odšel. Novi oče ga je posvojil in skrbi zanj.*«). Po McLean in Snyder-McLean (1999) je obdobje do tretjega leta kritično za govorno-jezikovni razvoj, saj otrok v tem času postaja relativno kompetenten socialni partner, se nauči veliko o fizičnem svetu, v

katerem živi, in spoznava osnove jezika svoje kulture. Tudi Rowe (2008; v Marjanovič Umek et al., 2012) piše o pozitivnih učinkih spodbujanja malčkovega sporazumevanja v prvih treh letih življenja na njegovo aktualno in kasnejšo govorno kompetentnost in sporazumevalne spretnosti. Da bi učenec D v spodbudnejšem družinskem okolju lahko izboljšal svoje govorne spretnosti kaže podatek sogovornice, da učenec zaradi pogostega gledanja programa tujih risank zelo dobro govori angleško (*» /.../ skoraj boljše kot slovensko. Štetje poteka brez težav, razumljivo./.../ To je dokaz, da je otrok dojemljiv, ampak zanemarjen.«*). Po besedah sogovornice je **socialno-ekonomski status družine nizek**, oba **starša imata nedokočano izobrazbo**. Oba sta imela tudi težave pri šolanju in sta obiskovala šolo s prilagojenim programom. Sogovornica ocenjuje njun besednjak kot zelo skromen (*» /.../ čeprav se oče trudi. Mislim, da je v teh letih tudi nekaj prebral in razpolaga z večjim besednim zakladom v primerjavi z mamo. Mama je pa ubožica ...«*) in **komunikacijo med družinskimi člani kot zelo neenakovredno** (*» /.../ oče neprestano govori in tudi me težko pridemo do besede. On ima svoj prav. Je težak človek in zato mislim, da tudi pri komunikaciji s fantom, dejansko fant ne pride do besede oziroma še tisto, kar bi lahko povedal, ne more, ker je oče »najpametnejši«.*). Po Hohman in Weikart (1995; v Marjanovič Umek et al, 2012) okolje, v katerem večinoma govorijo odrasli ni spodbudno za razvoj otrokove govorne kompetentnosti, saj poleg tega, da otroka prikrajša za govorne interakcije, tudi zavira njegovo željo po sporazumevanju. Učenec D ima še mlajšo sestro, s katero, po besedah sogovornice, ne more vzpostaviti ustrezne socialne interakcije (*» /.../ ker je mlajša, ga pogosto tepe in si z njo ne more veliko pomagati.«*). Sogovornica opisuje, da **tudi sestra izraža težave na govorno-jezikovnem področju** (*»Mogoče je res boljša pri izražanju, ampak kar se tiče dožemanja, pa le-to pri fantu ni tako slabo.«*). Oče je mlajšo sestro favoriziral, ker je njen biološki oče, dečkov pa ne.

Izrazite slovnične težave učenca E so posledica odraščanja ob gluhi in močno slabovidni materi ter delno sliščem očetu. Starša se med seboj sporazumevata v znakovnem jeziku in prihajata iz različnih okolij (*»Oče je iz Bosne, kar pomeni, da kreta po bosansko, medtem ko mama po slovensko; s starimi starši se otrok pogovarja po bosansko in slovensko, tako da v bistvu živi v štirijeziknem okolju.«*). Po Roseman (2008) so vplivi iz okolja kljub močni vlogi genetskih dejavnikov, globokega pomena za otrokov govorni razvoj. Razvoj govora in jezika poteka v tesni odvisnosti z jezikovnim okoljem, v katerem je otrok rojen. Samo tisti glasovi in oblike jezika, katerim so izpostavljeni otrokovi možgani, se bodo ohranili. Ostali zvoki in oblike ne bodo postali del njegovega repertoarja, čeprav so bili nekoč znotraj otrokovih

zmogljivosti. Mama je invalidsko upokojena, oče pa ima končano srednjo poklicno šolo in dela kot avtomehanic. Sogovornica ocenjuje, da je njihov socialno-ekonomski status na spodnji pozitivni meji.

6.7. POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA IN IZRAŽANJA ČUSTEV (RV3b)

Večina opisanih otrok v svojem **čustvenem izražanju** odstopa od ostalih vrstnikov. Deklica A je edina med otroki, ki je **pri izražanju čustev zelo zadržana**. Sogovornica ocenjuje, da si deklina v vrtcu **ni upala kazati čustev** (*»V bistvu jih je neprestano zadrževala. /.../ je vse tiščala v sebi. Niti ni prišlo do tega, da bi bila zelo jezna ali kaj podobnega. Tudi nasmejala se je, vendar ne, ko si jo pogledal. Ko je zaznala, da jo nekdo opazuje, je otrpnila.«*).

Pri učencu D in E sogovornici izpostavita **pogosto izražanje negativnih čustev**. Pri prvem sogovornica opaza, da se **jeza in žalost** velikokrat pojavita takrat, **kadar želi nekaj povedati in ga ostali ne razumejo** (*» /.../ je včasih jezen tudi name in na ostale otroke, ker ne razumemo, kar govori, in ga zato prosimo, če lahko pove bolj razločno. Ko ne zmore povedati, kako je žalosten, postane še bolj hud in jezen.«*). Učenec **jezo in žalost izraža na neverbalen način** (*» /.../ se najprej namrdne, postane trmast, odrine list ali zvezek, včasih tudi pade po tleh.«*). Pri učencu E se **čustva jeze** pogosto pojavljajo takrat, **kadar ne razume ostalih** (*»Velikokrat si razlaga, da je kakšna od teh besed, ki jih ne razume, grda in se razjezi.«*). Podobno kot učenec D, tudi on jezo izraža z **negativnim vedenjem** (*» /.../ v stilu spotikanja, brcanja, mrščenja, ignoriranja.«*). Po Goldman (1987; v Hummel in Prizant, 1993) otroci z jezikovnimi težavami doživljajo številne izkušnje zloma komunikacije, ko so njihova vedenja narobe razumljena ali ko ne razumejo jezikovne vsebine, ki jim jo posreduje drug. V takšnih situacijah se pri teh otrocih poveča jeza in napetost ter doživljajo frustracije. Sogovornici pri učencema D in E izpostavita še **izražanje veselja ob doseženih uspehih** (*«Pohvala magično deluje in je potem zelo vesel. /.../ kadar je na nekaj ponosen, na primer ob zmagi ali uspehu, mi priteče v objem in mi to pokaže in pove z nasmehom na obrazu.«*). Po Smrtnik Vitulić (2007) se veselje v šolskem obdobju pojavlja zaradi sprejetosti med vrstniki, šolske uspešnosti in drugih dosežkov.

Strokovni delavki iz mladinskega centra pripovedujeta o **zelo ekstremnem čustvenem izražanju** fanta G. V primerjavi z učencema D in E, kjer se jeza in žalost po mnenju sogovornikov pojavljata predvsem v povezavi z nezmožnostjo verbalnega izražanja ali razumevanja, pri tem fantu ležijo vzroki za pojav silovitih čustev v negativnih izkušnjah iz

preteklih dogodkov (*» /.../ na neko konfliktno situacijo naveže vse tisto, kar je doživljal prej v teh travmatičnih situacijah in takrat ni imel niti priložnosti teh stvari naslavljat.«*). Po Smrtnik Vitulić (2007) ob doživljanju zelo močnih čustev, ki se ne skladajo z dražljajsko situacijo, ki je sprožila čustva, govorimo o *»pretiranih čustvih«*. Razlogi za to so v pripisu pomena in pomembnosti zaznani situaciji. Fant G zaznani situaciji pripiše negativen pomen zaradi na podlagi negativnih izkušenj iz preteklosti, kar posledično povzroči zelo ekstremen odziv. Po Goleman (1997) se v prvih letih življenja shrani veliko izrazitih močnih čustvenih spominov, zlasti travmatičnih okoliščin.

Deček C na čustvenem področju v primerjavi z ostalimi otroki ne izraža posebnih odstopanj. Po besedah strokovne delavke, pri dečku prevladuje čustvo **veselja** (*»Bolj ali manj je vedno nasmejan, v vrtec prihaja dobre volje, vedno z nasmehom. Tako je tudi čez dan.«*). **Neugodje** izrazi z grdim pogledom, zelo redko jokom (*» /.../ ne bo povedal »Tega ne maram!«, ampak bo enostavno gledal v tla ali mizo in nato lahko šele čez nekaj časa opaziš, da zelo grdo gleda. Ko ga izzoveš ali mu hočeš pomagati, bo morda povedal, kaj mu ni všeč.«*). Po Shapiro (1999) je razumevanje nebesednega jezika čustev lahko v veliko pomoč pri odkrivanju otrokovih težav.

Shapiro (prav tam) piše, da otroci, ki odraščajo v družinah, kjer se odkrito pogovarjajo o čustvih, pridobijo bogato besedišče, s katerim lahko razmišljajo in sporočajo svoja čustva. Spodbudno okolje dečka B ima zagotovo pomemben delež pri njegovem čustvenem izražanju. Za razliko od ostalih opisanih otrok deček B **svoja čustva pogosto izraža z ubeseditvijo**. Po besedah sogovornika je deček velikokrat opisoval svoje razpoloženje (*» /.../ tudi do potankosti znal razložiti, zakaj je užaljen in prizadet.«*), bilo pa je tudi manj joka in afektivnega reagiranja (*» /.../ znal je zajokati, ampak takrat so bile res tiste debele, krokodilje solze in ne cmeravost ter teater.«*). Po Shapiro (1999) je otrokova sposobnost ubeseditve čustev, ključen del zadovoljevanja njegovih osnovnih potreb. Otrokovo razumevanje in sporočanje svojih čustev ima pozitiven vpliv na številne vidike njegovega razvoja in življenjskega uspeha.

Verbalno spretna učenka F ima dodeljeno strokovno **odločbo za področje čustveno-vedenjskih motenj**. Po besedah strokovne delavke, se te odražajo skozi njeno **impulzivnost**. Po Mikuš Kos (1999) ima impulziven otrok razmeroma majhno sposobnost prenašanja obremenitev in obvladovanja ovir. Pogosto slabo prenaša prepovedi in svoje potrebe hoče imeti zadovoljene takoj - težko čaka. Podoben način delovanja opisuje sogovornica tudi pri omenjeni učenki. Spominja se, da je učenka že kot dojenček starše posvojitelje pogosto

izsiljevala z jokom, sedaj pa to počne z verbalnim izsiljevanjem in pogojevanjem (*»Ker njej je zelo pomembno, da se ima ona prijetno in ne tako, kot je prav.«*). Po mnenju sogovornice se učenkinino izražanje čustev razlikuje glede na to, kje in s kom je (*»Čustva, ki jih kaže doma, so po mojem mnenju agresivna in impulzivna. V domačem okolju starše zelo ovija okoli prsta in jih izsiljuje. V šoli je drugače – zna se podrediti in se tudi podredi – zato, ker so pravila zelo jasna in se točno ve, kaj se od nje pričakuje in zahteva.«*). Sogovornica opisuje, da učenka pogosto **manipulira s čustvi drugih** (*» /.../ na drugi strani je pa zelo hitro prizadeta, ko nekdo prizadene njo in potem takrat zelo hitro odreagira z jokom in užaljenostjo. /.../ Čustveno hodi po zelo tankem ledu.«*). Po Ross et al. (2007) sta jezik in govor ob normalnem razvoju močno orodje, ki se ju lahko uporabi za raznovrstne namene, med drugim tudi za kontrolo nad svojim okoljem ter manipuliranje vedenja drugih ljudi.

6.8. POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA IN REGULIRANJA ČUSTEV (RV3c)

Durkin (1995; v Zupančič, 1999) pravi, da razvitejše jezikovne sposobnosti otroku omogočijo razširjen obseg konverzacije z vrstniki, več pogajanj z njimi, pa tudi konfliktov, za katere je značilna izmenjava različnih perspektiv, ciljev in želja ter nato skupna prizadevanja za razrešitev nastalih nasprotij, kar pripelje do vzajemnega prilagajanja. Po besedah sogovornikov, govorno in jezikovno šibkejši otroci izražajo manjšo učinkovitost pri obvladovanju medosebnih sporov.

Učencema D in E je skupno, da v konfliktnih situacijah **težko obvladujejo svoja čustva**. Pogosto reagirajo **destruktivno**. Pri učencu D strokovna delavka ocenjuje, da povzroči **njegova okrnjena zmožnost verbalnega izražanja nabiranje silovitih čustev** (*» /.../ toliko jeze in togote, od tega, da mu ni prav, do tega, da misli, da je imel prav pa ne zna povedati ...«*), ki se potem izrazijo v obliki agresivnega vedenja (*» /.../ je dejansko zelo močan in tudi močno udari, s pestjo po hrbtu.«*). Miller (2000) pravi, da otrok pogosto izrazi svoje potrebe in želje z agresivnim vedenjem, če jih ne zna ubesediti. To bi držalo v primeru učenca D, saj se po mnenju sogovornice takšni napadi ne bi pojavljali, če bi se učenec lahko verbalno izrazil (*»Mislim, da karakterno ni tak človek. /.../ skoraj vedno po tem začne jokati in svoje dejanje obžaluje.«*). Tudi **učenec E** se v medosebnih konfliktih pogosto odzove s fizičnim napadom na drugega (*» /.../ v bistvu ne zna reči »Jaz sem zdaj jezen!«, ampak gre in drugemu »eno primaže«*). Po Miller (2000) ima govorni razvoj neprecenljivo vlogo pri učenju usmerjanja čustev in vedeja.

McCabe (2005; v Ross et al., 2007) ugotavlja, da otroci z jezikovnimi primanjkljaji kažejo pomembno več vedenjskih težav in šibkejšo socialno kompetentnost kot otroci, ki imajo samo motnje atikulacije in otroci brez jezikovnih primanjkljajev – to so opazili v domačem in šolskem okolju. Tudi v našem vzorcu otrok se kaže podobno, saj strokovna delavka pri dečku C v primerjavi z dečkoma D in E ne omenja tako pogostih fizičnih odzivov. Ti se sicer pojavljajo, a redkeje (*»Ni agresiven v smislu pretepanja, ampak če mu kaj ni všeč, bo brez besed otroka porinil, odrinil.«*). Po Puklek in Gril (1999) so agresivna dejanja v zgodnjem otroštvu predvsem instrumentalne narave z namenom pridobiti željen predmet.

Za fanta G sogovornici pripovedujeta, da ga v konfliktnih situacijah **pogosto preplavijo čustva in v čustvenem afektu ni sposoben konstruktivnega reševanja** (*»././ je on takrat v poziciji, ko se bori za sebe in manj sliši. Ali se totalno kregata, ali gre stran ali se pojavijo obtoževanja ... takšen je takrat način komunikacije.«*). V primerjavi z otroki C, D in E, ki v takšnih situacijah največkrat odreagirajo fizično, sogovornici pri fantu G opisujeta, da se to zgodi zelo redko (*»Ponavadi gre stran oziroma se jezi na glas.«*). Po Puklek in Gril (1999) se fizična agresivnost s starostjo zmanjšuje zaradi večje kontrole nad čustvi, pridobivanja pravil o sprejemljivem vedenju ter drugih načinov uveljavljanja svoje volje. Nadomesti jo verbalna agresivnost, kot je na primer zmerjanje in grožnje. Otrok se iz frustrirajoče situacije večinoma umakne in se odzove z agresivnostjo le v primeru, ko ga drugi napade.

Po besedah sogovornice, pri deklici A, zaradi njene splošne zadržanosti, skorajda ni prišlo do konfliktnih situacij, če pa že, se je deklica **obrnila na pomoč vzgojiteljice** (*»Če ji je kdo ponagajal in vzel njeno igračo, ki jo je imela cel dan po rokah, je prišla takoj do naju, naju prijela za roko in pokazala na otroka, ki ji je vzel igračo; potem sva midve morali rešiti konflikt.«*).

Po Craig (1993) so otroci s tipičnim jezikovnim razvojem, v primerjavi z otroci z govorno-jezikovnimi težavami v konfliktih uporabljali več obrazložitev, prepričevanj, vprašanj in na ta način omogočili izvedbo skupne odločitve. Tudi v tem vzorcu verbalno spretnejša deček B in učenka F uporabljata v medosebnih konfliktih, v primerjavi z ostalimi verbalno šibkejši otroki, svojo verbalno moč. Sogovornik opisuje, da je deček B **spore vedno reševal samo z besedo** (*»././ drugi otroci pa impulzivno. Včasih se je zelo namučil, da je otroka prepričal z besedami, da mu je prepustil igračo itd. Fizično se je na primer držal avtomobila in ga vlekel k sebi, a ga ni izvlekel in zbežal, temveč ga je držal, ali pa za tisto osebo tako dolgo hodil, da je dobil, kar je hotel. Sicer pa je prišel k meni in z razlago, pomirjenim glasom si ga lahko*

pomiril ter preusmeril.«). Deček ni nikoli reagiral na fizičen način (*»Se je že komolcnil, ampak ni udaril. Razen res impulzivno, ko ni več zdržal.*«). Tudi v konfliktnih situacijah drugih otrok je pogosto želel pravično razsojati (*»Mnogokrat je sam razlagal, ko sta že druga dva pozabila dogodek, da nekaj ni bilo pravično. Mnogokrat sem mu zaupal, da je kakšen spor med njimi rešil sam, saj je tako dolgo vztrajal, da so mu prisluhnili.*«). Za doseg določenega cilja se je deček veliko **pregovarjal, razlagal in verbalno pogajal** (*»Govoril,, razlagal, debatiral - malo filozofski tipček. Bilo je veliko interpretacij o tem, kako bi se lahko onadva dogovorila, da bi bilo prav za oba.*«) ter po navadi **z vztrajanjem pri svojem prepričanju ustregel svojim željam**, saj so otroci popustili, ker so ga imeli dovolj (*» /.../ ga niso niti razumeli v vseh odtenkih opisovanja.*«). Po Horowitz et al. (2005) so se tipično jezikovno razvijajoči se predšolski otroci, v primerjavi z otroki z jezikovnimi primanjkljaji, močnejše odzvali na kategorijo konfliktov, kjer so se lahko verbalno izrazili ter na konflikte, ki so za razrešitev zahtevali zapletenejšo verbalno izmenjavo.

Tudi učenka F konfliktno situacijo spretno **obrača sebi v prid** (*» /.../ zna stvar, ki se zgodi, predstaviti tako, da je v njeno korist.*«). Po besedah sogovornice učenka, sploh v tem obdobju, **izrablja vsak konflikt z namenom, da izpade žrtev** (*» /.../ da se norčujejo iz nje, ker je posvojena ... Da jo to boli in ni prijetno. Čeprav po drugi strani, ko pa ji pa nekdo to res reče, je to zanj že vrh ledene gore ali tik pred eksplozijo, ko res ne ve, kako naj se je (te punce) znebi, preseka, prekine tisti vozec ... Takrat ti učenci ali sošolci uporabijo tovrstno orožje.*«). Strokovna delavka opisuje, da učenka v konfliktnih situacijah zna ostale **čustveno prizadeti** (*» /.../ z izločanjem nekaterih sošolk iz igre, iz kroga prijateljstva. /.../ Ona je center in potem tiste, ki so okrog nje in v tem krogu ostanejo, zmanipulira tako, da se z izločeno osebo ne pogovarjajo – v bistvu gre za neprijazen, nesprejemljiv, nespoštljiv odnos.*«). Po Papalia et al (2003) v primerjavi s fanti, ki so fizično ali besedno bolj odkrito agresivni, dekleta izražajo bolj prikrito, posredno ali psihološko agresijo, s katero ogrožajo odnose, ugled ali psihično stanje druge osebe.

6.9. POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA Z VRSTNIŠKIMI ODNOSI (RV3d)

Kar zadeva področja odnosov z vrstniki, otroci, ki so glede na podane opise sogovornikov šibkejši na govorno-jezikovnem področju, izražajo manjšo spretnost navezovanja stikov z ostalimi otroki. Tudi Craig in Washington (1993; v Fujiki et al., 1996) poročata o težavah

otrok s šibkimi jezikovnimi veščinami pri vzpostavljanju interakcij oziroma dostopanjem do njih.

Po Gulay (2011) otrokova učinkovita raba jezikovne spretnosti pospešuje njegovo socialno prilagajanje ter pripomore k boljšim odnosom z vrstniki. Otrokove jezikovne veščine vplivajo na širok spekter dejavnosti v vrstniških interakcijah, vključno z igro, komunikacijo in reševanjem medosebnih težav. To bi lahko potrdili na primeru verbalno spretnejših otrok B in F, ki se z vrstniki dobro razumeta in z njimi uspešno vzpostavljata stike. Sogovornik za dečka B opisuje, da je bil družaben in so ga drugi otroci sprejemali (*»Bil je prijatelj vseh. /.../ je mnogokrat prinesel svoje izbrane igrače in jih tudi delil. Bil je priljubljen, ker je bil vedno nasmejan in imel rad humor. /.../ si je našel prijatelja, s katerim sta skupaj listala knjige in enciklopedije.«*). Učenka F se poleg vrstnikov iz svojega razreda rada druži tudi z otroki iz nižjih in višjih razredov (*»To ima zelo razpršeno – se ne osredotoča samo na svoj letnik.«*). Sogovornica izpostavi učenkino pogosto **podrejanje določenih ljudi okoli nje, s pomočjo verbalne moči** (*»/.../ tiste, ki se z njo igrajo, družijo, podredi v tako rekoč take sužnje, ampak oni enostavno tega ne vidijo. Jim to prija, godi.«*). Učenka pogosto **čustveno manipulira v odnosu do sošolcev in prijateljev** (*» /.../ z izločanjem nekaterih sošolk iz igre, iz kroga prijateljstva (»Nisi moja prijateljica.«*). *Ona je center in potem tiste, ki so okrog nje in v tem krogu ostanejo, zmanipulira tako, da z osebo, ki jo izloči, ne komunicirajo – v bistvu gre za neprijazen, nesprejemljiv, nespoštljiv odnos.«*).

Med otroki, ki so šibkejši na govornem področju, ima najmanj težav z vzpostavljanjem vrstniških odnosov in vrstniškim sprejemanjem učenec E, ki izraža predvsem slovnične težave (*»On se zna igrati, zna pristopiti k igri. Vzpostavlja sam interakcijo in se tudi odziva.«*). Težave v odnosih se pojavijo, kadar učenec E vrstnikov ne razume (*»Ko razlagajo kakšno igro in je ne razume, se hitro razjezi.«*). Brinton et al. (2004; v Hebert-Meyers et al., 2006) navajajo, da težave otrok pri interpretaciji komunikacijskih namenov vrstnikov lahko povzročijo frustracije in napačne zaznave.

Sogovornica za dečka C opisuje, da sicer ima željo po druženju z drugimi, a se pojavljajo težave v **načinu, po katerem deček pristopa do drugega otroka** (*»Ne bo k enemu kar pristopil in se lepo začel z njim pogovarjati, ampak ima čisto svoj način – po mojem mnenju malo tečen. Ko želi pozornost od kakšnega otroka, bo vanj rinil in drezal, na različne načine skušal pritegniti njegovo pozornost.«*). Sogovornica opaža, da so ga kljub temu drugi otroci sprejeli takšnega, kot je. Po njenem mnenju deček zaradi **nezmožnosti vzpostavitve očesnega**

kontakta ne zazna, da je drugemu otroku neprijetno (*»Ker bo tisti otrok že ves nagrbančen in skremžen in on tega (deček C) ne bo opazil, bo še naprej rinil vanj, dokler ga ne boš ustavil. /.../ sploh ne opazi izraza na otroku.«*). Deček se najraje igra v paru (*» /.../ če ima kakšnega partnerja zraven sebe, ko recimo sestavlja železnico ali gradi kocke, je še najbolj vesel.«*). Pogosto si za igro izbere določenega otroka in se želi določeno obdobje igrati samo z njim, šele čez čas pa si izbere nekoga drugega (*»In včasih se zdi, kot da ima tistega otroka za igračo in si ga hoče podrediti.«*).

Težave z **načinom vzpostavljanja stika z ostalimi vrstniki** se izražajo tudi pri fantu G. Sicer ima **ožji krog prijateljev**, s katerimi se dobro razume, odstopanja pa se pojavljajo predvsem pri interakciji z manj poznanimi oziroma s tistimi vrstniki, s katerimi se toliko ne družijo (*»/.../ je po navadi ta proces daljši oziroma se ne spusti tako v komunikacijo.«*). Strokovni delavki opisujeta, da so se fantu prejšnja leta ostali otroci pogosto **posmehovali**, sedaj pa se je začel bolj postavljati zase (*» /.../ zadnjič tisti pretep – pa ne mislim, da je bilo pozitivno zaradi fizičnega nasilja, ker so meje zelo jasne, ampak kar se pa tiče tega, da se je postavil zase in rekel, da ima dovolj in si tega ne dovoli ... /.../ Poznali so ga po enem vzdevku - ker ima zobke naprej in malo narazen, so ga potem vsi po tem vzdevku klicali in tudi ob delanju grafitov so napisali ta vzdevek na zid.«*). Ocenjujeta, da bi lahko bil zaradi svojega ekstremnega vedenja in tudi zato, ker bi se močnejši spravljali nadenj, še naprej tarča posmeha ali fizičnega obračunavanja. Po Smrtnik Vitulić (2009) se nesporazumi, posmeh in nesprejetost med vrstniki izrazijo v še izrazitejših težavah na področju medosebnih odnosov.

Otroci, ki prihajajo iz spodbudnega okolja, imajo do vstopa v šolo komunikacijske spretnosti razvite do te mere, da jim omogočajo sodelovanje z vrstniki (Smrtnik Vitulić, 2009). Pri učencu D sta tako družinsko okolje kot govorno področje zelo rizična, kar je razlog za vrstniško nesprejemanje učenca na začetku šolskega leta (*« /.../ so ga nekateri poznali že iz vrtca in so rekli, da bolj malo govori in so ga malce izločili iz igre, ker ni poznal teh iger, nogometa recimo. /.../ na začetku pa je bil bolj osamljen, ni znal povedati in se je samo umikal. V tem obdobju znajo biti otroci tudi zelo grdi, nevede pač odreagirajo na način, za katerega mislijo, da je pravilen, in lahko drug drugega hitro prizadenejo.«*). Po Gulay (2011) izločitev otroka iz vrstniške skupine zaradi pomanjkljivih jezikovnih veščin, otroku prepreči nadaljnje priložnosti za razvoj jezikovnih veščin. Otrokove drugačne oblike izražanja kot z govorom, imajo negativen vpliv na njegove socialne odnose. To se je pokazalo pri učencu D, ki je zaradi govornih primanjkljajev do vrstnikov pristopal neverbalno z dotikom in s tem

velikokrat sprožil konflikte (« /.../ je prišel do njih in jih povlekel. Mislili so, da jih bo udaril.«). Po Smrtnik Vitulić (2009) otroci, ki jih sošolci ne sprejemajo, potrebujejo pomoč odraslega pri vključevanju v razredno skupnost. Strokovna delavka opisuje, da v razredu spodbuja učence k vedenju, ki omogoča boljše sprejetost dečka v skupino («Potem smo ga mi približali – predvsem punce so bolj strpne, bolj zaščitniške in materinske, zato smo rekli, naj se one igrajo z njim. In potem so igrali druge igre – šah, sestavljanke itd. /.../ zelo pomagajo, ga objamejo, povabijo k igri, ga vprašajo, kaj bi se rad igral in se igrajo skupaj. Mislim, da smo zdaj na dobri poti. Zdaj lažje komunicira in ima prijatelje.«).

Deklica A na področju odnosov z vrstniki **zelo izstopa od vseh ostalih otrok**, saj ni navezovala stikov z ostalimi. Do otrok in neznanih odraslih je bila zelo nezaupljiva in je potrebovala veliko časa, da se je nekoliko sprostila («V bistvu se ni zanimala za njih in oni so jo pustili pri miru, se ni igrala z njimi. Včasih so bili mogoče malo jezni, ko jih ni prijela za roko, na primer med plesom v krogu. Nikomur ni hotela dati roke, zmeraj jo je tako skrila, potem pa sva morali biti midve s pomočnico ob njej. Nama je vedno dala roko. /.../ ni bilo izražanja neke naklonjenosti, pa tudi nenaklonjenosti ne.«). Po raziskavah sodeč se sramežljivi in boječi otroci po navadi izogibajo odnosom z vrstniki in redkeje verbalno komunicirajo z njimi. Pomanjkanje jezikovnih veščin ali njihova neraba otroke odvrta stran od njihovih vrstnikov – ali po lastni izbiri ali kot rezultat izločitve s strani vrstnikov (Gulay, 2011). Tako je tudi pri deklici A, ki **se je večino časa igrala sama s sabo** (« /.../ s punčkami, vozila jih je v vozičku, prelagala cunje gor in dol.«). Po dolgem času se je približala vrstnici, s katero sta na začetku komunicirali samo neverbalno («Čutili sta, da sta za skupaj ... Komunicirali sta s pogledom, nasmehom ...«), kasneje pa je deklica z njo spregovorila nekaj besed («mogoče še več kot z nama s pomočnico«). Sogovornica izpostavi dogodek, ko se je deklica na presenečenje vseh izpostavila in sodelovala pri dežurstvu za hrano («Takrat se je počutila zelo pomembno, da je nekaj naredila. Se mi zdi, da je tudi od otrok dobila neko spoštovanje in odobravanje.«).

6.10. POVEZANOST GOVORNEGA PODROČJA Z OSTALIMI RAZVOJNIMI PODROČJI (RV4)

Strokovne delavke pri **otrocih C, D in G**, poleg odstopanj na govornem področju, opisujejo odstopanja še na nekaterih drugih področjih **spoznavnega razvoja**. Po oceni sogovornice se

deček C na spoznavnem področju v splošnem počasneje razvija (*»Slabo loči geometrijske oblike, meša imena barv, slabo razvrsti predmete po velikosti, kar bi pričakoval pri teh letih, da že obvladal. /.../ Recimo, če smo se šli igro »spomin«, smo tudi morali trenirati dolgo časa.»*). Deček nekatere **pojme, ki jih osvoji, težko prepozna v prostoru** (*»Mu rečeš, da naj v prostoru poišče nekaj, kar je modre barve, bo šel in pokazal zeleno.«*), sogovornica pa izpostavi tudi dečkove težave s **prepoznavanjem imen ostalih v skupini** (*» /.../ smo ga celo leto učili, kako je otrokom ime. Tudi recimo, če je sedel zraven kakšnega otroka in si ga vprašal po njegovem imenu, si mu moral povedati vsaj začetno črko ali še več črk, da je povedal pravilno ime. Mene in mojo sodelavko je zelo velikokrat zamešal po imenu.«*). Po drugi strani pa sogovornica pripoveduje, da si deček zelo dobro zapomni besedila iz pravljичnega sveta in je zelo močan na področju uživanja v pravljичni svet (*»To mu zelo leži in si bo zapomnil, kako se odvija kakšna zgodba, dramska igrice, lutkovna pravljica. Mu ni treba posebej podati teksta, ker se ga kar sam spomni. Mu je zelo v izziv in všeč, zato se vedno veseli te dejavnosti.«*).

V primerjavi z dečkom C sogovornik pri podobno starem dečku B, ki je verbalno zelo spreten, opisuje uspešnost tudi **pri miselnih nalogah**, na primer pri reševanju igre »spomin« ali »sudoku za otroke«. Izpostavi še dečkovo **zelo dobro sposobnost pomnjenja** (*«Bil je pravi mali opomnik, saj si je zapomnil vse.»*). Piaget (v Smrtnik Vitulić, 2009) pravi, da razvoj jezikovnega izražanja ni pogoj za razvoj miselnih predstav, lahko pa pospešuje kognitivni razvoj. Strokovni delavec pri dečku B izpostavi še **zelo razvito moralno področje** (*»Vedno je bil moralen razsodnik in vedno je tudi želel razsojati, pomagati, biti pravičen pri prepirih in iskanju pravice. /.../ je moraliziral in vedno iskal primerne rešitve skupaj z otroki. Mnogokrat je tudi napihoval otroke, da so "nepravične" tudi moje odločitve, na primer, da bi lahko šli z avtobusom do centra, zdaj pa jaz hočem, da oni hodijo in podobne. Ali pa si je vedno zapomnil, kar sem obljubil in tudi zahteval razlago ter se razburjal name, če sem spremenil načrt dejavnosti.«*). Po Piagetu (Papalia et al., 2003) je moralni razvoj povezan s spoznavnim in poteka v dveh stopnjah. Do sedmega leta se razvije t. i. *»heteronomna moralnost«*, ko otroci ne morejo razumeti več kot enega pogleda na določeno moralno vprašanje. Po njihovem se pravil ne da prilagajati ali spreminjati in je neko obnašanje ali pravilno ali napačno. To stopnjo moralnosti bi lahko glede na izjave sogovornika prepoznali tudi pri dečku B.

Strokovni delavki pri dečku C in učencu D navajata **težave z vzdrževanjem pozornosti**. Pri prvem sogovornica opisuje, da je velikokrat »v svojem svetu«, ne sledi dogajanju okoli sebe in pogosto bega po prostoru (*»/.../ da bi se eni igri posvetil dlje časa, vsaj pet minut – ta koncentracija ... /.../ navodila pa sploh – dam celi skupini navodilo in ga skupaj še enkrat vsi ponovimo, potem bom pa njega še enkrat posebej vprašala in ne bo znal odgovoriti.«*), kar ima verjetno tudi vpliv na njegovo počasnejšo rast besednjaka. Po Marjanovič Umek et al. (2009) pozornost predstavlja kritično stopnjo v spoznavnih procesih, saj stvari, na katere posameznik ni pozoren, praviloma ne zaznava in si jih tudi ne zapomni. Tudi pri učenju novih besed je sposobnost usmerjanja pozornosti in vzpostavitve skupne pozornosti z odraslim ključnega pomena. Ko odrasli poimenuje določen predmet in ga otrok sočasno opazuje, je več možnosti, da si bo otrok besedo zapomnil, kot pa če bi odrasli skušal pritegniti njegovo pozornost na predmet takrat, ko se otrok igra z nečim drugim (Papalia et al., 2003). Pri učencu D sogovornica opaža, **da se zmanjšana pozornost pojavlja takrat, kadar učenec ne razume besed** (*» /.../ ko ne razume stvari, ko ima tega dovolj, gre v svoj svet, se odklopi, težko ga prikličeš nazaj. /.../ ko začnemo brati, ne razume besede in ne more več, gleda stran, se obrača in počenja druge stvari.«*). Po Mikuš Kos (1991) je koncentracija nujen element učenja.

Sogovornici pri fantu G opažata tudi težave z **abstraktnim mišljenjem** (*«Je še zelo na takšni konkretni ravni razmišljanja in velikokrat, ko sem se z njim učila, sva izhajala iz čisto konkretnih stvari.«*). Po Piagetovih stopnjah mišljenja je za starostno obdobje od enajst do petnajst let značilna stopnja formalnih operacij, ki označuje zmožnost mišljenja zunaj konkretne stvarnosti, ko otrok lahko razmišlja tudi o odnosih med odnosi in drugih abstraktnih stvareh (Labinowicz, 2010). Ob tem Piaget (prav tam) poudarja, da se med otroki razlikuje hitrost, s katero prehajajo iz ene stopnje na drugo, in nekateri otroci ostanejo dlje časa na zgodnejših stopnjah v razvoju ali nikoli ne razvijejo mentalnih zmožnosti, značilnih za višje stopnje. Sogovornici menita, da so pri fantu prisotne **šibke povezave in neuravnoteženost med obema polovicama možganov** (*« /.../ kot da mu desna polovica možganov deluje veliko bolj kot leva in da res manjkajo te povezave med obema polovicama. /.../ da potem lahko poveže stvari med sabo, razširi, prenese eno idejo na drugo in iz tega skupaj sestavi nekaj drugega. Se mi zdi, da je najboljše v razvoju, kadar je ta povezava med levo in desno polovico takšna, da je neka uravnoteženost.«*). Šibke povezave med obema polovicama možganov se verjetno odražajo tudi na fantovem šibkejšem verbalnem področju (*»Ker se je poznalo, da pa vseeno nima toliko tega besednega zaklada. In je prisoten velik*

občutek za te stvari, ampak se mi zdi, da če vseeno ni res te dobre povezave z levo stranjo možganov ali so te povezave okrnjene, se potem to pozna tudi na tem področju. /.../ ko je pa toliko te desne polovice, da je govor celo okrnjen, manjši je zaklad in vse je tako zelo čustveno obarvano.»). Tudi Owens (1996; v Papalia et al., 2003) ugotavlja, da izvirajo jezikovni procesi iz koordiniranega delovanja več delov možganov.

Deklica A je bila po besedah sogovornice pri miselnih dejavnostih bolj zadržana, a v primerjavi z ostalimi otroki ni izražala posebnih odstopanj, poleg tega je bila najmlajša v skupini. Sogovornica ocenjuje, da je kljub splošni zadržanosti, deklica pokazala veliko dojemljivost za dogajanja okoli sebe (*»Vse je vedela o otrocih, čigavi so kateri copatki ... Še pred vsemi otroki je to kazala ali pa prinesla, če sva midve pozabili otrokom dati copate.«*).

Po Ysseldyke in Algozzine (2006) je šola verbalno-simbolično okolje in je zato učna uspešnost močno odvisna od otrokovih veščin poslušanja, sledenja navodilom in razumevanja. Od učencev se pričakuje razumevanje in odzivanje na verbalne simbole in govorjen jezik. Otroci A, B in C obiskujejo vrtec, zato sogovorniki njihove učne uspešnosti niso mogli komentirati. Že prej opisana odstopanja na kognitivnem področju pri petletnem dečku C bi utegnila pomembno vplivati na njegovo uspešnost v šoli. Pri verbalno šibkejših otrocih D in E sogovornici omenjata učne težave, ki se pojavljajo predvsem zaradi njunih primanjkljajev na govornem področju. Pri prvem sogovornica izpostavi težave *»pri slovenščini ali kar se veže na spoznavanje okolja«* in opisuje, da si težko zapomni besedila pesmi pri glasbi. Pri **matematiki** razume snov, vendar potrebuje pomoč pri podajanju navodil (*» /.../ da točno ve, kaj mora narediti, kje mora označiti.«*). Sogovornica učno uspešnost učenca E sicer opredeli kot povprečno in doda, da večjih učnih težav nima oziroma se te pojavljajo zaradi pogostega nerazumevanja navodil in besedišča (*«Težave so seveda z besedilnimi nalogami, ampak predvsem zato, ker ne ve, kaj naloga zahteva. Če to nalogo razume, je v redu. /.../ sicer pa, da bi imel nižje sposobnosti, pa je daleč od tega.»*). Po Kavkler et al. (1991) večina otrok z govorno-jezikovnimi težavami dojame računske operacije, tehnike računanja in reševanja enostavnih enačb, odpovedo pa pri reševanju nalog z besedilom, ker jih ne morejo mehansko dojeti, ampak jih morajo razumeti.

Pri učenki F in fantu G strokovne delavke omenjajo **težave na področju branja in pisanja**. Verbalno močnejša učenka F v šoli sicer dosega temeljne standarde znanja (*» /.../ intelektualno povprečna ali malo nižje, kar se tiče osvajanja znanj«*), a zaradi **disleksije** potrebuje določene prilagoditve (*» /.../ ko prebere, ne prebere natančno, prebere samo*

določene stvari. /.../ zvezki so neurejeni. /.../ spuščanje črk, zamenjava črk ... Na primer, pri tujem jeziku besedo napiše, kot se izgovori ...». Po Kesič Dimic (2010) je disleksija stanje, kjer se pojavljajo težave pri branju, pisanju in črkovanju kljub povprečnim intelektualnim sposobnostim. Gre za nevrološko pogojene težave, ki se izražajo pri pridobivanju in zavedanju maternega jezika. Tudi pri fantu G sogovornici omenjata prepoznano disleksijo (*» /.../ se izogiba branju, porabi dlje časa, da nekaj prebere. Ni imel toliko težav s sestavljanjem besedil, temveč predvsem z napakami.«*). Njegov **šolski uspeh** je zelo slab (*» /.../ zdaj je ponavljal razred in ima spet baje kar nekaj enk. Mu precej »šepa« ...«*).

Večina opisanih otrok izraža **odstopanja na gibalnem področju**. Odstopanja na gibalnem področju se pojavljajo tudi pri obeh verbalno spretnih otrocih. Pri **dečku B** sogovornik navaja, da je *»gibalno pod povprečjem«* (*»Ni se rad gibal, sploh ne tekal. Ni imel rad dejavnosti, ki so od njega zahtevale moč, vztrajnost ... Hitrost pa je bila sploh njegova šibka točka.«*). To je zelo verjetno povezano tudi z spodbudami od doma, saj sogovornik opisuje, da je mama dečka redko vključevala v dejavnosti, ki bi od njega zahtevale napor in odrekanje. Pri verbalno spretni učenki F sogovornica izpostavi **zelo šibko koordinacijo, šibko orientacijo v prostoru in na ploskvi**. Omenjene težave naj bi se pojavljale kot posledica zametkov **dispraksije**. Po Kesič Dimic (2010) dispraksija ali razvojna motnja koordinacije ovira učenčeve zmožnosti na področju gibanja, koordinacije in organizacije. Težave se pojavljajo zaradi primanjkljajev na področju sprejemanja in predelave senzornih informacij, povezanih z motoriko. Sogovornica pripoveduje o učenkini splošni **šibkosti na neverbalnem področju**.

Pri deklici A sogovornica ocenjuje, da se telesno in gibalno sicer v redu razvija, ampak se zaradi prevelike izpostavljenosti gibanju raje **izogiba** (*»Ko smo šli v telovadnico in so ostali tekli, je ona samo stala in gledala. Potem smo ugotovili, da če ji damo v roko neki predmet – balon, žogo ali trak, je tekla, ker se je lahko za tem predmetom nekako skrila. Na takšen način smo jo motivirali.«*)

Učenec D po oceni sogovornice sicer rad sodeluje v telesno-gibalnih dejavnostih, a **ga pri sami izvedbi ovira predvsem nerazumevanje navodil** (*»Na začetku je bil malo okoren, po mojem predvsem zato, ker ni vedel, kam in če lahko nekam stopi; ni vedel, kako mora skakati. Potem sva ga z učiteljem opazovala in je pokazal dojemljivost – pogledal je drugega. In če ni znal s komunikacijo, je pač pogledal ostale ter jih posnemal.«*). Sogovornica doda, da mu je zdaj pri športni vzgoji že nekoliko lažje, ker pozna več dejavnosti in bolje razume njihov potek.

Pri otrocih C in G sogovornice poročajo o **slabše razvitih motoričnih sposobnostih**. Sogovornica pri dečku C opaža nekaj **motoričnih odstopanj** (*«Ima navado hoditi po prstkih kot baletka. /.../ ni najbolj precizen pri izvajanju določenih gibov. /.../ si mu moral prav posebej pokazati, kaj to pomeni in kako se to naredi, ker samo moje navodilo ni bilo zadosti. /.../ ampak on je kljub temu izvajal tole nalogo narobe. Ali pa kroženje z iztegnjenimi rokami – takšni čisto osnovni gibi – kroženje nazaj ... Je kar opletal z rokami po zraku. /.../ ni konkreten, ni točen – ali bo skočil na pol na obroč ali bo pa skočil čisto drugam. /.../ je tako bolj neprožen.»*). Sogovornica izpostavi dečkove **zdravstvene težave**, ki bi lahko vplivale na njegov upočasneni razvoj na vseh področjih (*» /.../ je imel preteklo leto precej zdravstvenih težav – balastna dieta, žolčni kamni.«*). Zaradi zdravstvenih težav je pogosto dlje časa odsoten iz vrta in sogovornica opiše, da je vsak njegov ponovni prihod težek (*» /.../ se vsakič znova navaja na red in rutino skupine.«*). Deček se kljub zdravstvenim težavam telesno normalno razvija. **Okornost na gibalnem področju** opisujeta sogovornici tudi pri fantu G (*» /.../ je bolj neokreten, slabša je motorika, tudi recimo finomotorika. /.../ daje vtis okornosti ali nerodnosti – se spotakne – način kako hodi, kako prestopa ... Ko delamo kakšne stvari pri delavnicah s prsti, tudi opaziš – ne da ne bi zmožel, ampak vidiš, da ni tako, kot bi verjetno naj bilo – da je malo primanjkljaja.«*). Po Pišot in Planinšec (2005) prenizka raven motoričnih sposobnosti pogosto zmanjšuje možnosti uspešnega učenja na motoričnem področju, medtem ko visoka raven omogoča usvajanje in uporabo vse zahtevnejših gibalnih spretnosti.

Učenec E je edini izmed opisanih otrok, ki je na **gibalnem področju zelo uspešen** (*» /.../ je zelo dober športnik, uživa v teh zadevah in tukaj se najde.«*).

Pri otrocih B, C, D in F sogovorniki navajajo tudi odstopanja v izvajanju različnih **finomotoričnih dejavnosti**, kot so risanje in pisanje, ki zahtevajo kontrolo in sodelovanje majhnih mišic. Sogovornik pri dečku B omenja **podpovprečne risarske sposobnosti** in izogibanje finomotoričnemu ustvarjanju (*»Nerad je risal, nasploh se je temu izogibal. Zato sem ga moral vedno nekako pretentati, da je risal s čopičem ali vsaj držal čopič v roki, tako da je imel občutek, da slika, hkrati pa je s tole muskulaturo nekaj počel. Pa veliko smo potem gnetli in sem pač mesil slano testo in ga imel v koticu, ob tem pa dodajal enkrat barve drugič palčke, da se je z njimi ukvarjal.«*). Pri dečku C strokovna delavka opaža **slabšo grafomotorično razvitost** (*» /.../ slabo drži pisala, čopič, žlico – kot neki kol; ni bilo tistega pravega prijema in si ga to moral prav naučiti in mu fizično pokazati, kako svinčnik drži, in mu pri tem pomagati.«*). Opiše tudi dečkova **odstopanja na področju likovne ustvarjalnosti**

v primerjavi z njegovimi vrstniki (*» /.../ vse tako zelo svetlo, nič izrazito, komaj da se kaj na vidi na papirju. /.../ dolgo časa riše samo eno in isto stvar. /.../ tudi kar se barv tiče, jih uporablja zelo skromno. /.../ je na podlagi razdrobil glino in iz tistega kosa ni po pol ure gnetenja nastala nikakršna oblika, ampak je bilo vedno vse tako razdrobljeno na koščke.«*)

Slabšo grafomotoriko omenjata še sogovornici pri učencu D (*» /.../ se popravlja in je boljše, vendar je za to potrebno veliko vaje.«*) ter učenki F (*»Piše z levo roko in njena pisava je zelo okorna, težko berljiva.«*).

Pri deklici A in fantu G sogovorniki ne navajajo nobenih posebnosti na grafomotoričnem področju, pri učencu E pa sogovornica področje grafomotorike izpostavi kot **zelo močno** (*» /.../ lahko rečem, da je mogoče višje od vrstnikov, kar mu zelo pomaga pri pisanju. V bistvu je pisal še pred vsemi ostalimi. Tudi zdaj, ko imajo te pisane črke – če si mu jo že napisal na tablo, jo je z lahkoto čisto pravilno odslikal. Pisava je tudi estetska, malo umetniška, ker že zdaj kombinira velike in male tiskane črke.«*). Tudi na področju likovnega ustvarjanja je zelo uspešen. Po Kus et al. (2010) je otrokovo močno področje dobro izhodišče za delo z otrokom v marsikateri situaciji.

Sogovornici iz mladinskega centra veliko pripovedujeta o izrazitih sposobnostih fanta G na *umetniškem področju*, izjemnem talentu za igranje in povezovanje pred kamero. Opisujeta, da se fant v vlogi igralca počuti varnega, saj lahko skozi »masko« izraža svoje stiske in sprošča napetosti (*»Se mi zdi, da je razvil to igro zaradi tega, ker je to bil nek obrambni mehanizem pred vsemi težkimi stvarmi.«*).

6.11. ODNOS STROKOVNEGA DELAVCA/KE Z OTROKOM IN OBLIKE STROKOVNE POMOČI (RV5)

Sogovornice pri otrocih A, D in G izpostavijo pogosto izražanje **potrebe po varnosti** in **fizični bližini**. Pri slednjih dveh je po mnenju sogovornic ta potreba odraz pomanjkanja varnega stika in občutka trdnosti iz strani staršev. Strokovna delavka pri fantu G opisuje, da je sama večkrat urejala kakšne situacije, ki jih fantova mama ni zmogla obvladati (*» /.../ tudi ko je bil on mlajši, sem velikokrat posegla vmes – ko je bil kar sam doma, pa bi moral po temi sam domov ... Čisto v kakšnih konkretnih situacijah sem postavljala neke meje in mu dajala neko varnost ali pa tudi mami rekla, da ne more iti sam domov, ker je tema in naj ga pride*

iskat.«). Ocenjuje, da med njo in fantom G še vedno ostaja ta občutek varnosti. Tudi pri učencu D sogovornica ocenjuje, da fant potrebuje veliko nežnosti in fizičnega stika, predvsem zaradi pomanjkanja čustvene topline s strani njegovih staršev. V odnosu do učenca je zato zelo materinska in dela z občutkom, kar učenec sprejema (*» /.../ se pride stisnit, jo prime za roko, se pride »pocarkljat«.*). Po Mielke (1997) otroci potrebujejo odrasle bližnje osebe, ki jim dajejo varnost in zaščito in od katerih prevzamejo pravila in norme.

Deklica A je po besedah sogovornice potrebovala zelo veliko časa, da se je privadila na vrtec (*» /.../ je kričala, jokala, se tudi telesno tako izrazila; sploh se ni znala potolažiti, potem pa je po nekaj urah od joka zmeraj zaspala.«*). Izražala je močno **potrebo po bližini vzgojiteljic** (*» /.../ je hotela neko varnost, objem. /.../ se je nenehno držala naju, hotela biti v naročju ... Potem je počasi nehala, ko sem ji razložila, da ni sama v skupini, in sem ji opisovala ter jo pripravljala na to, da se je postopoma odcepila od naju, ker nisva mogli biti ves čas ob njej.«*). Dekličina močna potreba po tesnem stiku z odraslim bi lahko bila tudi posledica tega, da se je v vrtec vključila že zelo zgodaj, pri letu in pol starosti. Po Howes in Hamilton (1992; v Cugmas, 1998) je zadovoljitev otrokovih potreb po telesni in čustveni varnosti, ki jo nudi vzgojiteljica v odsotnosti staršev, še posebej pomembna za razvoj otrokove navezanosti.

Sogovornik verbalno spretnega dečka B opiše kot *»dobrega pomočnika odraslemu«*. Sogovornik pripoveduje, da je do dečka imel **spoštljiv odnos** (*» /.../ ga nisem podcenjeval niti precenjeval, temveč sem imel in čutil meje.«*) ter mu dopuščal možnost sodelovanja pri nekaterih odločitvah (*»Zelo je bil vesel, če je lahko izbiral med tem in onim. Nerad se je podrejal.«*). Po mnenju sogovornika, je deček potreboval **predvsem veliko obrazložitev in je hotel imeti stvari pod kontrolo** (*»Vedno je potreboval razumsko razlago in opisovanje, kaj se bo dogajalo v bližnji prihodnosti, čez eno uro, en dan, en teden. Ni maral nenadnih sprememb in potem je vedno preveril, zakaj tako. Ali pa si je vedno zapomnil, kar sem obljubil, in tudi zahteval razlago ter se razburjal name, če sem spremenil načrt dejavnosti.«*).

Strokovni delavki iz šole pripovedujeta, da sta v odnosu do otrok E in F vzpostavili **avtoriteto in okvirje**, kar staršem zaradi prevelikega popuščanja ni najbolje uspevalo. Sogovornica pri učencu E ocenjuje, da zaradi njegove nizke starosti in govornega primanjkljaja sicer ne more govoriti o neki globini v njunem odnosu, se pa na splošno dobro razumeta in učenec jo upošteva (*»Najin odnos je v bistvu precej v redu, ker je deček zelo odprt, komunikativen in mu je v bistvu fajn, da gre z mano ven iz razreda, in točno ve, kdaj je najina ura. /.../ zelo je skrben.«*). Nekoliko globlji in trdnejši odnos pa je zgradila druga sogovornica s starejšo in

verbalno spretnejšo učenko F (» /.../ mi ogromno stvari pove. Midve sva zgradili odnos, kjer ona ve, da če ne bo kaj naredila prav, jih bo slišala in ji bom povedala vse , kar ji gre, hkrati jo bom pa znala za dobre stvari pohvaliti, jo objeti. /.../ sem ji hkrati »korenček« in »palica«, če rečem tako, in sem ji »ata« in »mama«, »sončen dan« in »strela«.«). Po Kus et al. (2006) je v osnovi potrebno vzpostaviti z učencem dober stik, zaupanje in medsebojno spoštovanje.

Sogovornice pri otrocih D in G izpostavijo pomen **doslednosti** in **postavljanja jasnih meja**, saj tega nista vajena od doma. Pri prvem sogovornica opisuje, da vztraja pri tem, da učenec izpolni določene zadolžitve (» /.../ ker prej dejansko ni bil niti navajen tega, da je moral nekaj delati.«). Tudi pri fantu G sogovornica ne popušča (»In tukaj se upira, ampak hkrati vseeno, ko to narediš, čutiš, da je od zadaj veliko hvaležnosti, ker otrok to pač potrebuje. In recimo, tudi čisto konkretno, pri učenju, ko ima zelo velik problem, sem zdaj ugotovila, da če se hočeva skupaj učiti, ga enostavno toliko časa »gnjavim«, dokler ne popusti.«).

Jasne meje je moral postavljati tudi sogovornik pri dečku B, saj je le-ta pogosto trčil ob njegove naloge in želje ter ob zahteve splošnega vzgojnega dela. (» /.../ sem se moral pogajati z njim, hkrati pa ga zatreti, da sem vodja in konec.«). Po besedah sogovornika sta z dečkom vzpostavila dober stik. Deček je potreboval stalen občutek, da je razumljen in sprejet, ter predvsem veliko obrazložitvev (»Pri njemu je vedno delovalo, če si imel za vsak »zakaj« tudi »zato«. /.../ je vedno potreboval razumsko razlago in opisovanje, kaj se bo dogajalo v bližnji prihodnosti, čez eno uro, en dan, en teden.«), še posebej v primerih, ko se je kakšna stvar odvijala drugače, kot je bilo načrtovano (»Ni maral nenadnih sprememb in je vedno potem preveril, zakaj tako. Ali pa si je vedno zapomnil, kar sem obljubil, in tudi zahteval razlago ter se razburjal name, če sem spremenil načrt dejavnosti.«).

Veliko strokovnih delavcev pri svojem delu z otroki namenja pozornost **učenju ubeseditve čustev**. Sogovornica iz vrtca opisuje, da le-to poteka znotraj skupine otrok (» /.../ smo se morali to vse skupaj naučiti ravno iz tega razloga, ker so ti otroci bili prvič v vrtcu in so doma imeli stike samo s sestrami, sosedi ipd. Drugače je, če si v skupini dvajsetih otrok in se moraš malo prilagajati.«).

Tudi strokovni delavki iz mladinskega centra pri fantu G dajeta poudarek na **pogovor in prepoznavanje silovitih čustev** (« /.../ usmerjava k temu, da naj jasno pove, če je žalosten ali jezen; kako se počuti, ne pa da žali. /.../ ogromno delava na tem, da naslavlja neka čutenja. »A si jezen? Kaj te jezi? Te je strah?« Ker tukaj ima problem, saj res ne prepozna teh

stvari.«). Po Akin et al. (2000) je razvijanje otrokove sposobnosti, da bo mogel svoja čustva ubesediti, prvi korak s spoznavanjem čustev. Deljenje čustev otroku pomaga do spoznanja, da negativnih čustev ne občuti le on, ampak jih doživljamo vsi.

Naslavljanje čustev pride do izraza še posebej v **konfliktnih situacijah** (*» /.../ se pogovoriti z obema, in levo in desno; njemu povedati »Zdaj pa tega fanta poglej v oči in mu povej: »Boli me, ker si me porinil, ali pa ni mi všeč, ker si mi vzela to in to igračo ... Žalosten sem, ker me ne poslušáš.« Na tem smo veliko delali in še vedno delamo. Nenehno tudi ponavljamo: »A vidiš, kako se počuti? Bi se ti rad tako počutil? Vidiš, da joka, da ga boli?«*). Po besedah sogovornice, ki poučuje v prvem razredu, **učenje spretnosti razreševanja konfliktov** poteka v razredu stalno (*»Ali recimo v jutranjem krogu, pred začetkom pouka ... V tistem času od 15 do 20 minut namenimo reševanju konfliktov, kako in na kakšen način bi lahko drugače odreagirali; velikokrat to tudi odigramo preko socialnih iger. Takrat, ko se nekaj zgodi, se pogovorimo o tem, kako bi morali obe strani odreagirati, ker sta za vse, kar se zgodi, krivi obe.«*). Sogovornica pri učencu E opisuje, da je opazen napredek v njegovem delovanju v konfliktnih situacijah (*»Učimo ga, naj pristopi do učitelja, kadar kaj ni v redu, in da se ne rešuje zadev s »fockanjem« in spotikanjem. /.../ učimo, da prizna svojo krivdo. Teh spotikanj ipd. zdaj niti ni več tako veliko, pride pa še do »fockanja«, vendar je tega dosti manj.«*). Druga sogovornica opisuje, da imajo za reševanje medvrstniških konfliktov na šoli **učitelje mediatorje** (*»Tam je mediator tisti, ki vodi vso zadevo. Imamo to na šoli kar dobro razvito.«*) in da se tak način reševanja zelo dobro obnese. Po Cohen (2012) pri mediaciji vstopi v razreševanje konfliktov tretja oseba, ki pomaga udeležencem pri medsebojnem komuniciranju in pri oblikovanju rešitev na način, da se med seboj poslušajo, ko izražajo svoje potrebe. Udeleženci dobijo pomoč pri razpravi, medtem ko imajo še vedno nadzor nad vsebino in izidom pogovora.

Strokovni delavki fanta G spodbujata, da **namesto neprimerne vedenja uporabi besede** (*»Povej z besedami, kako se počutiš. Si jezen, žalosten, kaj te moti?« /.../ v tem smislu.«*) in mu **nudita model, ob katerem lahko začuti zgled za delovanje** (*» /.../ mu moram tudi sama enako pokazati čustva. Kadar me je kaj razjezilo, sem včasih imela kar monolog in sem razlagala »To me boli. Zaradi tega sem žalostna. Daj me malo pusti na miru.« in sem pač pokazala, da mi ni v redu.«*). Tak način dela se je izkazal kot zelo učinkovit (*»Po navadi je bil tak odziv, da je že po desetih minutah skušal vzpostaviti nazaj stik z mano.«*). Ocenjujeta, da

bi fant ob ustreznem odraslem modelu deloval socialno kompetentnejše (*» /.../ da so neka sidrišča, nekaj, na kar se spomni.«*).

Sogovornici iz mladinskega centra sta veliko pripovedovali tudi o sposobnostih fanta G na umetniškem področju – talentu za igranje in povezovanje pred kamero, s pomočjo katerega lahko v nekoliko zamaskirani vlogi, v kateri se počuti varnega, izraža svoje stiske in sprošča napetosti (*»Se mi zdi, da je razvil to igro zaradi tega, ker je to bil nek obrambni mehanizem pred vsemi težkimi stvarmi. /.../ Se mi zdi, da to je ena njegova plat – ta ustvarjalnost.«*).

Po besedah sogovornikov, je/bo/je bila večina otrok deležna **dodatne strokovne pomoči** in tudi **pomoči prostovoljcev**. Dečku C iz vrtca bo z novim šolskim letom dodatno strokovno pomoč nudila svetovalna delavka, pedagoginja (*» /.../ glede na to, da deček ne sledi navodilom cele skupine, se je odločila, da bo delala z njim izven skupine ali pa ga bo opazovala v skupini in znotraj le-te z njim individualno delala.«*). Po besedah dečkove vzgojiteljice potrebuje veliko individualne pozornosti, zato se mu tudi sama, kolikor je možno, individualno posveča (*» /.../ kar se tiče kakšnega likovnega ustvarjanja, je vse tako bolj »ena na ena«. /.../ ga tudi pri pripovedovanju pravljic vzamem ven iz skupine in greva v en poseben prostor in se pogovoriva. /.../ mu moraš kar konkretno dati neko zaposlitev in ga potem poleg opazovati.«*). Po Kus et al. (2010) je dobra stran individualnega dela tudi spoznavanje otroka oz. njegovih lastnosti, ki so velikokrat drugačne, kot se kažejo v skupini med ostalimi otroki.

Učenec D prejema dodatno strokovno pomoč specialnega pedagoga (*»Je učne in socialne narave. Z defektologinjo se dogovoriva, da ko ni toliko učnih težav, se lahko takrat igrata in družita, On razvija komunikacijske in socialne veščine.«*). Pomoč poteka večinoma izven razreda, saj je po besedah razredne učiteljice učenec takrat bolj osredotočen in lahko več naredita. Z učencem se po pouku ukvarja tudi prostovoljka, ki ga pogosto vključuje v skupino (*» /.../ je lažje, ko je neusmerjen prosti čas. Takrat se skupaj z otroki tudi igra; prostovoljka ga pri igri opazuje ... Zdi se mi, da to zelo dobro funkcionira.«*). Sogovornica meni, da bi učenec potreboval pomoč logopeda (*»Na govoru bi morali veliko delati specialisti. V vrtcu je sicer nekaj bil pri logopedu in takrat so ga starši kar redno peljali. Zdaj, ko je dobil tukaj tri ure pomoči, pa so rekli, da to zadostuje.«*).

Ena izmed mojih sogovornic izvaja kot specialna pedagoginja individualno dodatno strokovno pomoč izven razreda za učenca E (*»Imava dve uri na teden, poleg tega ima pa on*

še eno uro z razredničarko.«). Strokovna delavka učencu pomaga predvsem na področju besedišča in skladnje (» /.../ je v bistvu tudi tukaj že napredoval; tudi pri formulaciji stavkov napreduje in začinja uporabljati prave spole in sklone.«). Kar se tiče urjenja socialno-emocionalnih veščin po njenem mnenju le-to izven razreda ni smiselno (»V začetku leta sem jih vključevala in delala na prepoznavanju čustev in sem ugotovila, da izolirana vaja v bistvu niti nima smisla, ker v takem stanju to obvlada, in smo nekako v dogovoru z razredničarko, da te socialne veščine rešuje sama sproti v razredu.«). Z učencem enkrat na teden individualno dela tudi razredničarka, izven šole pa obiskuje še logopedinjo.

Sogovornica, po izobrazbi socialna pedagoginja, je izvajalka dodatne strokovne pomoči za učenko F. Po njenih besedah učenka potrebuje močno podporo, spodbude in nadzor (»V bistvu jo še učim odgovornosti in delovnih navad.«).

Fant G je imel dodatno strokovno pomoč ter pomoč številnih prostovoljcev (»On je imel, že odkar ga jaz poznam, vedno po tri prostovoljce. Toliko pomoči tega in onega. Ko je prišel v mladinski center, se je vsega tega otepel z besedami »Jaz ne bom, ne bom ...« in imeli smo težave z organiziranjem dela v mladinskem centru – glede učenja itd.«).

Učenci s težavami na učnem področju imajo pri določenih predmetih **prilagojene učne zahteve**. Sogovornica pri učencu D opisuje, da učenec v razredu potrebuje pomoč predvsem pri pisanju testov v obliki jasnih in individualno podanih navodil. Tudi pri učenki F sogovornica omenja določene prilagoditve (» /.../ ker se učne napake pojavljajo zaradi disleksije in dispraksije - spuščanje črk, zamenjava črk. /.../ zato mora imeti zelo poudarjene te ključne besede, enoznačna, jasna in kratka navodila.«).

6.12. SODELOVANJE S STARŠI (RV6)

Po besedah sogovornikov sodelovanje med njimi in starši poteka dobro in pri večini otrok se med seboj redno obveščajo. Razlike se pojavljajo predvsem v pripravljenosti in **odprtosti nekaterih staršev do različnih oblik strokovne pomoči**.

Mama deklice A po besedah sogovornice nekako ni znala vzpostaviti odnosa z vzgojiteljicami v vrtcu ter s starši (» /.../ je bila zelo zaprta in tudi z ostalimi starši ni komunicirala; se je držala bolj sama zase. Po mojem ji je bilo nerodno.«) in ni kazala zanimanja za vključitev strokovne pomoči (»Ko smo ji povedale, da ne govori, je odgovorila samo: »Saj zna

govoriti.«.»). Po Kalin et al. (2009) je za kakovostno sodelovanje med strokovnim delavcem s starši pomembna ustrezna in učinkovita komunikacija, pri čemer ima strokovni delavec sposobnost primerno se odzvati na različne potrebe staršev, jih prepoznati in uskladiti različne namene in potrebe.

Tudi pri starših učenca D strokovna delavka pogreša večjo angažiranost in prevzem odgovornosti staršev za pomoč otroku, še posebej za obiskovanje logopeda (*»Če bi imeli logopeda na šoli, bi bilo veliko lažje. Ko pa to preložiš na starše, pa ga zaradi takšnih razmer žal ne peljejo, se ne dogovorijo.«*). Po Kalin et al. (prav tam) je šola lahko staršem v pomoč in poskrbi za otrokov intelektualni, emocionalni in telesni razvoj v času, ko je otrok v šoli, a kljub temu ne more prevzeti starševskih obveznosti, saj so v osnovi pravica, skrb in odgovornost za vzgojo otroka še naloga staršev.

Sogovornici iz mladinskega centra ocenjujeta, da je bilo v preteklosti sodelovanje z mamo bolj redno, sedaj pa več niso tako pogosto v kontaktu. Mama zaradi svoje bolezni fantu G ne zmore pomagati po zgledu mladinskega centra (*» /.../ sem se sama zelo trudila, da bi se skupaj učili, čisto iz tega vidika, da bi mogoče tudi mama poskusila vzpostaviti ta kontakt in da bi videla, koliko se še da – da dobi občutek tega vztrajanja – ampak ni šlo skozi, ker mama enostavno ne zmore.«*).

Pri dečku B sogovornik sicer opiše sodelovanje s starši kot korektno in izpostavi mamino pogosto **izražanje nezaupanja do dela zaposlenih v vrtcu** (*«Je zelo strokovno podkovana, tako da se nisem spuščal v to, da bi hotel nekaj drugače, kot ona misli, ker bi težko karkoli dosegel. /.../ je bila do okolice naporna, saj je stalno urejala odnose in teren, da se je otrok počutil uspešno.«*).

Starši otrok C, E in F so zelo pripravljeni na sodelovanje s strokovnimi delavci in vzgojno-izobraževalno institucijo kot tako ter sprejemajo njihove strokovne nasvete in predlagane oblike pomoči. Sogovornica iz vrtca opisuje starše **dečka C** (*«Ko se pojavi kakšen problem, so za to, da ga skupaj rešimo; veseli so vseh nasvetov. Nobenega problema ni bilo, ko sem predlagala individualno delo s svetovalno delavko. Oba hodita na govorilne ure ... /.../ mama se trudi za skupno reševanje problemov.«*). Pri **učencu E** s šolo sodeluje samo mama, ki je gluha, zato uporabljajo različne oblike komuniciranja (*« /.../ ji napišemo obvestila v beležko. Ko pa pride na govorilne ure, smo pa pač pri računalniku, povečamo pisavo in vse zadeve se tipkajo. /.../ si pišemo preko računalnika, saj nihče v šoli ne zna uporabljati toliko kretenj, da*

bi ji lahko to povedal.«). Mami v šoli pomagajo predvsem z **nasveti glede vzgoje otroka** (*« /.../ jo učimo, na kak način postaviti meje in pravila. Na primer, da se naloga mora narediti ali da si je potrebno zjutraj umiti zobe pa tudi, če se otrok ob tem joka – v tem stilu. Da gre tukaj za meje, ki jih testira vsak otrok, in da jih je treba nekje postaviti. Prej, kot jih bo postavila, lažje bo.»*). Po Kalin et al. (prav tam) je pomembno medsebojno zaupanje med strokovnim delavcem in starši, pri čemer jim strokovni delavec svetuje, kako pomagati otroku, da bo imel dober učni uspeh, dobro socializacijo v šoli in še posebej, da bo osebnostno napredoval.

Strokovna delavka ima s starši posvojitelji učenke F **dogovor, da skupaj rešujejo težave, ko so aktualne**, in da jo lahko kadarkoli čez dan pokličejo (*» /.../ in tudi jaz pokličem njih kadarkoli, če je v šoli kakršnakoli stvar, ki jo je potrebno razčistiti tukaj in zdaj. Tak stil in način dela se obnese.«*). V okviru dodatne strokovne pomoči vodi strokovna delavka vsak mesec **tabelo**, kjer je navedeno vse, kar delata z učenko. V to tabelo se redno podpisujejo tudi starši in na ta način **sodelujejo pri organizaciji dela otroka tudi doma** (*« /.../ ker jaz ne zmorem vsega v šoli narediti na področju delovnih navad, organizacije ... Da imajo tudi starši nekakšen svoj vložek, seveda poleg otroka, ki mora narediti in imeti največji vložek.»*). Po Kalin et al. (prav tam) stik staršev z učiteljem, ki se vzpostavlja preko otrokovih domačih nalog, omogoča staršem, da so sezna njeni z vsebino in obsegom dela šole, oblikami, metodami, zahtevami ter vsem, kar je povezano z otrokovim šolskim življenjem. Ob pripravljenosti staršev na sodelovanje, ob njihovem upoštevanju navodil in predlogov za delo, ki jih dobijo od strokovnjaka, ter ob njihovem aktivnem sodelovanju, so rezultati še boljši (Kus et al., 2006).

7 SKLEPNE UGOTOVITVE

V nadaljevanju sledijo kratki povzetki in odgovori na vsa raziskovalna vprašanja.

ODGOVOR NA RV1:

Večina strokovnih delavcev izpostavi pomen **zgodnjega obdobja otroštva**, saj se po njihovem mnenju takrat dogajajo intenzivne razvojne spremembe in oblikuje osnova za otrokov nadaljnji optimalni razvoj. Pozornost namenijo **razvoju možganov** ter utrjevanju živčnih povezav, ob čemer poudarijo **vlogo izkušenj** iz otrokovega neposrednega okolja ter

vlogo gibanja. Eden izmed sogovornikov v razvoju otrok v današnjem času opaža **hiter intelektualni napredek**, ter **nazadovanje na gibalnem in socialnem področju.**

Znotraj **govornega razvoja** omenjajo **pomen govornih spodbud** v domačem okolju in v vzgojno-izobraževalnih institucijah za pospeševanje otrokovega razvoja govora. Eden izmed sogovornikov opaža **vedno večje ukvarjanje z zgodnjim odkrivanjem govornih težav** in posledično vedno več odkritih govornih napak.

Strokovni delavci naštevajo **veliko povezav med govornim in ostalimi področji razvoja.** Po njihovem se govor prepleta z naslednjimi področji: **socialnim** (lažje vzpostavljanje stika; ustreznejše reševanje medvrstniških konfliktov; vpliv na samopodobo), **čustvenim** (sporočanje čustev in potreb kot posrednik med občutkom in dejanjem), **kognitivnim** (govor kot sredstvo za mišljenje, učenje, razumevanje), **glasbenim** (razvijanje govora s pomočjo petja) ter **gibalnim** (gibanje spodbuja razvoj govora).

ODGOVOR NA RV2:

Strokovni delavci menijo, da vrtec in šola nudita podporo otrokovemu razvoju na različnih področjih. Po njihovem prispevata k **razvijanju in pridobivanju socialnih in emocionalnih veščin**, otrokove **samostojnosti, občutka za red in rutino, medsebojne solidarnosti med otroki**, k **upoštevanju meja in pravil** znotraj skupine ter sistematiziranemu **izobraževanju in opismenjevanju** otroka. Slednje ima pomemben učinek tudi za **zmanjševanje razlik v znanju**, ki se pojavljajo med otroki. Nekateri sogovorniki izpostavijo pomembno vlogo ustreznega **pristopa vzgojitelja in učitelja.** Dve sogovornici z dolgoletnimi izkušnjami z delom v vrtcu, se razhajata v mnenju o ustrezni starosti, ob kateri otroka vključiti v vrtec. Ena zagovarja čim hitrejšo vključitev, ki otroku olajša hitrejšo privajanje na vrtec, druga pa meni, da bi otrok moral biti do tretjega leta doma in pripiše pomen kvaliteti odnosa med otrokom in staršem oziroma skrbnikom. Nekateri sogovorniki omenjajo **odvisnost vpliva institucije od otrokovih osebnostnih lastnosti** (na primer introvertiranosti otroka). Ena izmed strokovnih delavk v šoli pogreša več uporabnega znanja in življenjskih izkušenj. Strokovni delavki iz mladinskega centra vidita prednost centra v nudenju **varnega odnosa, individualnem spremljanju otroka** ter **dodatni podpori otrokovega razvoja** na področjih, kjer je prisoten primanjkljaj.

ODGOVOR NA RV3:

Glede na opise strokovnih delavcev, lahko sklepamo o **povezanosti med nekaterimi dejavniki družinskega okolja**, v katerem otroci odraščajo, **ter govornimi značilnostmi** otroka. Namreč, pri otrocih iz našega vzorca, ki izražajo odstopanja na področju govorne komunikacije, se pojavljajo tudi nekateri **dejavniki tveganja znotraj njihove družine**. To so: ločitev staršev (otroka A, G), nekomuniciranje staršev med seboj (otrok A), mati samohranilka (otroka A, G), materina bolezen (otrok G), zanemarjanje otroka (otrok D), neupoštevanje/nedovzetnost za otrokove potrebe (D), otrok je pogosto prepuščen samemu sebi (D, G), gluha mama in delno slišječ oče (E), nejasno postavljene meje in pravila znotraj družine (C, D) oziroma nemoč staršev pri postavljanju le-teh (E, G). Pri dveh otrocih, ki sta na govornem področju močnejša, sogovorniki pripovedujejo o odprtih družinskih odnosih (B) ter urejenih in povezanih družinah (F).

Iz opisov sogovornikov lahko sklenemo, da na otrokovo govorno področje dodatno negativno vplivata **nizek socialno-ekonomski status ter nizka izobrazba staršev** (D, E), če se pojavljata v kombinaciji s prej opisanimi dejavniki tveganja znotraj družine. Kar se tiče **sorojencev**, tudi pri le-teh lahko govorimo o morebitnem vplivu na govor opisanih otrok. Na verbalno spretnost učenke F, je imela zagotovo spodbuden vpliv komunikacija z njeno starejšo sestro. Po drugi strani pri verbalno šibkejšem učencu D, strokovna delavka omenja, da z mlajšo sestro ne more vzpostaviti ustrezne komunikacije, kar še dodatno zavira razvoj njegove govorne spretnosti. Pogosto druženje dečka C z mlajšo sestrično, ni dovolj spodbudno, da bi deček hitreje napredoval na govornem področju.

Strokovni delavki pri **učencih D in E, ki izražata težave z verbalnim izražanjem in tudi razumevanjem, opisujeta pogosto izražanje negativnih čustev jeze in žalosti**. Po besedah sogovornic, se takšna čustva sprožijo v situacijah, kadar otrok želi nekaj povedati in ga ostali ne razumejo, ter takrat, kadar otrok ne razume povedanega. Pri obema učencema strokovni delavki izpostavita tudi odkrito **izražanje veselja** ob uspehu oziroma prejeti pohvali.

Pri ostalih otrocih z odstopanji na govornem področju, sogovorniki ne omenjajo, da bi le-to vplivalo na pojav negativnih čustev. Razlog je verjetno iskati v tem, da so njihove govorne zmožnosti omejene s skromnejšim besednjakom, ki sporočanja in razumevanja ne ovira do te mere, da bi otrok zaradi tega doživljal frustracije. Tudi rezultati tujih raziskav kažejo, da povezave med govorno-jezikovnimi in čustveno-vedenjskimi težavami variirajo glede na vrsto komunikacijskih težav. Če je le-ta omejena na zmožnost proizvodnje razločnega govora oziroma na artikulativne težave, je njuna povezava šibka, saj je veliko takšnih govornih težav

odpravljenih že zgodaj, kljub temu da lahko povzročajo znatne frustracije v tem krajšem obdobju. Povezava med obema vrstama motenj je močnejša takrat, ko imajo otroci težave s strukturiranjem jezika za samoizražanje, in še posebej ob težavah z razumevanjem jezika (Daal van, 2007).

Pri fantu G sogovornici iz mladinskega centra navajata **ekstremno izražanje silovitih čustev v konfliktnih situacijah in nezmožnost prepoznavanja teh čustev, ko se v njem pojavijo**. Po njunem mnenju se silovita čustva pojavljajo kot posledica določenih negativnih dogodkov iz fantove preteklosti. Sklepamo lahko, da fantovo šibko verbalno področje dodatno ovira izbiro ustreznjega načina soočanja s konfliktnimi situacijami. Po Hill (2002) omejene verbalne sposobnosti zmanjšajo zmožnost samonadzora in vplivajo na sposobnosti socialnega reševanja problemov.

Deklica A, ki v vrtcu večino časa ni spregovorila, je v primerjavi z ostalimi otroki edina, ki čustev ne izraža navzven. Pri tem je **zelo zadržana** in čustev **ne upa kazati pred drugimi**. Tallal et al. (1989; v Botting in Conti-Ramsden, 2000) poročajo o različni naravi vedenjskih težav glede na spol otroka, in sicer so predšolski dečki z jezikovnimi primanjkljaji izražali več eksternaliziranih oblik vedenjskih težav, medtem ko je bila za dekleta značilna večja prisotnost socialnega umika. Do podobnih ugotovitev smo prišli tudi v našem vzorcu, čeprav spoznanj ne moremo posplošiti zaradi premajhnega vzorca otrok ter prevladujočega moškega spola.

Verbalno spretnejša otroka se v načinu izražanja čustev razlikujeta. Deček B svoja **čustva pogosto izraža z ubeseditvijo**, opisuje svoje razpoloženje in redko reagira afektivno. Sklepamo lahko, da k temu veliko pripomore dečkova spretnost na govorno-jezikovnem področju. Po drugi strani učenka F po besedah sogovornice izraža **težave z impulzivnostjo, čustvenim manipuliranjem** in je hitro **užaljena**, kadar ne more zadovoljiti svojih potreb (na primer, v domačem okolju izraža »*agresivna čustva*« in starše »ovija okoli prsta«). Sogovornica omenja, da je učenka že kot dojenček pogosto z jokom čustveno izsiljevala. Sedaj namesto joka spretno uporablja svojo verbalno moč.

Za večino otrok, ki so **šibki na govornem področju**, je po oceni sobesednikov značilna tudi **slabša sposobnost obvladovanja negativnih čustev** v konfliktnih situacijah. Ta se izraža različno glede na starost otrok. Pri mlajših otrocih D, in E sogovornici pripovedujeta, da se ob nezmožnosti verbalnega izražanja (D) in razumevanja (D, E) hitro pojavijo vedenjske težave v

obliki fizičnega napada na drugega otroka. Tudi deček C s skromnejšim besednim zakladom včasih odreagira fizično (na primer, odrine drugega otroka), a redkeje. Nekoliko starejšega fanta G iz mladinskega centra, **čustva pogosto preplavijo**, a zelo redko odreagira fizično in se večinoma jezi na glas ali se umakne, saj takrat ni sposoben konstruktivnega reševanja konflikta. Po Aro et al. (2012) naj bi imele govorno-jezikovne veščine, povezane z razumevanjem, pomembno vlogo za razvoj veščin uravnavanja vedenja. Tudi pogosti fizični odzivi otrok D in E so lahko v veliki meri posledica nezmožnosti razumevanja, ki pri otrokoma C in G ni okrnjeno. Ross et al. (2007) je med otroki z jezikovnimi motnjami, ki so obiskovali drugi razred, odkril pomembno višje število disciplinskih prekrškov v primerjavi z otroki, ki so izražali samo govorne motnje in s tistimi z normalno razvitimi govorno-jezikovnimi veščinami.

Verbalno spretna otroka B in F svojo verbalno moč izkoriščata za pogosto obračanje situacij sebi v prid z uporabo **izčrpnih razlag (B), pregovarjanja (B), izgovarjanja (C), verbalnega pogajanja (B), verbalnega izsiljevanja in pogojevanja (F)**.

Kar se tiče **povezanosti med govorno spretnostjo in sprejetostjo med vrstniki**, lahko povzamemo, da **verbalna moč otroku prav gotovo olajša vzpostavljanje stikov z vrstniki** in pripomore k večji medvrstniški priljubljenosti. To potrjujeta oba govorno kompetentna otroka iz našega vzorca, ne glede na njune razlike v starosti. Starejša učenka F svojo verbalno moč izrablja tudi za pogosto manipuliranje s sošolci in prijatelji z izbiro posameznikov, ki so »vredni« njenega kroga prijateljev in izločitvijo ostalih. Na podlagi opisov vrstniškega področja otrok s težavami na govornem področju lahko sklepamo o **povezanosti med šibko govorno kompetentnostjo in negativnimi izkušnjami z vrstniškimi odnosi** predvsem pri učencu D, ki mu šibke jezikovne veščine onemogočajo komunikacijo z ostalimi. Njegovi sošolci se ne želijo igrati z njim, ker pogosto ne razume pravil igre. Gertner et al. (1994; v Longoria et al., 2009) so prišli do spoznanja, da so omejene govorno-jezikovne zmožnosti povezane z nižjo stopnjo socialne sprejetosti med vrstniki, še posebej v kontekstu igre, pri kateri je bila zahtevana verbalna kompetentnost.

Tudi pri učencu E, ki ima težave predvsem z razumevanjem, je prav to kdaj razlog za napetosti v komunikaciji z vrstniki, a sicer nima težav z vključevanjem v krog vrstnikov. Pri ostalih otrokih bi lahko zaključili, da bi jim večja govorna spretnost verjetno olajšala proces vzpostavitve interakcije z drugimi. Ta je po besedah sogovornikov pri nekaterih otrocih pogosto neuspešen in neroden (C, G). Sklepamo lahko, da učenec izraža težave s socialnim

vključevanjem v vrstniške odnose tudi zato, ker so se mu prejšnja leta ostali otroci pogosto posmehovali in ga klicali po vzdevku. Dolgo trajajoče negativne izkušnje so v fantu verjetno pustile rane. Tudi Craig in Washington (1993; Fujiki et al., 1996) poročata o težavah otrok s šibkimi govorno-jezikovnimi veščinami pri sami vzpostavitvi interakcij in dostopom do njih.

Kljub temu imajo ti otroci svoj krog prijateljev, v katerem po besedah sogovornikov funkcionirajo.

Deklica A izstopa po tem, da se je večino časa igrala sama s sabo in stikov z drugimi v glavnem ni navezovala. Drugi otroci so jo nekako sprejeli in je niso zavračali. Morda je k temu prispevala tudi zelo nizka starost otrok, pri kateri še ni prisotna tako močna želja po navezovanju stikov z drugimi otroci oziroma med otroki še ni tako očitnega izražanja ne/naklonjenosti.

ODGOVOR NA RV4:

Pri nekaterih otrocih z govornimi težavami, strokovni delavci opisujejo odstopanja še na nekaterih drugih področjih **spoznavnega razvoja**, kot so težave s pomnjenjem (C, D) vzdrževanjem pozornosti (C, D) in abstraktnim mišljenjem (G). To niti ni tako presenetljiv podatek, saj se govorno področje, kot sestavni del spoznavnega razvoja, zelo verjetno prepleta z ostalimi procesi znotraj le-tega oziroma se medsebojno spodbujajo ali ovirajo. Še en dokaz v prid temu je zelo dobra sposobnost pomnjenja, uspešnost pri miselnih nalogah ter razvito moralno področje pri verbalno spretnem dečku. Pri učencu E, ki izhaja iz družine gluhih staršev in je šibkejši na govornem področju, strokovna delavka ne omenja nobenih drugih težav v procesih spoznavnega razvoja. Torej je zelo verjetno, da so govorne težave tega učenca predvsem posledica pomanjkljivega govornega modela iz družinskega okolja. Strokovni delavci pri govorno in jezikovno šibkejših otrocih, ki že obiskujejo šolo, navajajo **težave na učnem področju**, saj je šolska uspešnost zelo odvisna od otrokovih veščin poslušanja, sledenja navodilom in razumevanja. Kar se tiče **govornega in gibalnega področja**, se glede na podane opise otrok ni pokazala njuna povezanost, saj je pri večini otrok gibalno področje podpovprečno. Edino pri učencu D sogovornica omenja negativen **vpliv nerazumevanja navodil na njegovo izvedbo telesno-gibalnih dejavnosti**. Pri skoraj vseh ostalih otrocih, sogovorniki poročajo o slabše razvitih motoričnih sposobnostih – tako grafomotoričnih (B, C) kot finomotoričnih (B, C, D, F), ne glede na njihovo uspešnost na govornem področju.

Pri učencu E, ki izraža predvsem slovnične težave in slabše razumevanje, sogovornica izpostavi gibalno področje, kot zelo uspešno.

ODGOVOR NA RV5:

Vsi strokovni delavci ocenjujejo, da so z otroki zgradili **varen in zaupanja vreden odnos**. Trudijo se nadomestiti oziroma otroku nuditi tisto, kar začitijo, da potrebuje za uspešno delovanje. Pri izbiri načinov in metod dela upoštevajo individualne razlike med posameznimi otroki ter specifične potrebe vsakega izmed njih. Izpostavijo **potrebe otrok po čustveni in fizični varnosti, toplini, bližini odrasle osebe, trdnosti in avtoriteti**. Pri nekaterih otrocih je zadovoljitev teh potreb še toliko večjega pomena, saj v domačem okolju to ni možno, zaradi številnih ogrožajočih dejavnikov.

Strokovni delavci pri delu z otroci, tako šibkejšimi na verbalnem področju, kot tudi govorno spretnejšimi, poudarjajo pomen **doslednosti in postavljanja jasnih meja**, kjer otrok ve kaj sme in kaj ne. Verbalno spreten deček b je po besedah strokovnega delavca pogosto trčil ob zahteve splošnega vzgojnega dela in se razburjal glede poteka določenih dejavnosti. K temu je verjetno še dodatno prispevala njegova govorna kompetentnost ter spretno obračanje besed. Vzgojiteljica, učiteljica in strokovni delavki v mladinskem centru pri govorno šibkejših otrocih (C, D in G) namenjajo veliko pozornosti **prepoznavanju silovitih čustev, učenju ubeseditve čustev, uporabi besed namesto neprimerne vedenja ter učenju spretnosti razreševanja konfliktov**. To izvajajo individualno (kolikor je le mogoče) ali znotraj razreda oziroma skupine otrok.

Učenci, s težavami na učnem področju (D, E, F), imajo **prilagojene učne zahteve** (glede na naravo njihovih težav), v obliki jasnih, individualno podanih navodil, poudarjenih ključnih besed itd.

Dve sogovornici, specialna pedagoginja in socialna pedagoginja, sta izvajalki **dodatne strokovne pomoči**, ki poteka izven razreda. Prva, ki dela z učencem E z govorno-jezikovnimi težavami, pravi, da z učencem veliko delata na področju besedišča in skladnje, učenec pa izven šole obiskuje tudi logopeda. Socialna pedagoginja, ki dela z učenko F s čustveno-vedenjskimi težavami v glavnem izpostavi učenje prevzemanja odgovornosti ter delovnih navad.

Tudi učenec D prejema dodatno strokovno pomoč specialnega pedagoga, ki je po besedah sogovornice učne in socialne narave. Sogovornica meni, da bi učenec potreboval pomoč logopeda. Pri učencu D in fantu G sogovornice omenjajo tudi **pomoč prostovoljcev študentov**.

ODGOVOR NA RV6:

Po besedah sogovornikov, se z večino staršev med seboj redno obveščajo o otrokovem delovanju v vrtcu/šoli/mladinskem centru. Obveščanje večinoma poteka preko rednih srečanj ali tudi preko telefona. Razlike se pojavljajo predvsem v **pripravljenosti in odprtosti nekaterih staršev do različnih oblik strokovne pomoči**. Mama najmlajše deklice A in starši učenca D po mnenju sogovornikov kažejo **premajhno angažiranost in prešibko prevzemanje odgovornosti** za sodelovanje. Mama fanta G zaradi svoje bolezni **ne zmore nuditi pomoči** po zgledu in nasvetih mladinskega centra. Pri verbalno spretnem dečku B sogovornik izpostavi **izražanje nezaupanja** dečkove matere do zaposlenih v vrtcu. Starši ostalih otrok so zelo dovzetni za strokovne nasvete sogovornikov in predlagane oblike pomoči. Strokovna delavka opisuje, da starši učenke F uspešno sodelujejo tudi pri organizaciji dela otroka v domačem okolju.

8 ZAKLJUČEK

Govorna kompetentnost nosi v razvoju posameznika velik pomen, saj mu omogoča vstop v socialni svet, svet odnosov in medsebojne povezanosti. Vloga govornih in jezikovnih procesov, ob novejših teorijah o vpletenosti kognitivnih procesov v čustvovanje in socialno vedenje, prihaja vedno bolj v ospredje.

Iz odgovorov v empiričnem delu je razvidna povezanost govorne spretnosti, z nekaterimi področji otrokovega socialnega in čustvenega delovanja. Govor kot simbolični posrednik med čustvom in vedenjem, se je v večini primerov otrok izkazal za pomembno orodje, ki lahko vodi do soočanja s situacijo na drugačen način, kot s takojšnjim vedenjskim odzivom. Sposobnost razumevanja posredovanih sporočil in verbalnega samoizražanja sta nepogrešljiv pripomoček za uspešno premagovanje izzivov, ki se pojavljajo v procesu socializacije. Tudi strokovni delavci, ki so sodelovali v raziskavi iz empiričnega dela, pri delu s skupino otrok in individualnem delu z otrokom, posvečajo pozornost učenju ustrežnejšega ravnanja ob doživljanju silovitih čustev, s pomočjo njihove ubeseditve.

Menim, da je obseg socialno-emocionalnega področja tolikšen, da bi se za analizo njegovega odnosa z govornim področjem, bilo lažje omejiti le na en vidik in na ta način bolj kvalitetno raziskati, kje in na kakšen način se kaže povezanost. V raziskavi iz empiričnega dela sem se znotraj socialno-emocionalnega razvoja osredotočila na otrokovo družinsko okolje, izražanje in obvladovanje čustev ter področje vrstniških odnosov, kar je sicer omogočilo celostnejši vpogled v otrokov življenjski prostor, a je hkrati oviralo podrobnejšo analizo narave povezanosti znotraj vsakega podpodročja posebej.

Socialni pedagogi sicer nismo strokovni usposobljeni za delo z otroki z govorno-jezikovnimi odstopanji, a se ravno zaradi povezanosti le-teh s čustveno-vedenjskimi težavami, pri svojem delu pogosto srečujemo tudi s takšno populacijo otrok. Zavedanje o pogosti tesni prepletenosti med obema vrstama težav nam omogoča širši vpogled in usmeritev naše pozornosti na krepitev otrokovih socialnih, emocionalnih kot tudi govornih kompetenc. Vse omenjene kompetence in morebitna odstopanja se razvijajo v odnosu z drugimi, zato je izvajanje intervencij toliko bolj učinkovito, ob kombiniranju individualnega dela s posameznikom, z delom v skupini. Slednje pride v ospredje še posebej takrat, ko je določena situacija aktualna in jo je potrebno razrešiti »tukaj« in »zdaj«.

9 LITERATURA

Abe, J.A.A. in Izard, C.E. (1999). The developmental functions of emotions: an analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and emotion*, 13(5), 523-549.

Akin, T., Cowan, D., Palomares, S. in Schilling, D. (2000). *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo: priročnik za učitelje in svetovalce*. Ljubljana: Educy.

Apel, K. in Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje.

Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J.-K. in Poikkeus, A.-M. (2012). Early language and behavioral regulation skills as predictors of social outcomes. *Journal of speech, language, and hearing research*, 55, 395-408.

Bahovec, E.D. (2011). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Batistič-Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C.S. in Bornstein, M.H. (1997). Maternal verbal sensitivity and child language comprehension. *Infant behavior and development*, 20(2), 247-258.

Bijelić, D. (2011). Vloga logopeda pri zgodnjem odkrivanju in obravnavi dojenčkov in malčkov z motnjo v govorno-jezikovni komunikaciji. V Gačnik, M. in Strle, M. (ur.), *Zgodnje odkrivanje in obravnava oseb z govorno-jezikovnimi motnjami*, str. 15-21. Maribor: Društvo logopedov Slovenije.

Botting, N. in Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child language teaching and therapy*, 16(2), 105-120.

Božič, A., Habe, K. in Jerman, J. (2007). Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih. *Psihološka obzorja*, 16(1), 39-52.

Brinton, B. in Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 194-198.

Brinton, B., Fujiki, M. in Campbell Spencer, J. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of speech, language, and hearing research*, 40, 1011-1025.

Cohen, R.L. (2012). *Vrstniki razrešujejo konflikte: vrstniška mediacija v šolah*. Ljubljana: Zavod Rakmo.

Cole, P.M., Dennis, T.A., Smith-Simon, K.E. in Cohen, L.H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social development*, 18(2), 324-248. Blackwell Publishing Ltd.

Conti-Ramsden, G. in Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of speech, language, and hearing research*, 47, 145-161.

Craig, H.K. (1993). Social skills of children with specific language impairment: peer relationships. *Language, speech, and hearing services in schools*, 24, 206-215.

Cross, M. (2004). *Children with emotional and behavioural difficulties and communication problems: there is always a reason*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Cugmas, Z. (1998). *Bodi z menoj, mami: razvoj otrokove navezanosti*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.

Daal van, J., Verhoeven, L. in van Balkom, H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(11), 1139-1147.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.

Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J.-C. in Geangu, E. (2011). Emotions and social development in childhood. V Smith, P. K. in Hart, C. H. (ur), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*, 2nd ed. (str. 413-434). Blackwell Publishing Ltd.

Donahue, M. in Cole, D. (1994). Links between language and emotional/behavioral disorders. *Education and treatment of children*, 17(3), 244-254.

Erzar, T. in Kompan Erzar, K. (2011). *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Fekonja Peklaj, U. (2005). Kontekstualni dejavniki otrokovega govornega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 56(122), 46-67.

Fekonja Peklaj, U. (2002). Otrokov govor v kontekstu predšolskega kurikulumuma. *Sodobna pedagogika*, 53(3), 94-111.

Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. in Hart, C.H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 30, 183-195.

Fujiki, M., Brinton, B. in Todd, C.M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 27, 195-202.

Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. in Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 47, 637-646.

Gallagher, T. M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 199-205.

Glenn, E. in Smith, T. (1998). Building self-esteem of children and adolescents with communication disorders. *Professional School Counseling*, 2 (1), 39-46.

Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca: zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Gulay, H. (2011). Effects of peer relationships and gender on turkish children's language skills. *Social behavior and personality*, 39 (7), 979-992.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. in Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10 (1), 79-119.

Hebert-Meyers, H., Guttentag, C.L., Swank, P.R., Smith, K.E. in Landry, S.H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied developmental science*, 10(4), 174-187.

Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(1), 133-164.

Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. in Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International journal of language & communication disorders*, 40(4), 431-454.

Horvat, Z. (2003). Paradigma vseživljenjskega razvoja in spoprijemanje s spremembami. *Socialna pedagogika*, 7(3), 275-314.

Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. V *Socialna pedagogika*, 7 (3), 315-338.

Hummel, L. J. in Prizant, B. M. (1993). A socioemotional perspective for understanding social difficulties of school-age children with language disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, 24, 216-224.

Intervju z Rankom Rajovičem. *Reproduktivno učenje je napaka ali kaj imata skupnega sipa in France Prešeren?* Pridobljeno 3.8.2013 s: <http://www.rtv slo.si/znanost-in-tehnologija/reproduktivno-ucenje-je-napaka-ali-kaj-imata-skupnega-sipa-in-france-preseren/305041>

Jelenc, D. (1998). *Osnovna vedenja o komunikaciji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kavkler, M., Žerdin, T. in Magajna, L. (1991). *Brati, pisati, računati*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kobolt, A. in Pelc Zupančič, K. (2010). Od individualnih razlik pred drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoveženega razvoja. V Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, str. 55-87. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kranjc, S. (1999). *Razvoj govora predšolskih otrok*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Kus, N., Pesan, I. in Leskovec, T. (2006). Dodatna strokovna pomoč v naši šoli- nova kakovost. V Založnik, B. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 139-148). Nova Gorica: Educa, Melior.

Labinowicz, E. (2010). *Izvirni Piaget: mišljenje, učenje, poučevanje*. Ljubljana: DZS.

Lamovec, T. (1991). *Emocije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Lepičnik-Vodopivec, J. (1996). *Med starši in vzgojitelji ni mogoče ne komunicirati*. Ljubljana: Misch.

Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. *Psihološka obzorja*, 14 (4), 107-128.

Lindsay, G. in Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific and language difficulties. *British journal of educational psychology*, 70, 583-601.

Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L. in Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early child development and care*, 179(7), 919-929.

Mackie, L. in Law, J. (2010). Pragmatic language and the child with emotional/behavioural difficulties (EBD): a pilot study exploring the interaction between behaviour and communication disability. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45 (4), 397-410.

Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja Peklaj, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2006). Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 57(5), 46-67.

Marjanovič Umek, L. (2007). Sodobni vrtec: njegova moč in nemoč pri razvoju in učenju otrok. *Sodobna pedagogika*, 58(124), posebna izd., 156-170.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. (2009). Spoznavni razvoj v zgodnjem otroštvu. V Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 291-314). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

McCabe, P. C. in Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the schools*, 41(3), 313-321.

McCormack, J., Harrison, L.J., McLeod, S. in McAllister, L. (2011). A nationally representative study of the association between communication impairment at 4-5 years and children's life activities at 7-9 years. *Journal of speech, language and hearing research*, 54, 1328-1348.

McLean, J. in Snyder-McLean, L. (1999). *How children learn language*. San Diego; London: Singular.

Meadows, S. (2010). *The child as social person*. New York: Routledge.

Menting, B., A.C. van Lier, P.A.C. in Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of child psychology and psychiatry*, 52(1), 72-79.

Mielke, U. (1997). *Če z otrokom ni lahko: spoznajmo vzroke, ustvarimo zaupanje, razumimo bolje, rešujemo probleme*. Radovljica: Didakta.

Mikuš-Kos, A. (1999). Od individualnih razlik do psihosocialnih težav ali moten – družbena perspektiva. V Mikuš-Kos, A. (ur.), *Različnim otrokom enake možnosti* (str. 23-67). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Mikuš-Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.

GAMSER, J. (2013). Povezanost govornega in socialno-emocionalnega razvoja

Milivojević, Z. (2008). *Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji*. Novi Sad: Psihopolis institut.

Montessori, M. (2011). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Oatley, K. in Jenkins, J. M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Omerza, Z. (1972). *Govorne napake*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Opara, D. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Papalia, D. E., Olds, S. W. in Feldman, R. D. (2003). *Otrokov svet: otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva*. Ljubljana: Educy.

Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Povezanost čustvene inteligentnosti z nekaterimi vidiki psihosocialnega funkcioniranja pri učencih osnovne in srednje šole. *Psihološka obzorja*, 12 (1), 121-139.

Pišot, R. in Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka*. Koper: Univerza na Primorskem.

Poljšak-Škraban, O. (2002). *Čustva, čustveni razvoj in ravnanje s čustvi: študijsko gradivo pri predmetu Razvojna psihologija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. in de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, 44, 347-353.

Popenko, D. (2011). *Zgodnji razvoj komunikacije: diplomsko delo*. Ljubljana.

Puklek, M. in Gril, A. (1999). Socialnoemocionalne in vedenjske značilnosti otrok ob vstopu v šolo. V Zupančič (ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* (str. 43-66). Ljubljana: i2.

Radovančić, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Ramani, G. B., Brownell, C. A. in Campbell, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3- and 4- year olds in relation to regulation and dysregulation. *The journal of genetic psychology*, 171(3), 218-250.

Raffaelli, M., Crockett, L. J. in Shen, Y.-L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The journal of genetic psychology*, 166 (1), 54-75.

Rinaldi, C. (2003). Language competence and social behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 29(1), 34-42.

Roseman, M. (2008). Early language development and adult/child relationships. V Jalongo, M.R. (ed.), *Enduring bonds* (str. 39-54). Springer.

Ross, K. S., Neeley, R. A. in Baggs, T. W. (2007). The relationship between discipline infractions and communication disorders in public school students. *Education*, 128(2), 202-210.

Rutten-Saris, M. (1992). *Porajajoči se jezik telesa*. Assen: Van Gorcum.

Saussure, F. de (1997). *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij.

Seguin, J.R., Parent, S., Tremblay, R.E. in Zelazo, P.D. (2009). Different neurocognitive functions regulating physical aggression and hyperactivity in early childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 50(6), 679-687.

Selektivni mutizem. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana. Pridobljeno 13.8.2012 s: <http://www.zgnl.si/zdravstvo/index.php/odstopanje-v-govorno-jezikovni-komunikaciji/selektivni-mutizem>

Shapiro, L.E. (1999). *Čustvena inteligenca otrok: kako vzgojimo otroka z visokim čustvenim količnikom: priročnik za starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Skamlič, N. (2011). Govor, jezik, sporazumevanje. *Moj otrok & vrtec: revija za starše otrok v vrtcu*. Pridobljeno 16.11.2012, s: <http://www.mojotrokinvrtec.si/vsebina/36-govor-jezik-sporazumevanje>

Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). Razumevanje nadzora čustev v otroštvu in mladostništvu. *Psihološka obzorja*, 16 (1), 25-37.

Smrtnik Vitulić, H. (2009). *Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Snowling, M. J., Bishop, D.V.M., Stothard, S.E., Chipchase, B. in Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(8), 759-765.

Stančić, V. (1986). *Psihologija govora*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Stefan, C.A. in Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions. *Early child development and care*, 180(8), 1103-1128.

Sunderland, M. (2008). *Znanost o vzgoji: praktični nasveti o spanju, joku, igri in ustvarjanju čustvenega ravnovesja za vse življenje*. Radovljica: Didakta.

Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoče i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.

Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.

Varjačič, B. (2007). *Prvič v vrtec: priročnik za starše*. Ljubljana: Otroci.

Videmšek, M., Drašler, A. in Pišot, R. (2003). *Gibalna igra kot sredstvo za seznanjanje s tujim jezikom v zgodnjem otroškem obdobju*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Vizjak Kure, T. (2010). *Spodbujanje razvoja senzorike, motorike, kognicije, govora in jezika: priročnik z vajami in lestvice za spremljanje razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vygotskij, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.

Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Sams, J., Sirsch, U. in Eisenwort, B. (2003). Behaviour in children with language development disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 607-614.

Ysseldyke, J. in Algozzine, B. (2006). *Teaching students with communication disorders: a practical guide for every teacher*. London: Sage.

Zrimšek, N. (2000). Proces komunikacije in funkcija jezika. *Pedagoška obzorja*, 15 (3-4), 168-178.

Zurc, J. (2008). *Biti najboljši: pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.

Žerdin, T. (2003). *Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo: priročnik za pomoč specialnim pedagogom in učiteljem pri odpravljanju motenj v razvoju jezika, branja in pisanja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo..

Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Žorga, S. (1999). Pojmovanje razvoja. *Socialna pedagogika*, 3(3), 207-214.

**PRILOGA: Primer analize opravljenega pogovora glede na področja raziskovanja.
(Pogovor s strokovno delavko iz šole)**

I. TEME SPLOŠNEGA DELA POGOVORA

1 - O razvoju v obdobju otroštva

Sogovornica poudari pomen oblikovanja temeljev v zgodnjem obdobju otroštva, v povezavi z utrjevanjem živčnih povezav v otrokovih možganih:

- *»Jaz bi izpostavila predvsem to, da se premalo zavedamo, da se že rodimo z nekim številom nevronov in živčnih povezav. Kar v začetku utrjuješ, tisto oziroma te povezave se utrdijo, ostale pa nekako »odmrejo«. Se mi zdi, da je zelo važno kakšne »inpute« in povratne informacije daš otroku in katere povezave mu s tem utrjuješ.«*
- *»Menim, da v tem zgodnjem obdobju res daš neke temelje in da se ogromno zadev lahko zamudi ... /.../ Recimo, pri šestih mesecih otrok sliši vse variacije ritma, vse spremembe. Že pri enem letu se mu zaznavanje teh variacij zelo skrči, hkrati pa tudi veliko bolj izostri, zato ker zaznava samo še tiste, katerim je bil izpostavljen. In jaz mislim, da je tako tudi z vsemi ostalimi zadevami.«*

Izpostavi pomen motorike za vzpodbujanje otrokovega razvoja:

- *»V bistvu je motorika res važna za ves ostali razvoj. /.../ so starši oziroma skrbniki pogosto preveč panični in veliko izkušenj otrokom vzamejo v strahu, da se jim ne bi kaj naredilo in jim ne pustijo na primer skakati, da se vrtijo itd. V bistvu so pa to vse neke strategije, ki se jih takrat še ne zavedamo in si preko njih v možganih vzpostavljamo sinapse in spretnosti, ki jih potrebujemo. /.../ Tudi dojenčki, ki se plazijo in uporabljajo križni način, desno in levo - »desna roka, leva noga gresta naprej..«, s tem spodbujajo interakcijo obeh možganskih polobel. Taki otroci imajo potem veliko manj možnosti za razvoj učnih težav. Če obdobje plazenja spustiš, pa je več možnosti, ker nimaš tako dobro vzpostavljenih povezav med hemisferama in ne moreš potem vsega hkrati toliko kompenzirati.«*
- *» /.../ je gibanje nekako res prva stvar ki jo moramo otroku dati in zagotoviti, ker se mi zdi, da na tem temelji vse ostalo in da si pridobi s tem veliko nekih izkušenj in da res spodbudimo možgane, da so sposobni sprejemati vse ostale informacije.«*

Omeni tudi pomembnost zgodnjega postavljanja meja otroku:

- *»Meni se zdi, da jim je treba že zelo zgodaj postaviti neke meje, ker smo dostikrat narejeni tako, da je otrok pri dveh letih še neboljen in mali revček, potem pa pri desetih letih pride k tebi starš in ti reče »Jaz ga ne obvladam več« ... to me jezi.«*

2 – O govornem razvoju v obdobju otroštva

Sogovornica razvoj govora opiše v povezavi z vzpodbudami iz okolja in sočasnim utrjevanjem povezav v otrokovih možganih:

- *» /.../ To krepljenje teh povezav in dovzetnosti za novosti.. Isto je z učenjem jezika. Imam sicer en drug primer otroka, ki se je rodil s shizo neba in je spregovoril šele pri četrtem letu in prej ni niti pisknil, ampak, ko je začel, je bil pa kot vulkan in je govoril, govoril in govoril. Stavki so bili čisto pravilni in formulirani in vse. Tukaj je v bistvu dokaz, da če je okolje tisto, ki vzpodbuja, kljub temu, da on sicer sam ni formiral govora, je vseeno s poslušanjem utrjeval neke te povezave in si jih nekam shranil in ko je bil fizično sposoben artikulirati vse skupaj, je potem do tega tudi prišlo.«*

3 – O povezanosti govora z ostalimi razvojnimi področji

O povezavi govornega s socialno-emocionalnim področjem meni:

- *»Govor s **socialno-emocionalnim** zagotovo –govor rabiš, da vzpostaviš kakršnokoli interakcijo. In če se hočeš komu približati, moraš v končni fazi govoriti- ali je to z znakovnim jezikom ali govornim, odvisno v kakšni okolici pač si, ampak nek govor pač ti moraš znati. To se mi zdi zelo pomembno.«*

Povezanost med govornim in kognitivnim razvojnim področjem pojasni z:

- *»Kar se tiče **kognitivno**... Ja, seveda. Če se osredotočim na šolsko področje je*

pomembno, da se otrok zna izražati, predvsem da začne najprej brati in da zna formulirati neke stavke.. Brez branja in pisanja izvisiš v tretjem razredu osnovne šole.«

Pri opisu povezave telesnega z govornim razvojem samo še doda:

- *»Mislim, da predvsem pri metodiki waldorfske šole uporabljajo pri pomnjenju veliko gibanja. Recimo oni, ko se učijo poštevanko skozi zraven skačejo ali ploskajo. /.../ To neko vrtenje, skakanje ti povzroča spodbujanje in rast teh sinaps in utrjevanje in iz tega vidika to izhaja.«*

4 – O vlogi vzgojno-izobraževalne ustanove v otrokovem razvoju

Sogovornica meni, da vrtec zelo pozitivno prispeva k otrokovemu razvoju:

- *»Vrtec se mi zdi zelo zelo vredno za razvijanje otrokove samostojnosti, komunikativnosti in vzpostavljanja nekih odnosov, ker je otrok izpostavljen toliko večim osebam in ker pač ni sam pri babici in dedku, ki mu ponavadi vse dajo in kjer otroci ne poznajo besede »ne«. In se mi zdi v vrtcu pozitivno, ker je skupina in so že tam vzpostavljene neke meje in pravila, po katerih živimo praktično ves čas.«*

V šoli pogreša večji poudarek na učenju praktičnih veščin:

- *»V šoli mi je iskreno povedano žal, da se v bistvu toliko poudarja samo izobrazba in neki podatki, ki si jih je treba zapomniti in se mi zdi, da damo čisto premalo nekih življenjskih izkušenj in znanj in so mi iz tega vidika šole z nižjim izobrazbenim standardom zelo vredno, ker učimo otroke prati, kuhati in kako iti v trgovino in marsikateri otrok, ki gre iz redne osnovne šole o tem nima pojma. Zadnjič, ko sem z eno punco iz sedmega razreda šivala okraske za na jelko, me je po šivanju vprašala, če šivanko vrže v koš za smeti. No, takšega znanja otrokom danes res manjka. Mislim, šola se mi zdi nujna in nisem oboževalec šolanja na domu, sem pa razočarana nad organizacijo šolstva, ki se mi ne zdi ravno najbolj ustrezna.«*

II. TEME, VEZANE NA IZBRANEGA OTROKA

1 – Splošna ocena otrokovega razvoja

Sogovornica navede nekaj podatkov v zvezi z otrokovim razvojem:

- *Deček je sicer hodil v redni vrtec s slišječimi otroci, ampak zato, ker je otrok gluhih staršev se vodi kot pol slišječji otrok in je obravnavan tudi na zavodu za gluhe in naglušne, kjer hodi k logopedinji.«*
- *»Težave ima s sprejemanjem avtoritete, sploh z mamo.«*
- *»Težave ima v razumevanju navodil, besedišča – ima slabo besedišče, težave ima včasih pri igri oziroma komunikaciji z vrstniki, ker jih ne razume. Velikokrat si razlaga, da je kakšna od teh besed, ki jih ne razume, grda in se razjezi in začne druge otroke tepsti ali kaj podobnega.«*

2 – O otrokovi družini

- *»Mama je invalidsko upokojena, ker je poleg tega, da je gluha, tudi močno slabovidna. /.../ oče delno sliši – je napol gluh, delno kreta, delno govori. Oče je iz Bosne, kar pomeni, da kreta po bosansko, mama kreta po slovensko, s starimi starši se otrok pogovarja in bosansko in slovensko, tako da v bistvu živi v štirijezičnem okolju.«*
- *»Otrok je edinec.«*

O izobrazbi staršev in socialno-ekonomskem statusu pove:

- *»Mama je invalidsko upokojena.. /.../ oče je zaposlen kot avtomehanic ali nekaj podobnega, nekaj kot poklicna srednja šola. Socialno- ekonomski status je na spodnji pozitivni meji.«*

Mama ima težave z vzpostavljanjem avtoritete do otroka:

- *» /.../ v primerjavi z otrokom izpade zelo šibka, ne zna nekako vzpostaviti avtoritete. /.../ Fant jo v bistvu zelo izsiljuje z žalostnim obrazkom in z zelo dodelano mimiko in solznimi očmi. /.../ jo vrti okrog prsta.«*
- *»Eden od primerov je bil recimo, da učenec ni hotel jesti malice, češ da ni dobra, čeprav smo vedeli, da jo je ves čas jedel. Mama ga je odjavila od malice in mu vsak*

dan s sabo dajala tisto hrano, ki jo je hotel jesti. Povedala sem ji, da to ni zdravo zanj in da ne more dan na dan jesti pice in frutabele in ga je naslednji dan prijavila nazaj na malico. Učenec je to čisto normalno sprejel in zdaj je to malico in ni težav. /.../ to so take majhne stvari, ki so ji po mojem mnenju otežene ravno zaradi tega sporazumevanja.

- *»Težko ji je, ker, ko mu ona hoče nekaj povedati, se fant obrne stran in je povsem nemočna.«*

Kljub temu je fant zelo skrben do svoje mame:

- *»Imata pa fant in mama nek tak odnos, da fantek zelo skrbi zanjo, jo vodi po cesti, po šoli.«*

3 – O otrokovem govornem razvoju

Sogovornica podrobneje opiše otrokove govorno-jezikovne značilnosti:

- *»On v bistvu odrašča v štirijezičnem okolju, posledica je seveda zelo slaba skladnja, zelo skromno besedišče, nepoznavanje spolov, neupoštevanje števil.«*
- *»Sicer se velikokrat trudi, da bi mi nekaj razložil, ampak ga je zelo težko razumeti. In te njegove zgodbice, ki jih razlaga prosto po prešernu, so v bistvu bolj ali manj ugibanje, kaj se je zgodilo in s kom.«*
- *»Sliši dobro, ravno zdaj smo ga dali testirati, saj z razredničarko nisva bili čisto sigurni, ker je deček velikokrat vprašal »Kaj, kaj, kaj?«. In potem sva se spraševali, a ne razume zaradi besedišča, ali je to posledica neočiščenih ušes, kar je tudi ena od težav, ali gre dejansko za slabšanje sluha, ker sta oba- mama in oče prirojeno gluha in ni kot pridobljeno. /.../ ampak smo izvedeli, da je z njegovim sluhom vse v redu.«*
- *» /.../ spregovoril je normalno. Je imel stik z drugimi, pa tudi v vrtcu je bil.«*

Sogovornica ocenjuje, da je fant zelo odprt do komuniciranja z ostalimi:

- *»Sicer na splošno je tako, da si fant želi nekih stikov, in komunicira, išče, daje pobudo, ga ni nič sram... tudi vpraša, če česa ne razume in tudi uči se blazno hitro. /.../*

vzpostavlja interakcijo sam in se tudi odziva.«

4- O otrokovem socio- emocionalnem razvojnem področju

Sogovornica izpostavi otrokove težave z izražanjem in nadzorovanjem jeze v situacijah, ko nečesa ne razume:

- *»Predvsem ima težave z jezo, kar potem izrazi z zelo negativnim vedenjem v stilu spotikanja, brcanja, mršččenja, ignoriranja. /.../ ima pa te težave, da ko ga kregaš ali **kadar on nečesa ne razume**, da v bistvu.. niti ne morem reči, da vzkipi, ampak postane jezen in to kar sem prej opisala... to niti ni nasilje, ampak... ja, ne zna je izraziti, v bistvu ne zna reči »Jaz sem zdaj jezen««, ampak gre in drugemu eno primaže.«*
- *» /.../ nima kontrole in tega ne zna verbalizirat.«*

Meni, da otrokove težave z izražanjem čustev uspešno odpravljajo:

- *»Učimo ga, da naj pristopi do učitelja, kadar kaj ni v redu in da se ne rešuje zadev s fockanjem in spotikanjem.. Kar nam bolj ali manj uspeva. /.../ Deček je v bistvu zelo pameten, zelo hitro se uči in dosti hitro tudi napreduje. /.../ to kar delamo letos, je že zelo nadgradnja. Delamo na tem, da ko je nečesa kriv, da se ne izgovarja v stilu »Nisem bil jaz«, ampak ga učimo, da prizna svojo krivdo. Tako, da teh spotikanj ni več tako zelo, še pride do fockanja, ampak je tega dosti manj.«*

Sogovornica opiše otrokovo izražanje še nekaterih drugih čustev:

- *»Predvsem veselje, kadar je na nekaj ponosen, da je kje zmagal, mu je nekje res uspelo, mi priteče v objem, mi povedat, in pokazat in z nasmehom na obrazom.. »*
- *»Jaz mislim, da on to žalost obrne v jezo. Strahu pa v bistvu še nisem prepoznala.«*

Po besedah sogovornice otrok prepozna čustva drugih in se odziva nanje:

- *»Ni težava, da ne bi prepoznal čustev ali na slikah ali v živo. Jih prepozna, zna jih imitirati, jih prepozna pri drugih ali v socialnih zgodbah to vse naredi,..../ Ja ja, je empatičen.«*

5 – O odnosih z vrstniki

Sogovornica v splošnem ocenjuje, da je otrok med vrstniki sprejet, težave se pojavljajo le, kadar otrok ne razume razlage vrstnikov:

- *»V bistvu nekako v povprečju, ima prijatelje. /../ Čisto povprečno, tako kot večina ostalih, nič posebnega. /../ Tako kot sem pa prej rekla, ima pa težave v bistvu, če vrstnikov ne razume kaj mu hočejo razložiti ali pa ko razlagajo kakšno igro in ko ne razume, se hitro razjezi.«*
- *»On se zna igrati, zna pristopiti k igri.«*

6- O otrokovi uspešnosti v šoli

Sogovornica ocenjuje, da otrok na učnem področju nima večjih težav in da z vajo zelo hitro napreduje:

- *»V bistvu učnih težav nima nikjer takih oziroma so vse vezane na njegov manjko na področju govora in besedišča. Sicer pa, da bi imel nižje sposobnosti, pa je daleč od tega. /../ je v bistvu nekje v povprečju. /../«*
- *»Kar se tiče **matematike** in računov je nekje v povprečju, težave so seveda z besedilnimi nalogami, ampak predvsem zato, ker ne ve, kaj naloga zahteva. Če on to nalogo razume, je v redu. Predvsem ima težave s tem, da prebere vprašanje in da iz vprašanja razbere kaj mora res izračunati oziroma, da zna potem spisati odgovor na to vprašanje. S tem ima težave... Ampak, sej pravim, če se njega vodi – torej, da on prebere glasno to nalogo, da ga res opozoriš »preberi si vprašanje«, si je zdaj zapomnil, kakšna je forma – katere besede iz vprašanja moraš izbrati za odgovor. On si to formo zapomni.«*
- *»**Bere** kar dobro, prej bolj dobro, kot manj./../ on ne uporablja teh spolov in števil in tudi precej sklonov manjka, ker jih pač pri kretanju ni in se mu to zelo vidi.«*

7- Močna področja/priljubljene dejavnosti

Sogovornica izpostavi otrokovo zelo dobro **grafomotoriko** in v povezavi s tem uspešnost na likovnem področju:

- *»../zelo dobro riše in tukaj lahko rečem, da je mogoče višje od vrstnikov, kar mu zelo pomaga pri pisanju. V bistvu je pisal še preden so vsi ostali pisali. Tudi zdaj, ko imajo te pisane črke.. če si mu jo napisal že na tablo, jo je on z lahkoto odslikal čisto pravilno. Pisava je tudi estetska, malo umetniška, ker že zdaj kombinira velike in male tiskane črke in je malo tako umetniško. ../ Mislim, dostikrat je tako, da on nekaj nariše, ker je zelo močan na področju risanja, likovnega ustvarjanja.«*

Omeni tudi otrokovo uspešnost na **športnem področju**:

- *»Je pa športno tudi zelo uspešen. ../ ful je športnik in zelo uživa v teh zadevah in tukaj se tudi zelo najde, tako da ga poskušamo tudi usmerjati v to smer.«*

III. NARAVA ODNOSA MED SOGOVORNIKOM TER OTROKOM IN STROKOVNE OBLIKE POMOČI OTROKU

1 – O odnosu med sogovornikom ter otrokom

Sogovornica ocenjuje, da je z otrokom vzpostavila dober odnos:

- *»Najin odnos je v bistvu precej vredn, ker je deček zelo odprt, komunikativen in mu je v bistvu v redu, da gre z mano iz razreda in točno ve, kdaj je najina ura. /.../ Pri teh letih sicer niti nimaš neke take globine v odnosu, ker je v bistvu otroci še niso ravno sposobni, zraven tega je tukaj še vseeno nek primankljaj v govoru. /.../ Ampak se dobro razumeva, me upošteva. Sem tista, ki pride do mene, če kaj ni v redu in tudi nimam težav z avtoriteto v odnosu z njim.«*
- *»Precej je odgovoren do nalog, ker imava svoj zvezek, ki ga nosi domov in nalogo tudi v bistvu vedno reši. Zelo je skrben.«*

2- O načinih dela z otrokom

Sogovornica je izvajalka dodatne strokovne pomoči za tega otroka drugo leto:

- *»Imava dve uri na teden, poleg tega ima pa on še eno uro z razredničarko. Torej ima v šoli tri ure na teden.«*

Zelo podrobno opiše načine in metode, ki jih uporablja pri individualnem delu z otrokom in se nanašajo predvsem na področje učenja pravilne rabe besed:

- *»Jaz sem se z njim osredotočila predvsem na področje besedišča in skladnje, tako da sva prvo leto v glavnem delala tako, da sva na vsako črko abecede iskala čimveč besed, vsaki besedi določila spol. S tem, da sem te spole podkrepila z barvami in sicer, modra za moški spol, rdeča za ženski in oranžna za srednji spol. Pri vsaki besedi je ali narisal, kaj to je, ali sva zalepila slikico ali stampiljko ali kaj drugega. Letos sva dodala še števila ... /.../ Jaz mu pripravim razne vaje ali skupaj preberava besedilo, iz besedila izpiše samostalnice in jim določi spol ali mu postavim vprašanja pa mora odgovoriti nanje.*
- *»Ko je bil v prvem razredu, sem se v bistvu z njim učila pesmice, ki si jih je moral*

zapomniti ali za kakšen nastop, bralno značko, in sem ga učila tako, da sem mu zraven kretala. Da sva vse pesmice odkretala in si jih je na tak način zapomnil. /.../ ker to kretanje on uporablja od majhnega in to ima res čisto vsak dan. »

- *»Občasno tudi bereva, čeprav to bolj vadi z razredničarko. Tukaj sem v bistvu zelo tečna, ker je dostikrat tako, da si med branjem priredi konec besede po svoje. Ima pa precej težav z obnavljanjem zgodbic. Tako da neko zgodbo je sposoben obnoviti samo z povprašanji. In to je to, kar midva v dveh urah na teden lahko narediva, če hočeva res utrditi.»*
- *»V bistvu se pogovarjam z njim isto kot z ostalimi otroki, razen tega, da še bolj pazim, da pravilno govorim, da nima zraven še deset narečij in da res izbiram neke osnovne besede.«*

Ocenjuje, da fant hitro dojema njene razlage:

- *»/.../ tukaj že zelo napreduje, ker je zelo bister in si hitro zapomni. /.../ je v bistvu tudi tukaj že napredoval in tudi pri formulaciji stavkov napreduje in začenja uporabljati prave spole in sklone.«*

Sogovornica je v delo z otrokom vključevala tudi urjenje socio-emocionalnih veščin, a meni, da to izven razreda ni tako smiselno:

- *»V začetku leta sem jih vključevala in sem delala na prepoznavanju čustev pa sem videla, da v bistvu izolirana vaja niti nima smisla zato, ker zna in smo nekako v dogovoru z razredničarko tako, da te socialne veščine bolj ona v razredu z njim sproti rešuje, ker v bistvu na primerih in v izoliranem stanju to on obvlada, ko pa pride do situacije pa jaz dostikrat nisem zraven, tako da to rešuje razredničarka.*

3- Druge oblike strokovne pomoči

Z otrokom dela eno uro na teden individualno tudi razredničarka, ki s sogovornico redno sodeluje:

- *»/.../ je zelo super in sistematična, se temu zelo posveča in uspešno sodelujeva, se redno obveščava. In ni nobenega problema, če ga vzamem ven, ne glede na to, kar delajo.«*

- *»Ona ostane z njim še po pouku in kar ne naredi, reši z njim. Če se fant med poukom upre, da nekaj ne bo naredil, ker se pač njemu ne da pisat, je len, kar se tega tiče, lahko da tudi zato, ker mu je dolgčas, ker mu to res gre.. V takih situacijah smo se nehali pregovarjati in rečemo, da do takrat mora narediti in če ne, bo pač delal z razredničarko po pouku takrat, ko ima načeloma košarko in šah in cel kup drugih interesnih aktivnosti in pač ne gre na to.«*

Poleg omenjene dodatne strokovne pomoči na šoli, fant prejema strokovno pomoč tudi izven šole:

- *» /.../ je obravnavan tudi na Zavodu za gluhe in naglušne, kjer hodi k logopedinji – to ima še vedno redno. /.../ Mislim, da že iz vrtca. Mislim, da ima obravnave pri njej enkrat na teden.«*

4 – O sodelovanju s starši

Sogovornica pove, da na govorilne ure hodi samo mama, s katero redno sodelujejo:

- *»Sodelujemo samo z mamo, tako da se ji napiše obvestila v beležko. Ko pa pride na govorilne ure, smo pri računalniku, poveča se velikost pisave in se vse zadeve tipkajo. /.../ si pišemo preko računalnika, saj nihče v šoli ne zna toliko kretati, da bi ji lahko to povedal. Dobro je, da se lahko na računalniku poveča pisava,, da lahko mama tudi to bere, gledamo pa vedno tako, da so govorilne ure v času dneva, ko je zunaj še svetlo, zato da lahko pride v šolo, ker ko se že mrači, ona ne hodi ven, ker še manj vidi kot sicer.«*

Mami v šoli pomagajo predvsem z nasveti glede vzgoje otroka:

- *»Mama je zelo šibka in smo ji že lani razlagali, kdaj mora iti otrok spat, da ne sme gledati tvja, biti na računalniku.. kako ga naj uspava.. in take zadeve. In je hvaležna za vse te nasvete in ji v bistvu predvsem dopovedujemo to, da fantek ni tako nebogljen, kot ona misli.. /.../ jo učimo, na kak način postaviti meje in pravila. Da je res čisto v redu tudi če se kdaj mali »upre« in če je kdaj jezen nanjo ali pa če je kdaj slabe volje, joka. /.../ da se na primer naloga mora narediti ali, da si je potrebno zjutraj umiti zobe pa tudi, če se otrok zraven joka, v tem stilu. /.../ Da so to meje, ki*

jih testira vsak otrok in da jih je potrebno nekje postaviti. In da prej kot jih bo postavila, lažje bo. »

- *»Ona se zelo trudi in ji kar uspeva, ampak potrebuje res stalen nadzor in spodbudo, tako da se jo redno vabi in malo vpraša, kako je.«*