

VPLIV VZGOJITELJEVIH VPRAŠANJ NA OTROKOVO SPORAZUMEVALNO ZMOŽNOST

Darija SKUBIC

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, SI-1000 Ljubljana, Kardeljeva ploščad 16
e-mail: darija.skubic@guest.arnes.si

IZVLEČEK

V prispevku posvečam pozornost delu pedagoškega govora v vrtcu/šoli, in sicer vzgojiteljevim vprašanjem v vrtcu/šoli in njihovem vplivu na otrokovo sporazumevalno zmožnost. Nanje sem opozorila v svoji doktorski disertaciji, v kateri sem raziskovala vrste vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj (z jezikoslovnega, pedagoškega in psihološkega vidika) v dveh starostnih skupinah otrok (od 4 do 6 let in od 6 do 7 let). V nadaljnjih raziskavah sem preučevala tudi tipologijo otrokovih odgovorov (s pomenskega in skladijsko-pragmatičnega vidika), o katerih prav tako spregovorim v prispevku. Prispevek obsega dva dela. V prvem delu predstavim tipologijo vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj ter tipologijo otrokovih odgovorov. V drugem delu so predstavljeni rezultati primerjave vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj v dveh starostnih skupinah otrok ter primerjava otrokovih odgovorov, prav tako v dveh starostnih skupinah otrok.

Ključne besede: sporazumevanje v vrtcu/šoli, vzgojitelj, otroci, vzgojiteljeva in otrokova vprašanja, otrokovi odgovori, sporazumevalna zmožnost

L'INFLUSSO DELLE DOMANDE DELL'EDUCATORE SULLA COMPETENZA COMUNICATIVA DEL BAMBINO

SINTESI

Nel presente contributo l'autrice si propone di esaminare un elemento del linguaggio pedagogico usato in asilo/scuola – più precisamente le domande dell'educatore in asilo/scuola e l'influsso che queste hanno sulle competenze comunicative del bambino – soggetto già accennato nella sua tesi dottorale, dove ha presentato i risultati della ricerca sui tipi di domande prodotte dall'educatore da una parte e dall'altra parte dai bambini (dal punto di vista linguistico, pedagogico e psicologico) di due fasce di età (dai 4 ai 6 anni, e dai 6 ai 7 anni). Sono quindi presentati anche i risultati di ulteriori ricerche, svolte con lo scopo di studiare la tipologia delle risposte dei bambini (dal punto di vista semantico e sintattico-pragmatico).

Il contributo è diviso in due parti: la prima parte si incentra sulla tipologia delle domande dell'educatore e dei bambini, e la tipologia delle risposte dei bambini, mentre nella seconda parte sono presentati i risultati del confronto tra le domande dell'educatore e quelle dei bambini in due fasce di età, nonché un confronto tra le risposte dei bambini appartenenti a due fasce di età.

Parole chiave: comunicazione in asilo/scuola, educatore, bambini, domande dell'educatore e del bambino, risposte del bambino, competenza comunicativa

UVOD

Članek¹ govori o vzgojiteljevih vprašanj in otrokovih vprašanjih ter o vplivu vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost.² Obsega dva dela. V prvem delu predstavim tipologijo vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj ter tipologijo otrokovih odgovorov, v drugem delu pa rezultate primerjave vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj v dveh starostnih skupinah otrok ter primerjava otrokovih odgovorov, prav tako v dveh starostnih skupinah otrok. Članek zaključijo sklepne ugotovitve o vplivih vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost.

Za raziskavo o vzgojiteljevih in otrokovih vprašanjih v vrtcu ter o vplivu vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost sem se odločila zaradi svojih opažanj pri nastopih iz metodike jezikovne vzgoje v različnih vrtcih.³ V govoru vzgojiteljev je opaziti primanjkljaj na vseh jezikovnih ravneh, še posebej skladenjski, kar se kaže v strukturi vprašalnih (in ostalih) povedi. Vzgojitelji kot "moderatorji" interakcije z otroki prevzemajo pobudo. To pa posledično pomeni, da so najpogosteje oni tisti, ki postavljajo in oblikujejo vprašanja. Od tod tudi moja odločitev za preverjanje vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj s treh vidikov: jezikoslovnega, pedagoškega in psihološkega ter preverjanje otrokovih odgovorov z enega vidika, tj. z jezikoslovnega. Delitev vprašanj in odgovorov bi bila lahko tudi drugačna, to pa bodo pokazale nadaljnje raziskave, v katerih se bom še naprej ukvarjala s tipologijo vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj in s tipologijo otrokovih odgovorov.

1. VZGOJITELJEVA IN OTROKOVA VPRAŠANJA V VRTCU/ŠOLI

1.1 Vprašanje – pozivno govorno dejanje in diskurzivno dejanje

Pozivno govorno dejanje (Križaj Ortar, Bešter, 1994, 8) je tisto govorno dejanje, ki ga je sporočevalec tvoril zato, da bi naslovnik naredil to, kar želi sporočevalec. J. L. Austin (1962, slov. prevod 1990, 132) pozivna govorna dejanja uvršča v skupino eksercitivov (prim. performativni glagoli: ukazati, svariti, rotiti, siliti, odrediti, zapovedovati, svetovati, prositi ...). J. R. Searle (cit. v Bešter, 1992, 67) imenuje pozivna govorna dejanja direktivi: z njimi želi govorec nagovoriti poslušalca, naj ta opravi neko dejanje, dejstva v predmetnosti se ujemajo z besedami, kot "psihični" odnos govorca do propozicijske vsebine pa nastopi hotenje oz. želja. Med direktive uvršča J. R. Searle performativne glagole ukazati, komandirati, pozvati, prositi, rotiti, povabiti, dovoliti, svetovati ..., mdr. tudi *vprašati*, saj ima *vprašanja* za podskupino direktivov (namen: govorec želi nagovoriti poslušalca, naj ta odgovori na govorčev vprašanje).

Vprašanje je pozivno ali direktivno govorno dejanje, s katerim želi sporočevalec nagovoriti naslovnika, da bi ta odgovoril na sporočevalčev vprašanje; hkrati je tudi diskurzivno dejanje (J. Sinclair in M. Coulthard, A.-B. Stenstroem), torej najnižja enota diskurza, ki večinoma ustreza povedi. Je primarno diskurzivno dejanje (Stenstroem, 1994, 38), ki samo uresniči korak in sprašuje po informaciji, potrditvi, pojasnilu.

1.2 Delitev vprašanj

Vprašanja razvrščamo z raznih vidikov: z jezikoslovnega vidika (s pomenskega, s skladenjsko-pragmatičnega), s pedagoškega vidika (glede na to, kdo tvori vprašanje) in s psihološkega vidika (tj. predvsem z vidika miselnih procesov).

1 O vzgojiteljevih in otrokovih vprašanjih v vrtcu in prvem razredu osnovne šole sem že razpravljala v članku Vzgojiteljeva in otrokova vprašanja v vrtcu in prvem razredu osnovne šole (2003, 12–21). Pričujoči članek prinaša nove ugotovitve s področja tipologije otrokovih vprašanj in vplivov vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost.

2 Po M. Bešter (1992, 88, 90, 91) spadajo k "jezikovni zmožnosti sistemi jezikovnih znanj, tj. govorčeva in poslušalčeva zmožnost tvoriti (enkodirati) in razumeti (dekodirati) najrazličnejše jezikovne strukture na podlagi poznavanja konkretnega inventarja jezikovnih znanj in abstraktnega sistema pravil. Sem sodi tudi poznavanje pravorečnih in pravopisnih pravil. /.../ K pragmatični zmožnosti spadajo zunajjezikovni sistemi znanj, tj. sistemi pragmatičnih znanj, ki vključujejo poznavanje pravil rabe za izbor prvin jezikovnega sistema v odvisnosti od konkretnih okoliščinskih dejavnikov (kdo, komu, kje, kdaj), zaradi česar bo šele prišlo do smiselnega sporazumevanja". Jezikovna in pragmatična zmožnost skupaj tvorita sporazumevalno zmožnost. Sporazumevalna zmožnost (Zadravec–Pešec, 1994, 62) "vključuje znanja oziroma sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja, ki naj bi jih imela tvorec in naslovnik, da bi lahko tvorila in razumela poljubno število izrekov".

3 Nastopi iz metodike jezikovne vzgoje so sestavni del predmeta *Metodika jezikovne vzgoje* na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete v Ljubljani. Nastop najprej izvede vzgojiteljica, sledi analiza skupaj z vzgojiteljico in študenti, nato so na vrsti študenti, ki pripravijo svoj prvi nastop v vrtcu. Po vsakem nastopu prav tako sledi analiza, v kateri upoštevamo več dejavnikov: rabo knjižnega/neknjižnega jezika glede na aktualni govorni položaj, rabo jezika na vseh jezikovnih ravneh, vpliv študentovih pobud na otrokovo sporazumevalno zmožnost, zgradbo nastopa itn.

1.2.1 Delitev vprašanj z jezikoslovnega vidika

a) Delitev vprašanj s pomenskega vidika

S pomenskega vidika (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 29) delimo vprašanja glede na to, ali sprašujejo po času, kraju, vzroku.⁴

b) Skladenjsko-pragmatična delitev vprašanj

Vprašalna poved (Toporišič, 2000, 515) je tista poved, ki izraža nejasnost ali negotovost kakšne prvine v podstavi povedi ali glede celotne podstave in stremljivosti za tem, da se ta nejasnost v odgovoru odpravi.

Z vprašalno povedjo (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, 391) sporočevalec izraža željo (zahtevo) po informaciji, ki jo namenil naslovniku; sestavlja jo vprašanje, ki po navadi zahteva (neki) odgovor.

Po M. Greplu in P. Karlíku (1986, 66) so vprašanja prava in neprava. K pravim uvrščata dopolnjevalna oz. poizvedovalna in odločevalna vprašanja, k nepravim pa retorična vprašanja in vprašanja, ki izražajo željo, očitek, prepoved, namen. J. Toporišič v Slovenski slovnici (2000, 516–517) pravi, "da je vprašalnih povedi več vrst in skupin. Po enem načelu ločimo dopolnjevalna in odločevalna vprašanja". Poleg dopolnjevalnih in odločevalnih vprašanj loči še dve skupini vprašalnih povedi: deliberativne (razmišljalne) in nedeliberativne (nerazmišljalne) povedi ter prave in neprave vprašalne povedi. T. Korošec (1998, 257–250) pa loči pet ravnin binarne delitve vprašalnih povedi. Osnovna delitev vprašalnih povedi je po njegovem delitev na odločevalne in dopolnjevalne.⁵ Druga ravnina delitve je na razmišljalne vprašalne povedi, s katerimi se vpraševalec obrača tudi nase ali samo nase, in nerazmišljalne vprašalne povedi, ki predpostavljajo navzočnost naslovnika, saj se z njimi vpraševalec obrača k odgovarjalcu. Tretja ravnina delitve zajema prave in neprave vprašalne povedi. Prve se opisujejo z lastnostjo "prevladovanje pričakovanja odgovora od navzočega predvidenega naslovnika", druge te lastnosti nimajo. Četrta ravnina obsega preverjalne in nepreverjalne vprašalne povedi in se nanaša na neprave vprašalne povedi in ker pri njih ne gre za prevladujoči namen dobiti odgovor (o neveljavnosti vprašanja), se tako opisuje tudi lastnost te ravnine, tj. preverjanje pravilnosti (nepričakovanega) sporočila in začudenje nad tem, kar je v sporočilu (ali v sporočanjem) stiku ne-

pričakovanega. Peta, zadnja ravnina delitve zajema nikalniške in nenikalniške nepreverjalne vprašalne povedi, je posebna ravnina, ker je lastnost, opisana kot navzočnost/nenavzočnost nikalnice, pomensko razločevalna in pri nepreverjalnih (t. i. govorniških) vprašalnih povedih vsebuje pomenski kontrast: zanikanje v nepreverjalni vprašalni povedi ima lahko samo trdilni odgovor, in obratno, neznanje v nepreverjalni vprašalni povedi ima nikalni odgovor.⁶ M. Riegel, J.-C. Pellat in R. Rioul (1994, 391–392) dodajajo dopolnjevalnim in odločevalnim vprašanjem še alternativna vprašanja. Avtorji M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, (1998, 392) navajajo tudi delitev na direktne in indirektno vprašalne povedi.⁷ S pragmatičnega vidika so direktna vprašanja izražena z vprašalno povedjo, indirektna vprašanja so določena glede na izrek in so izražena s katerokoli vrsto povedi. Moja klasifikacija vprašalnih povedi temelji na dihotomni delitvi, in sicer delimo vprašanja na prava (dopolnjevalna, odločevalna, alternativna) in neprava (retorična ali govorniška vprašanja in vprašanja, ki izražajo željo, očitek, prepoved, namen).

PRAVA VPRAŠANJA

Prava vprašalna poved je tista (Toporišič, 2000, 517), pri kateri res sprašujemo in pričakujemo odgovor.

- **Dopolnjevalna vprašanja**

Dopolnjevalna vprašanja so tista (Toporišič, 2000, 516), ki v odgovoru zahtevajo preubeseditev zaimenske vprašalnice: 1. za osebo – *kdo*, za drugo predmetnost *kaj*, 2. za lastnost – *kakšen (kolikšen)*, *kateri (katere vrste, kateri po vrsti)*, *čigav*, *koliko*, 3. za okoliščine – *kam*, *kje ...*, *kdaj*, *od kdaj ...*, *kako*, *do katere mere ...*, *zakaj*, *čemu*. Dopolnjevalna vprašanja pozivajo k identifikaciji udeležencev povedi (in njihovih lastnosti) ter povedja (in njegovih lastnosti). Intonacija takih vprašalnih povedi je izjavljalna (pripovedna), tj. s kadenčno glavo na koncu. Če gre za t. i. ponovljena vprašanja, je intonacija vprašalna: *Kje si bil? – Doma. – Kje (si bil)??*

- **Odločevalna vprašanja**

Odločevalna vprašanja so tista (Toporišič, 2000, 516), v katerih gre za negotovost celotne povedi ali njenega dela, od odgovarjajočega pa se pričakuje odločitev v smislu členkov *da*, *ne*, *morda*, *verjetno*, *pač* itn. Ob odločevalnih vprašanjih se lahko rabita členka *ali* in *a* (pogovorno). V odločevalnih vprašanjih se uporablja vprašalna intonacija, torej antika-

4 S skladenjsko-pragmatičnega vidika so to dopolnjevalna ali poizvedovalna vprašanja.

5 T. Korošec (1998, 248) uvršča k dopolnjevalnim vprašalnim povedim t. i. *izločevalne* (alternativne) vprašalne povedi z dvodelnim ločno zloženim jedrom. Odgovor zato ni možen z *Da/Ne*, ampak se odločevalnost izraža z izločanjem ene od sestavin dvodelnega jedra, in sicer tako, da se izbrana (želena) sestavina ponovi: *Boš pil pivo ali vino? Vino.*

6 T. Korošec (1998, 247) ločuje med vprašanjem in vprašalno povedjo. Vprašanje je zanj funkcijska in pomenska kategorija, vprašalna poved je kategorija, ki zajema jezikovne lastnosti povedi, tj. vprašalne besede v najširšem smislu, vprašalni besedni red in vprašalno intonacijo.

7 Prve (prav tam) obsegajo neodvisni stavek, druge pa glavni in odvisni stavek, npr. *Sprašujem se, ali ga bom še kdaj videl.*

denca, in sicer bodisi z nizkim težiščem in rastočim repom bodisi z visokim težiščem in spuščajočim se lebdečim repom; zadnja intonacija se lahko zamenja kar s povedno, če je vprašalnost zagotovljena z vprašalnim členkom ali z besednim redom.

- **Alternativna vprašanja**

Alternativne vprašalne povedi (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, 399) so povedi, ki se "nahajajo" med dopolnjevalnimi in odločevalnimi vprašalnimi povedmi. Avtorji ločijo *enostavne* (fr. simple) in *zložene* (fr. polaire) alternativne vprašalne povedi, v kateri si prvi in drugi del nasprotujeta, npr. *Ali je to gad ali belouška?* proti *Ali je to gad ali ni?* V obeh primerih lahko v drugem delu opustimo glagol in ga nadomestimo s členkom *ne*. Alternativna vprašalna poved (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, 399) je podobna "dvojni" odločevalni povedi, a nanjo ne moremo odgovoriti z *da* ali *ne*.

NEPRAVA VPRAŠANJA

Neprava vprašalna poved je tista (Toporišič, 2000, 517), pri kateri ne pričakujemo odgovora od navidezno vprašanega (tj. v bistvu le ogovorjenega), temveč si na vprašanje odgovarjamo sami, npr. *Kako se imenuješ?* (odgovor: Janez Suhadolčan) proti *Kako se imenuješ?* (Ali je mogoče, da se tako imenuješ!). J. Toporišič (2000, 517) loči retorična ali govorniška vprašanja in vprašanja čudenja.

- **Retorična ali govorniška vprašanja**

Govorniška vprašanja (Toporišič, 2000, 517) niso zastavljena naslovniku, ampak jih govoreči zastavlja samemu sebi, npr.: *Ali sem jaz kriv, da že tri dni dežuje?*

- **Vprašanja čudenja**

Vprašanja čudenja (Toporišič, 2000, 517) se izražajo s protikadenčno intonacijsko glavo, so vzključna: *On je bil tam?!*

1.2.2 Delitev vprašanj s psihološkega vidika

S psihološkega vidika, tj. z vidika miselnih procesov (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 53; Pečjak, 1995, 33), so vprašanja dihotomna: vprašanja *nižje ravni* zahtevajo od vprašanega reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov

in dejstev, vprašanja *višje ravni* pa spodbujajo pri vprašanem miselne procese in s tem ustvarjajo novo znanje. Vprašanja nižje ravni obsegajo zelo negativna (sugestivna, zavajajoča, fiktivna), manj zaželeno (dodatna, alternativna, retorična) in ostala vprašanja (enopomenska – spominska, organizacijska). Vprašanja višje ravni pa vključujejo vprašanja po razumevanju, uporabi in analizi (ta so ponavadi konvergentna,⁸ ni pa nujno) in vprašanja po sintezi in vrednotenju (ta so ponavadi divergentna,⁹ ni pa nujno).

a) Vprašanja nižje ravni

ZELO NEGATIVNA VPRAŠANJA

- **Sugestivna vprašanja**

Sugestivna vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 57) učencu sugerirajo odgovor. S tem zavirajo njegov svobodni miselni tok in mu preprečujejo izražanje lastnih idej, npr.: *Kakšno je danes vreme, lepo?*

- **Zavajajoča vprašanja**

Takšna vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 57) namerno vsebujejo vsebinsko napako, ki učenca zbega, npr. *Kaj nima pajek šest nog, tako kot npr. muha?*

- **Fiktivna vprašanja**

Fiktivna vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 58) so sama sebi namen. Učitelj jih rabi, ko skuša zapolniti vrzeli v učnem procesu, npr. *Morda kdo ve, kako se imenuje reka na sliki?* (pri tem učitelj kaže sliko, na kateri je ribič, ki bi lahko lovil kjerkoli).

MANJ ZAŽELENA VPRAŠANJA

- **Dodatna vprašanja**

Dodatna vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 59) učenca spodbujajo, mu usmerjajo mišljenje, da lažje najde pravi ali ustrežnejši odgovor. Učitelj vprašan ne sme kopiciti eno na drugo, postavi jih takrat, ko izhodiščno vprašanje ni razumljivo ali pa se nanaša na težjo snov, npr.: *Kmet je dobil svojo zemljo. Dobro. Pa še kaj?*

- **Alternativna vprašanja**

Alternativna vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 59) dopuščajo učencu le dve možnosti, učenec potrdi eno izmed obeh možnosti v vprašanju.

8 Konvergentna vprašanja (Pečjak, 1997, 23) so tista, pri katerih je pravilen le en odgovor. Na konvergentna vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 66) učenci odgovarjajo po logičnem premisleku, a imajo le eno pot do odgovora, pravilen je tudi le en odgovor. Konvergentna vprašanja so t. i. vprašanja zaprtega tipa, na katere učenci odgovarjajo s kratkimi odgovori. Če vzgojitelj oz. učitelj (Petrie, 1997, 62) sprašuje samo z vprašanji zaprtega tipa, bodo otroci odgovarjali le z eno besedo. Tako bo spet vzgojitelj oz. učitelj tisti, ki bo nadaljeval s pogovorom. P. Petrie (1997, 62) trdi, da vzgojitelj oz. učitelj z vprašanji zaprtega tipa prevzema nadzor nad pogovorom; če otrok ni dovolj vztrajen pri pridobivanju vloge, je zanj dokaj težko prispevati k pogovoru ali uvajati teme, ki ga zanimajo. Po njegovem mnenju pa so vprašanja zaprtega tipa koristna pri pridobivanju preproste informacije.

9 Divergentna vprašanja (Pečjak, 1997, 23) so tista, ki dopuščajo več raznovrstnih možnih in pravih odgovorov. Razvijajo (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 66) mišljenje, ki napreduje v različne smeri, kar je ena od sestavin ustvarjalnega mišljenja. Divergentna vprašanja so t. i. vprašanja odprtega tipa. P. Petrie (1997, 63) pravi, da če vzgojitelj oz. učitelj želi otroka oz. učenca opogumiti, da bi spregovoril o sebi, svojih izkušnjah ipd., naj rabi vprašanja odprtega tipa.

Učitelj tako ne more imeti jasne predstave o učenčevem znanju, saj ta lahko odgovor "ugane" (možnosti za pravilen ali nepravilen odgovor so enake: 50%), npr.: *Ali je France Prešeren umrl leta 1848 ali 1849?*

- **Retorična vprašanja**

Retorična vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 60) učitelj zastavlja sebi in nanje odgovarja. Smiselna so na tistem mestu, kjer poživijo npr. učiteljevo razlago in tako pritegnejo učenčevo pozornost, npr.: *Kaj pa se zgodi s kmeti? Kmetom, smo rekli, se zmanjšajo dohodki ...*

OSTALA VPRAŠANJA NIŽJE RAVNI

- **Enopomenska – spominska vprašanja**

Enopomenska – spominska vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 60) v odgovoru največkrat zahtevajo le spominsko reprodukcijo določenih posebnosti (dejstev, podatkov, včasih tudi občil, pojmov, načel, teorij). Tovrstna vprašanja se začnejo z vprašalnicami kdo, kaj, kdaj, kateri, koliko ipd., npr.: *Kdaj se je rodil Ivan Cankar?*

- **Organizacijska vprašanja**

Ta vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 61) vsebinsko niso neposredno vključena v pouk. Učitelj se z njimi želi informirati, prepričati o poteku oz. izvrševanju nalog, navodil organizacijske narave, npr.: *Ste poiskali reko Soro na zemljevidu?*

b) Vprašanja višje ravni

- **Vprašanja po razumevanju**

Vprašanja po razumevanju (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 61) zahtevajo od učenca, da tisto, kar že ve, pove ali opiše s svojimi besedami, poda glavne misli, nadaljuje začeto misel ipd. Od enopomenskih vprašanj se razlikujejo po tem, da učenec oblikuje odgovor samostojno in selektivno; ponavadi je odgovor daljši, npr.: *Kakšna je razlika med enojajčnimi in dvojajčnimi dvojčki?*

- **Vprašanja po uporabi**

Ta vprašanja (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 62) usmerjajo učenca k uporabi pridobljenega znanja v novih, podobnih, tudi praktičnih primerih oz. situacijah. S pravilnim odgovorom na takšno vprašanje učenec pokaže učitelju, da je učno snov pravilno razumel in usvojil, npr.: *Koliko bi tehtal na Luni človek, ki tehta na Zemlji 65 kg?*

- **Vprašanja po analizi**

Vprašanja po analizi (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 63) razvijajo učenčevo sposobnost logičnega in analitičnega mišljenja. Učenec razčlenjuje neko besedilo, članek, pesem, pojav ipd. tako, da v odgovoru navaja sestavine, vzroke, motive, dokaze, npr.: *Kaj pogojuje nenehen razvoj novih poklicev?*

- **Vprašanja po sintezi**

Pri odgovorih na vprašanja po sintezi (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 64) učenec predlaga rešitve za razne probleme, napoveduje posledice, nadaljnji možni razvoj pojavov ali dogodkov, pri čemer samostojno povezuje spoznanja z različnih področij in iz različnih virov, da pride do (po njegovem mnenju) originalne rešitve. Vprašanja po sintezi omogočajo učencu kreativno, osebnostno in čustveno angažirano razmišljanje, npr.: *Kako bi povečali varnost otrok v prometu?*

- **Vprašanja po vrednotenju**

Z vprašanji po vrednotenju (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 65) učitelj spodbudi učenca k izražanju vrednostnih sodb, moralnih in etičnih stališč, pri čemer mora učenec poznati kriterije vrednotenja, da svoje sodbe tudi utemelji, npr.: *Kaj misliš o uporabi žepnih računalnikov v osnovni šoli?*

1.2.3 Pedagoška delitev vprašanj

S pedagoškega oz. organizacijskega vidika (Marentič Požarnik, Plut, 1980, 17) so vprašanja dihotomna: vprašanja, ki jih učencem postavljajo učitelji, in vprašanja, ki jih postavljajo učenci sami.

a) Vprašanja, ki jih postavljajo vzgojitelji oz. učitelji

- **Zaželena vprašanja**

Zaželena vprašanja so tista (Petrie, 1997, 64), ki jih vzgojitelji oz. učitelji rabijo, da bi tako pokazali otrokom, da lahko tudi oni pridobijo vlogo v pogovoru. To so kratka vprašanja, ki stojijo na koncu povedi – t. i. *povratna vprašanja* (angl. tag questions). Učitelji oz. vzgojitelji jih pogosto rabijo, da bi otrokom pokazali, da so na vrsti v pogovoru. S kratkimi vprašanji lahko otroka spodbujajo k pripovedovanju o njegovih izkušnjah (*Šel sem z mamo. A res? Ja, srečala sva očetovo varuško.*).

- **Nezaželena vprašanja**

Pri takšnih vprašanjih (Petrie, 1997, 65) gre predvsem za dvoje: vzgojitelj oz. učitelj postavi preveč vprašanj, ki lahko otroka prestrašijo in delujejo nekako "zasliševalno", ali pa vzgojitelj oz. učitelj postavi t. i. "občutljivo" vprašanje, ki se dotika občutljivega področja in povzroča negativna občutja (zamero, jezo, maščevalnost ipd.). Vzgojitelji oz. učitelji naj bi spoštovali otrokovo intimnost in naj ne bi spraševali otroka (še posebej mlajšega) o njegovem zasebnem življenju, če to iz kakršnegakoli (utemeljenega) razloga ni nujno.

b) Vprašanja, ki jih postavljajo otroci oz. učenci

Otroci (Petrie, 1997, 66) vztrajno sprašujejo, da bi prišli do informacije (ta jim omogoča, da dosežejo za-

želeno), ali če jih kaj bega – če se kaj ne ujema z njihovo trenutno predstavo sveta. Otroke zanimajo različna področja vedenja – vse, kar jim pride na misel in zbudi njihovo radovednost. Vprašanja so lahko "težka" za vzgojitelje oz. učitelje, ki ne znajo odgovoriti npr. na vprašanje *Zakaj muha ne pade s stropa?*

2. OTROKOVI ODGOVORI

2.1 Delitev odgovorov s pomenskega vidika

Po pomenu Dillon (cit. v Hargie in Dickson, 2004, 144) deli odgovore na:

tišino, očitno zavrnitev, s temo nepovezan odgovor, humor, laž, zavlačevanje, izogibanje, selektivno nejasnost, zadrževanje, popačenje in korekten odgovor.

2.2 Delitev odgovorov s skladijsko-pragmatičnega vidika

S skladijsko-pragmatičnega vidika se otrokovi odgovori uresničujejo v enostavnih (glagolskih in neglagolskih) in večstavnih (prirednih in podrednih) povedih (Toporišič, 2000, 489–490).

V nadaljevanju predstavim rezultate primerjave vzgojiteljevih in otrokovih vprašanj v dveh starostnih skupinah ter rezultate primerjave otrokovih odgovorov, prav tako v dveh starostnih skupinah.

3. REZULTATI PRIMERJAVE VZGOJITELJEVIH IN OTROKOVIH VPRAŠANJ TER ODGOVOROV V DVEH STAROSTNIH SKUPINAH OTROK

3.1 Vzorec

V vzorec sta bili izbrani dve različni starostni skupini otrok, obe v Vrtcu Ciciban na Šarhovi 29 v Ljubljani: starostna skupina od štiri do šest let in starostna skupina od šest do sedem let.

V skupini A (od štiri do šest let) je bilo v šol. letu 1999/2000 21 otrok: deset dečkov in enajst deklic. Štirje otroci so bili stari šest let, šestnajst otrok je bilo starih pet let, 1 otrok je bil star štiri leta. Skupino A je vodila vzgojiteljica, stara petintrideset let. Končala je Višjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani. V vrtcu je začela delati leta 1986. Delala je v vseh starostnih skupinah otrok. Skupino spremlja od jasli naprej.

V skupini B (od šest do sedem let) je bilo v šol. letu 1999/2000 triindvajset otrok: trinajst dečkov in deset deklic. Dvajset otrok je bilo starih sedem let, trije otroci

so bili stari šest let. Skupino B sta vodili dve vzgojiteljici. Prva vzgojiteljica, stara štirideset let, je končala Srednjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani. V vrtcu je začela delati 1980. Delala je v različnih starostnih skupinah. Druga, stara sedemindvajset let, je končala Višjo vzgojiteljsko šolo v Ljubljani. V vrtcu dela od leta 1998.

3.2 Metoda

Gradivo raziskave je bilo zbrano s pomočjo etnografske metode, ki temelji na opazovanju in analiziranju magnetofonskih ali videoposnetkov vzorcev aktualnih pogovorov. Transkripcija pogovorov je standardna (ortografska, ne fonetična) z odstopanji (pogovorni jezik). Snemala sem z videokamero (od januarja do junija 2000). Posnela sem štirideset tematskih enot, v vsaki skupini dvajset. Nato sem zapisala (z diskurzivno metodo)¹⁰ štirideset posnetkov in dobila štirideset zapisov. Izmed štirideset zapisov sem jih izbrala šest (tematsko primerljivih: dva zapisa pogovora na poljubno temo – o trgovini v skupini A, o Prešernovem dnevu in knjižnici v skupini B, dva zapisa pogovora o pravljici – o ukrajinski pravljici Kje si je koza zgradila hišico v skupini A, o pravljici Vide Brest Zakaj je sneg bel v skupini B, dva zapisa pogovora o poklicih v skupini A in B), iz vsake starostne skupine po tri. Za ilustracijo navajam odlomka iz zapisa o poklicih v skupini A in v skupini B, in sicer pri vsakem zapisu dve izmenjavi.

3.3 Cilj raziskave

Cilj raziskave je bil prikazati potek in značilnosti sporazumevanja v vrtcu (tj. pedagoškega govora), in sicer v dveh starostnih skupinah predšolskih otrok (od štiri do šest let in od šest do sedem let) ter s tem opozoriti na vpliv vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost. Primerjala sem govor vzgojitelja in otrok in potrdila hipoteze, da je vzgojiteljev govor količinsko bogat, funkcijsko in skladijsko razvit; da vzgojiteljev vprašanja odvisen otrokov odgovor in s tem razvoj otrokove sporazumevalne zmožnosti; da so vzgojiteljeva vprašanja pomensko vezana na temo pogovora in zato specifična za vsak zapis; da skladijsko-pragmatično prevladujejo dopolnjevalna vprašanja, pedagoško vzgojiteljeva vprašanja otroku, psihološko pa vprašanja nižje ravni, in sicer enopomenska – spominska vprašanja; da so otrokovi odgovori povezani s temo pogovora, tj. korektni, in da jih najpogosteje uresničujejo enostavne neglagolske povedi.

10 Glej Skubic, 2002, 288–353.

Tabela 1: Zapis po diskurzivni metodi (skupina A).¹¹**Table 1: Written record using the discursive method (group A).¹²**

| Vloga ¹³ | Besedilo | Korak | Dejanje | Izmenjava |
|---------------------|---|--------------|--------------------------|-----------|
| 1 V ¹⁴ | Otroci, ko boste veliki, kaj bi radi postali? | odpiranje | ogovor in vprašanje | 1 |
| | Mi boste danes povedali, kaj bi kdo rad postal, ko bo velik. | | prošnja | |
| | Prov? | | poziv k povratni inform. | |
| 2 o ¹⁵ | Ja. | odgovarjanje | odgovor | |
| 3 V | Aleks se bo usedel t'mle k Sonji, a ne? | odpiranje | poziv k povratni inform. | 2 |
| | Pa bo meni Andraž povedal. | | napoved | |
| | Kaj si ti želiš, ko boš velik? Kaj si želiš, da bi bil, ko boš velik? | | vprašanje | |
| 4 o | Nindža. | odgovarjanje | odgovor | |
| 5 V | Nindža, ja. | komentiranje | sprejem | |

Tabela 2: Zapis po diskurzivni metodi (skupina B).**Table 2: Written record using the discursive method (group B).**

| Vloga | Besedilo | Korak | Dejanje | Izmenjava |
|--------------------|--|-------------------|-----------|-----------|
| 1 Vm ¹⁶ | Zdej pa mene neki zanima. | odpiranje | inform. | 1 |
| | Kaj pa je dedek delal? Kaj je on po poklicu? | | vprašanje | |
| | Sejal je repo. | odgovarjanje | odgovor | |
| | Ima tudi kužka pa mucka. Pa miške 'ma doma pa še mogoče k'kšno drugo domačo žival. | ponovno odpiranje | inform. | |
| 2 Vn | Pa njive 'ma, veliko njiv pa polje pa stroje. | | inform. | |
| 3 o | Jaz vem. | odpiranje | trditev | 2 |

3.4 Rezultati raziskave

Rezultati raziskave so bili naslednji:

1. Razmerje med vzgojiteljicini in otrokovimi vprašanji v zapisih skupine A je skoraj identično razmerju med vzgojiteljicini in otrokovimi vprašanji v za-

pisih skupine B, in sicer v velik prid vzgojiteljicam, otroci zelo malo sprašujejo: vseh vprašanj v zapisih skupine A je 355, vzgojiteljica jih je uresničila 354 (99,7%), otroci 1 (0,3%), vseh vprašanj v zapisih skupine B je 219, vzgojiteljici sta jih uresničili 214 (97,7%), otroci 5 (2,3%).

11 Model (analize diskurza) temelji na pet hierarhičnih/stopenjskih ravneh; to pomeni, da so vse enote stopenjske lestvice v hierarhičnem razmerju: hierarhično višja vključuje hierarhično nižjo. Po A.-B. Stenstroem je najvišja enota transakcija, ki je sestavljena iz ene ali več izmenjav; te so iz enega ali več korakov, ti pa iz dejanj, najmanjših diskurzivnih enot. A.-B. Stenstroem je našela petinštirideset različnih diskurzivnih dejanj.

12 Model (analize diskurza) temelji na pet hierarhičnih/stopenjskih ravneh; to pomeni, da so vse enote stopenjske lestvice v hierarhičnem razmerju: hierarhično višja vključuje hierarhično nižjo. Po A.-B. Stenstroem je najvišja enota transakcija, ki je sestavljena iz ene ali več izmenjav; te so iz enega ali več korakov, ti pa iz dejanj, najmanjših diskurzivnih enot. A.-B. Stenstroem je našela petinštirideset različnih diskurzivnih dejanj.

13 Vloga (Stenstroem, 1994, 30–58) je vse, kar govorec reče, preden začne govoriti drugi govorec, obsega korak, včasih tudi več korakov; korak pomeni vse postopke v vlogi, ki so potrebni, da bi govorec začel, vzdrževal ali končal izmenjavo, obsega eno dejanje, lahko tudi več dejanj; dejanje kaže, kaj govorec namerava oz. kaj želi sporočiti, je najmanjša interakcijska enota; izmenjava je sestavljena iz dveh vlog različnih govorcev.

14 V = vzgojiteljica.

15 o = otrok.

16 Vm in Vn = imeni vzgojiteljic.

2. V zapisih skupine A je 12 vprašanj v funkciji drugega diskurzivnega dejanja (7 prošenj, 3 opozorila, 1 začudenje in 1 okrepitev prošnje), v zapisih skupine B pa le 2 vprašanja v funkciji drugega diskurzivnega dejanja (1 prošnja in 1 začudenje).
3. Zapise skupine A in B težko primerjamo po pomenski uresničitvi vzgojiteljičinih in otrokovih vprašanj, saj se pomenska uresničitev vprašanj spreminja glede na temo pogovora. Primerljiva sta drugi in šesti zapis, kjer je največ vzgojiteljičinih vprašanj spraševalo po vsebini rekanja, prošnje, vprašanja, odgovora in nasveta, saj je bila tema pogovora pravljica (ukrajinska ljudska Kje si je koza zgradila hišico in pravljica Vide Brest Zakaj je sneg bel) in tretji ter peti zapis, kjer je največ vzgojiteljičinih vprašanj spraševalo po dejanju, tema pogovora so bili namreč poklici.
4. Tako v zapisih skupine A kot v zapisih skupine B so skladijsko-pragmatično prevladovala dopolnjevalna in neposredna vprašanja. Z njimi je vzgojiteljica usmerjala otroke in tako dobila konkretne odgovore, ki so ji služili za nadaljnje razvijanje teme. V zapisih skupine A je vzgojiteljica uresničila 258 dopolnjevalnih (73,7%) in 92 odločevalnih vprašanj (26,3%), v zapisih skupine B sta vzgojiteljici uresničili 152 dopolnjevalnih (72,7%) in 57 odločevalnih vprašanj (27,3%). V zapisih skupine A je vzgojiteljica uresničila 341 neposrednih (96,9%) in 11 posrednih vprašanj (3,1%), v zapisih skupine B sta vzgojiteljici uresničili 212 neposrednih (95,1%) in 11 posrednih vprašanj (4,9%). Razmerje med dopolnjevalnimi in odločevalnimi vprašanji ter med neposrednimi in posrednimi vprašanji je skoraj identično v zapisih skupine A in B. V zapisih skupine A so otroci uresničili 1 dopolnjevalno neposredno vprašanje, v zapisih skupine B pa 4 dopolnjevalna neposredna vprašanja in 1 odločevalno neposredno vprašanje.
5. V zapisih skupine A so otroci uresničili 215 odgovorov, v zapisih skupine B pa 142 (zapisi skupine B so bili krajši). V vseh zapisih so prevladovali odgovori, uresničeni v enostavnih neglagolskih povedih: v Zapisu 1 je bilo takih povedi 83,6%, v Zapisu 2 54,4%, v Zapisu 3 60,5%, v Zapisu 4 64,1%, v Zapisu 5 58,6% in v Zapisu 6 39,4%. V zapisih skupine A in zapisih skupine B so prevladovali korektni odgovori. V zapisih skupine A smo opazili 4 s temo nepovezane (nekorektne) odgovore, v zapisih skupine B je bilo takšnih odgovorov 9.
6. Na vzgojiteljičino dopolnjevalno vprašanje so otroci najpogosteje odgovorili s samostalniško povedjo (npr. *S kom se boš sabljal? Z nindžo.*) V zapisih skupine A je takšnih odgovorov 93 (39,5%), v zapisih skupine B pa 58 (34,9%). Na vzgojiteljičino odločevalno vprašanje so otroci najpogosteje odgovorili s pastavčno (= členkovo) povedjo (npr. *A lahko peljemo psička k frizerju? Ja.*). V zapisih skupine A je takšnih odgovorov 30 (36,03%), v zapisih skupine B pa 7 (24,1%).
7. Pedagoška uresničitev vprašanj pokaže, da je vzgojiteljica v zapisih skupine A uresničila 354 vprašanj (99,7%), otroci so uresničili 1 vprašanje (0,3%), vzgojiteljici v zapisih skupine B sta uresničili 214 vprašanj (97,7%), otroci pa so uresničili 5 vprašanj (3,3%).
8. Psihološka uresničitev vprašanj pokaže, da so prevladovala vprašanja nižje ravni, in sicer enopomenska – spominska vprašanja. V zapisih skupine A je vzgojiteljica uresničila 311 vprašanj nižje ravni (89,6%), enopomenskih – spominskih je bilo 218 (62,3%), v zapisih skupine B sta vzgojiteljici uresničili 193 vprašanj nižje ravni (92%), enopomenskih – spominskih vprašanj je bilo 147 (72,25%), torej več kot v skupini A, čeprav bi še (vsaj!) glede na starost otrok pričakovali več vprašanj višje ravni. Vzgojiteljičinih vprašanj višje ravni je bilo v zapisih skupine A 43 (10,4%), med njimi so prevladovala vprašanja po razumevanju (32 oz. 74,4%); vzgojiteljičinih vprašanj višje ravni v zapisih skupine B pa je bilo 21 (8%), vsa so bila vprašanja po razumevanju. Med otrokovimi vprašanji v zapisih skupine A smo opazili le 1 otrokovo vprašanje, in sicer je bilo to vprašanje višje ravni (po razumevanju); med otrokovimi vprašanji v zapisih skupine B pa smo opazili 4 otrokova vprašanja nižje ravni (enopomenska – spominska) in 1 vprašanje višje ravni (po razumevanju).
9. Vzgojiteljeva vprašanja vplivajo na otrokov sporazumevalno zmožnost tako, da jo s korektnimi vprašanji razvijajo, z nekorektnimi pa onemogočajo hitrejši napredek v otrokovem tvorjenju jezikovnih struktur in njihovi rabi za konkreten položaj.

4. SKLEPNE UGOTOVITVE O VZGOJITELJEVIH VPLIVIH NA OTROKOVO SPORAZUMEVALNO ZMOŽNOST

Raziskava je pokazala na pomembnost preučevanja pedagoškega govora v vrtcu in ne le v šoli ter na pomen vpliva vzgojiteljevih vprašanj na razvoj otrokove sporazumevalne zmožnosti. Obvladovanje slovenskega jezika na vseh ravneh in njegove rabe za konkretni govorni položaj (pragmalingvistična znanja) bi moralo biti temelj vsake metodološke strategije sporazumevanja v vrtcu. Vzgojiteljevi pozivi, med njimi je največ vprašanj, pomembno vplivajo na razvoj otrokove sporazumevalne zmožnosti. Vzgojitelj naj bi poznal tipologijo vprašanj in oblikoval jezikovno, psihološko (vprašanja višje ravni) in pedagoško korektna vprašanja ter s tem spodbujal otroka k razvijanju jezikovnih struktur ter njihovi rabi glede na okoliščine, med drugim k razvijanju teme (v našem primeru govornega, kasneje zapisanega besedila), tj. ne le k opisovanju, pripovedovanju, temveč tudi k raz-

laganju in utemeljevanju, ki ga v vrtcu najbolj pogrešamo. Če presodi, da je otrokov odgovor nekorekten, naj ga popravi, ampak šele po končanem otrokovem odzivu; pri tem naj upošteva otrokov odzivni čas.

Postavi se vprašanje, kako sploh testirati otrokovo sporazumevalno zmožnost. A. Florin (Programme pour l'école maternelle, 1996) predlaga da bi na začetku šolskega leta testirali sporazumevalno zmožnost posameznih otrok (pri tem misli na pridobivanje vloge, upoštevanje teme pogovora in jasnost izražanja) in glede na rezultate sestavili pogovorne skupine, da bi se lahko

vsak, ne glede na njegovo začetno sporazumevalno zmožnost, "učil" v (njemu) "prilagojenih" okoliščinah. A. Florin tako predlaga 3 skupine: dobri, srednje dobri in šibki govorci. Dobri naj bi se naučili "uravnavati" svoje posege v pogovor, šibki pa prevzeti pobudo in pridobiti svoje mesto v pogovoru. Podobno testiranje bom opravila v ljubljanskem vrtcu Ciciban v začetku novega šolskega leta.

Glede na ugotovitve lahko trdim, da čaka komunikacijsko didaktiko v vrtcu še veliko nalog.

IMPACT OF PRE-SCHOOL TEACHERS' QUESTIONS ON CHILDREN'S COMMUNICATION ABILITY

Darija SKUBIC

University of Ljubljana, Faculty of Education, SI-1000 Ljubljana, Kardeljeva ploščad 16

e-mail: darija.skubic@guest.arnes.si

SUMMARY

In the paper special attention is paid to the segment of pedagogical speech in kindergartens/schools; i.e., to pre-school teachers' questions in a kindergarten/school and their impact on children's communication ability. The author drew attention to them in her doctoral dissertation in which she studied types of pre-school teachers' and children's questions (from linguistic, pedagogical and psychological perspectives) in two age groups of children (in Group A from 4 to 6 years and in Group B from 6 to 7 years). In subsequent research also the typology of children's responses (from semantic and syntactic-pragmatic perspectives) was studied, which is also mentioned in the paper.

The paper has two parts. In the first part a typology of pre-school teachers' and children's questions is introduced as well as a typology of children's responses. In the second part results of the comparison of pre-school teachers' and children's questions in two age groups of children as well as a comparison of children's responses, also in two age groups of children, are presented. Pre-school teachers' and children's questions are classified from three perspectives: the linguistic perspective (semantic and syntactic-pragmatic); the pedagogical perspective (according to who formulates the question); the psychological perspective (i.e., mainly the perspective of cognitive processes). Children's responses are classified from a single perspective; i.e., the linguistic perspective.

Results of the study reveal that pre-school teachers posed a lot of questions, and children only a few; according to meaning, the records for Groups A and B were difficult to compare; the predominant type of questions were supplementary (with pre-school teachers and children); the most frequent children's responses to the pre-school teachers' supplementary questions were nominal clauses, while to the pre-school teacher's yes/no questions the children's most frequent responses were particle clauses; the pedagogical recognition of questions reveals that the pre-school teacher in the records of Group A recognized 99.7% of the questions and children only 0.3% of the questions, the two pre-school teachers in the records of Group B recognized 97.7% of the questions and children only 3.3% of the questions; psychological analysis of the questions shows that the predominant type of questions with pre-school teachers and children were low level questions; i.e. monosemic, memory questions; children's responses were mostly topic-related and correct, in the records of Group A there were 4 non-topic related answers, in the records of Group B there were 9 non-topic-related answers; children's responses were effected by simple non-verbal clauses.

The paper demonstrates that the pre-school teacher's communication ability has an important influence on the child's communication ability. The child's responses--i.e., creating texts (developing the topic of discourse, correct use of language structures according to the circumstances)--depend on the pre-school teacher's questions.

Key words: Communication in the kindergarten/school, pre-school teacher, children, pre-school teachers' questions, children's questions and responses, communication ability

LITERATURA

- Austin, J. L. (1990):** Kako napravimo kaj z besedami? Studia Humanitatis. Ljubljana, Založba Škuc – Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Bešter, M. (1992):** Izrazila slovenske politične propagande (ob gradivu iz predvojnega in medvojnega obdobja). Doktorska disertacija. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Dillon, J. T. (1990):** The Practice of Questioning. London – New York, Routledge.
- Grepl, M., Karlík, P. (1986):** Skladba spisovné čestiny. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- Korošec, T. (1998):** Stilistika slovenskega poročevalstva. Ljubljana, ČZD Kmečki glas.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M., Kržišnik E. (1994):** Pouk slovenščine malo drugače. Trzin, Different.
- Florin, A. (1995):** Parler ensemble en maternelle. Paris, Ellipses.
- Kunst Gnamuš, O. (1983):** Govorno dejanje – družbeno dejanje. Komunikacijski model jezikovne vzgoje. Ljubljana, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja.
- Kurikulum za vrtce (1998):** Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., Plut, L. (1980):** Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Ljubljana, Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (1997):** Preverjanje ravni razumevanja pri branju. V: Bešter, M. (ed.): Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 19–24.
- Petrie, P. (1997):** Communicating with children and adults. London – Sydney – Auckland, Arnold.
- Kurikularna komisija (1998):** Predmetna kurikularna komisija za slovenščino. Učni načrt za slovenščino v devetletni osnovni šoli. Ljubljana, Državni izpitni center.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. Rioul, R. (1994):** Grammaire méthodique du français. Paris, Presses Universitaires de France.
- Skubic, D. (2002):** Vzgojiteljeva in otrokova vprašanja v vrtcu. Doktorska disertacija. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- Skubic, D. (2003):** Vzgojiteljeva in otrokova vprašanja v vrtcu in 1. razredu osnovne šole. Slovenščina v šoli, 213. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 12–21.
- Skubic, D. (2004):** Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Stenstroem, A.-B. (1994):** An Introduction to Spoken Interaction. (Learning About Language). London – New York, Longman.