

Prehod iz vrtca v šolo

Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

● **Povzetek:** V prispevku obravnavamo novejša pojmovanja pripravljenosti otrok za šolo, ki izhajajo iz sociokulturnih pogledov na razvoj in učenje otrok. Koncept pripravljenosti za šolo poskušamo razložiti z medsebojno povezanostjo različnih dejavnikov, kot so starost otrok, vključenost otrok v vrtec, kakovost vrtca, otrokove zgodnje izkušnje in znanje, sistemske in konceptualne značilnosti šole, družinski dejavniki, implicitne teorije staršev in drugih o otroštvu kot posebnem razvojnem obdobju. Zanimajo nas izsledki tujih in slovenskih raziskav o pripravljenosti za šolo, ki nam omogočajo razmišljati o varovalnih in kritičnih dejavnikih pripravljenosti za šolo na konceptualni in izvedbeni ravni.

Ključne besede: pripravljenost za šolo, implicitne teorije staršev, okoljski dejavniki, starost otrok, prehod vrtec – šola.

Children's School Readiness: Impact of Age and Other Individual and Environmental Factors

● **Abstract:** The paper discusses more recent concepts of children's school readiness, which are based on sociocultural views on the development and

learning of children. It tries to explain the concept of school readiness through the interconnection of various factors, such as children's age, their inclusion in kindergarten, the quality of the kindergarten, the children's early experience and knowledge, the systemic and conceptual characteristics of the school, family factors, and implicit theories of parents and others on childhood as a special developmental period. The paper is interested in the findings of foreign and Slovenian research studies on school readiness, which enable us to reflect on the protective and critical factors of school readiness on a conceptual and implementation level.

Key words: school readiness, parent's implicit theories, environmental factors, children's age, transition from kindergarten to school.

Opredelitev koncepta pripravljenost otrok za vstop v šolo

»Nekateri otroci niso ‚pripravljeni‘, da bi dlje časa sedeli za mizo, delali dejavnosti papir - svinčnik, ko so stari pet oziroma šest let. Vendar to ne pomeni, da ne bodo v šoli pridobivali novega znanja oziroma napredovali. Ključno vprašanje za načrtovalce šolske politike torej ni, kaj bi moral otrok vedeti ali česa bi bil sposoben narediti, ko gre v šolo, ampak kaj naj šole naredijo, da se bodo ‚srečale‘ s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok, ki vstopajo v šolo.« (Stipek 2002, str. 13) Podobno kot D. Stipek (2002) so tudi številni drugi raziskovalci (npr. Graue 1993; Kagan 1990; Watson 1996) v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in kasneje poudarili nujnost preusmeritve razmišljanja z otroka in njegove zrelosti oziroma pripravljenosti za šolo na šolo kot institucijo, če naj bo koncept pripravljenost razumljen širše, in sicer v kontekstu sociokulturnih oziroma postmodernističnih teorij. Gre torej za odmik tako od zgodnjih (npr. Gesell 1925) kot kasnejših (npr. Lenneberg 1976; Piaget 1965) biologističnih razlag razvoja otrok in pojma zrelosti. Zgodnje biologistične teorije razlagajo razvoj otrok izredno ozko, in sicer z razvojno normativnim pogledom, kar pomeni, da je zgolj starost otroka pomemben mejnik v razvoju oziroma je zgolj starost tista, ki določa, kdaj je otrok zrel za vstop v vrtec, šolo. Novejše biologistične teorije, zlasti teorija Piageta, še vedno opredelijo razvoj in prehode med razvojnimi stopnjami na podlagi dosežene starosti otrok, sicer pa kot dodatno vključijo v razlago razvoja tudi otrokovo lastno dejavnost v interakciji z zunanjim svetom, ob tem pa poudarjajo tudi, da je otrok središče dogajanja oziroma da je treba pri delu z otrokom izhajati iz otroka. Biologistične teorije v nasprotju s

sociokulturnimi teorijami (Vigotski in njegovi učenci ter nasledniki - pregled Olson in Torrance, ur., 1996) ne prepoznavajo individualnih razlik v razvoju enako ali podobno starih otrok, ki so lahko povezane s socialnimi, ekonomskimi in kulturnimi dejavniki okolja; ne ukvarjajo se z učinkom poučevanja in učenja otrok na njihov razvoj; posamez-

nih psihičnih procesov ne razlagajo kontinuirano v razvoju (npr. razvoj govora, porajajoča se pismenost, akademska pismenost). Avtorji postmodernističnih teorij (npr. Kruger in Tomasello 1996; Watson 1996) med drugim tudi ponovno opredelijo pojem zrelosti in pripravljenosti za šolo, pri čemer menijo, da je treba vzporedno razmišljati o dveh pojmih, in sicer pojmih pripravljenosti za šolo in pripravljenosti za učenje. Njim je bližji pojem pripravljenost za učenje, ki pomeni vsakokratno (ne glede na starost malčkov, otrok v zgodnjem, srednjem otroštvu) ujemanje otrokovih spoznavnih zmožnosti, učenja in formalnega poučevanja, upoštevajoč območje bližnjega razvoja. Menijo, da je bolj pomemben odgovor na vprašanje »Kako poučevati in kaj?« kot na vprašanje »Kdaj začeti poučevati?« Cheyne in Tarulli (2005, str. 129) pa sta poudarila, »da je znanje razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v pora-

Avtorji postmodernističnih teorij ponovno opredelijo pojem zrelosti in pripravljenosti za šolo, pri čemer menijo, da je treba vzporedno razmišljati o dveh pojmih, in sicer pojmih pripravljenosti za šolo in pripravljenosti za učenje.

jajočih se procesih. /.../ Ni statična kategorija značilna zgolj za določeno starost, ima predhodne oblike, za katere veljajo podobne zakonitosti razvoja in učenja.« Raziskovalci (npr. (Kagan, Moore, Bredekamp 1995; Marjanovič Umek 2010; Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002; Toličič 1986; Watson 1996) ugotavljajo, da je pripravljenost otrok za šolo oziroma pripravljenost za učenje preplet pripravljenosti otroka (dobro počutje, gibalni, socialni, čustveni, miselni in govorni razvoj, pripravljenost za učenje), šole (drseč prehod med vrtcem in šolo, visoka kakovost pouka, dobro vodenje šole, podporne strokovne službe na šoli, prepoznavanje in razumevanje individualnih razlik med otroki) in družine (možnost izbire in vključevanja v kakovosten vrtec, kakovostna zdravstvena oskrba, zagotavljan-

je simbolno bogatega okolja in spodbujanje otrokovega razvoja in učenja).

Starost otrok in pripravljenost za vstop v šolo

Starost otrok za vstop v šolo je v Sloveniji, enako kot v drugih razvitih državah, določena z zakonom.¹ Praviloma je starost za vstop v šolo opredeljena v določenem intervalu, in sicer enega leta kronološke starosti otrok; hkrati je določena tudi možnost odložitve šolanja, ki mora biti strokovno utemeljena in je praviloma povezana bodisi z individualnimi ali okoljskimi specifičnostmi v razvoju in učenju otrok. D. Stipek (2002) navaja, da se v zadnjih desetletjih tako med starši kot strokovnimi delavci v šolah prepoznane razprave o starosti otrok za vstop v šolo, pri čemer gredo predvsem v smer, da je šola prezahtevna za starost otrok, ki je zakonsko določena za vstop v šolo, da bi bili eno leto starejši otroci bolj uspešni v šoli, da se prehitro prekinja otroštvo in podobno. Raziskovalci (npr. Graue 1993; Marshall 2003) menijo, da so v veliki meri na delu implicitne teorije staršev, lahko tudi strokovnih delavcev, o pojmovanju otroštva in zgodnjega učenja oziroma da gre za oblikovanje mita o srečnem otroštvu, otroštvu kot obdobju, ko se otroci le igrajo in ne čutijo stalnih »pritiskov« iz okolja. Raziskovalci (npr. Frick 1986; Graue 1993; Kagan, Moore in Bredekamp 1995; Stipek in Ryan 1997), ki so v empiričnih raziskavah preučevali, zakaj starši menijo, da bi morali starost otrok za vstop v šolo zamakniti navzgor, poročajo o različnih izsledkih. Starši so pogosto navajali, da so za pripravljenost otrok za šolo pomembne intelektualne zmožnosti oziroma predakademske spretnosti otrok, nekaj manj pogosto socialna in čustvena pripravljenost otrok; nekateri so ocenjevali, da bi otroci dosegli boljše pripravljenost, če bi za eno leto odložili šolanje (v mislih so imeli eno leto biološkega razvoja), še posebej pri dečkih, ki naj bi dozoreli kasneje kot deklice; menili so tudi, da je kritični dejavnik starost otroka, ki je blizu spodnji določeni starosti za vstop v šolo (npr. če je otrok rojen zadnji mesec, ki ga zakon določa za vstop v šolo). J. Kim in T. Murdoch (2005) sta v obsežni raziskavi (sodelovalo je preko 4000 staršev) preučevali prepričanja staršev o pripravljenosti otrok za vstop v šolo. V ta namen sta sestavili poseben vprašalnik, na katerem so starši na petstopenjski lestvici (1 - sploh ni pomembno; 5 - zelo je pomembno za pripravljenost) odgovarjali na trditve, kot so npr. Uporablja svinčnik in čopič; Zna abecedo; Se dobro verbalno sporazumeva; Šteje do 20; Sedi in je pozoren; Prezema socialne

vloge in deli pozornost. Avtorici sta na podlagi opravljene klastrske analize ugotovili, da so starši akademsko znanje ocenili kot manj pomembno za pripravljenost za šolo v primerjavi s socialnimi spretnostmi. Posebej opozarjata, da so implicitne teorije staršev o pripravljenosti za šolo različne in da jih je treba obravnavati v kontekstu z nacionalnimi šolskimi politikami. V Sloveniji nimamo izsledkov empiričnih raziskav o implicitnih teorijah staršev in/ali strokovnih delavcev o šolski pripravljenosti. Nam pa statističnimi podatki o vključenosti šestletnih otrok v vrtec in odložitvi vključitve v šolo šoloobveznih otrok kažejo, da gre verjetno tudi pri nas za precej razširjeno pojmovanje, da bi morali v šolo starejši otroci.

Statistični podatki o vključenosti otrok v vrtec, ki so stari šest let in več, kažejo, da je bil v zadnjih desetih letih prav leta 2015 delež šest let in več starih otrok enak kot leta 2005, in sicer 7,3 odstotka. To je najvišji delež - v ostalih letih so se deleži gibali od 4,3 do 6,5 odstotka (SURS 2016). Gre za otroke, ki jih kot šoloobvezne starši ponovno vključijo v vrtec, ker jih niso vpisali v šolo. Hkrati pa podatki, ki so bili namensko zbrani na resornem ministrstvu za obdobje od šolskega leta 2010/11 do 2015/16 (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2016), kažejo, da je delež šoloobveznih otrok, ki jim je bilo odloženo šolanje, naraščal,² pri čemer niso poznani razlogi za odložitev šolanja in tudi ne postopki ocenjevanja pripravljenosti otrok za vključitev v šolo. Zanimivo je, da so v enakem obdobju deleži otrok, ki so bili v šolo vključeni predčasno, torej kot mlajši otroci, stabilni in se gibljejo od 0,2 do največ 0,3 odstotka.

Raziskovalci (npr. Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002) ugotavljajo, da starost otrok ni ključni dejavnik, ki bi sam po sebi določal, ali je otrok pripravljen za šolo ali ne. Po njihovem mnenju so pomembne interakcije med starostjo otrok in različnimi drugimi dejavniki, kot so npr. spoznavne sposobnosti otrok, kakovost vrtca, izobrazba staršev (več o teh dejavnikih v nadaljevanju). Hkrati so raziskovalci (npr. Watson 1996) opredelili, da je občutljivo obdobje za začetek šolanja in s tem za učenje akademskih spretnosti starost otrok od štiri do šest let, to je starost, pri kateri lahko otrok tudi v procesu formalnega poučevanja pomembno napreduje v razvoju.

O vlogi starosti otrok ob vstopu v šolo govorijo tudi izsledki raziskav, v katerih so raziskovalci preučevali aktualne ali dolgoročne učinke odložitve šolanja otrok oziroma primerjali uspešnost različno starih otrok v istih razredih obveznega izobraževanja. D. Stipek

1 Zakon o osnovni šoli (1996) določa, da morajo starši v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili šest let.

2 Deleži šoloobveznih otrok z odloženim vpisom po letih: 2010/11 - 4,5 %; 2011/12 - 5,1 %; 2012/13 - 5,5 %; 2013/14 - 5,5 %; 2014/15 - 5,9 %; 2015/16 - 6,1 %.

(2002) je v svoji raziskavi naredila primerjavo izsledkov več raziskav, opravljenih po letu 1980, v katerih so se avtorji ukvarjali s starostjo otrok ob vstopu v šolo v povezavi z njihovimi dosežki na spoznavnem in socialno-čustvenem področju. Za ocenjevanje vpliva starosti so bili uporabljeni trije različni metodološki pristopi: primerjava dosežkov otrok, ki so imeli za eno leto odloženo šolanje, z dosežki otrok, ki so vstopili v šolo skladno z določili zakona; primerjava otrok v istem razredu glede na datum njihovega rojstva (praviloma je bil starostni razpon 12 mesecev); primerjava enako starih otrok v različnih razredih in otrok, ki so v istem razredu, po starosti pa se razlikujejo za eno leto. Izsledki raziskav o odložitvi šolanja niso v celoti enaki, *červno večinoma* potrjujejo, da gre za pomemben vpliv odložitve šolanja za otroke, ki so bili v letu odložitve šolanja vključeni v vrtčevske programe, in sicer predvsem za otroke iz manj spodbudnega okolja ali otroke, ki so rabili specialpedagoško obravnavo. K. L. Maxwell in Clifford (2004) menita, da raziskave potrjujejo, da odložitev šolanja ne pomeni kar splošnega prispevka k razvoju otrok oziroma ne prinaša sama po sebi splošne dodane vrednosti za razvoj otrok. Pomanjkljivosti tovrstnih raziskav so, da v raziskave praviloma niso vključeni otroci, ki jim je bilo šolanje odloženo, vendar niso vključeni v noben vzgojno-izobraževalni sistem (Stipek 2002). Izsledki raziskav o različno starih otrocih v istem razredu in njihovih dosežkih so tudi nekoliko različni, vendar je jasen splošni trend. Večina raziskav potrjuje, da gre za majhne začetne razlike (1. razred) v akademskih dosežkih med mlajšimi in starejšimi učenci, in sicer v prid starejšim, ki pa se z leti šolanja izničijo (npr. Bickel, Zigmond in Strayhorn 1991). V raziskavi, v kateri sta raziskovalca (Brennitz in Teltsch 1989) preučevala povezanost med starostjo učencev in socialno-motivacijskimi spremenljivkami, se je pokazalo, da ni bilo učinka starosti pri samovred-

notenju *učencev* in sociometričnem statusu, so pa bili mlajši učenci ocenjeni kot bolj anksiozni; v nekaterih drugih raziskavah (npr. Stipek in Byler 2001) pa niso našli nikakršnih pomembnih povezav med socialno kompetentnostjo otrok in njihovo starostjo. Primerjave izsledkov raziskav o enako starih otrocih v različnih razredih enotno potrjujejo (Stipek 2002), da je šola zelo pomembna spremenljivka, še posebej na področju spoznavnih zmožnosti. Otroci, ki so bili v šoli, so pri matematiki, branju in pisanju dosegli višje rezultate kot enako stari otroci, ki niso bili v šoli. Ugotavljajo tudi, da starost otrok ni dejavnik, ki bi učinkoval na to, koliko bodo otroci napredovali v enem letu šolanja. D. Stipek (2002) na podlagi izsledkov primerjanih raziskav o starosti otrok in učinku šole ter na podlagi rezultatov lastne raziskave (Stipek in Byler 2001), ugotavlja, da je za znanje pri matematiki, branju in pisanju vpliv vključitve otrok v šolo pomembnejši kot vpliv časa (1 leto) in biološkega dozorevanja.

Govorne in intelektualne sposobnosti otrok ter pripravljenost za vstop v šolo

Kot kažejo izsledki raziskav (npr. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006; Marshall 2003; Stipek 2002), se govorne in intelektualne sposobnosti otrok pomembno povezujejo s pripravljenostjo otrok za vstop v šolo in kasnejšo učno uspešnost. Učinek govornih in intelektualnih sposobnosti otrok je lahko neposreden ali posreden preko izobrazbe staršev otrok oziroma kakovosti družinskega okolja. D. Stipek (2002) na podlagi primerjave izsledkov več raziskav posebej izpostavlja, da se je pri ugotavljanju povezave med starostjo učencev v začetnih razredih šolanja in učnimi dosežki >

	LSGR – LJ	CPM	Izobrazba matere	Izobrazba očeta	Starost – vključenost
PPŠ	0,64**	0,59**	0,28**	0,25**	0,04
LSGR – LJ		0,40**	0,38**	0,30**	0,02
CPM			0,25**	0,26**	-0,10
Izobrazba matere				0,46**	-0,16*
Izobrazba očeta					-0,07

Preglednica 1: Povezanosti med pripravljenostjo otrok za šolo, njihovimi govornimi in intelektualnimi sposobnostmi ter izobrazbo staršev

Opombe:

PPŠ - rezultat na preizkusu pripravljenosti za šolo; LSGR - LJ - rezultat na lestvicah splošnega govornega razvoja; CPM - rezultat na Ravenovih barvnih progresivnih matricah; Izobrazba matere - število let zaključenega formalnega izobraževanja; Izobrazba očeta - število let zaključenega formalnega izobraževanja; Starost - starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec oz. nevrčevski otroci v šolo.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

izkazala kot ne dobra kombinacija nižja starost otrok in nižje intelektualne sposobnosti. Raziskovalci (npr. Hoff 2003; Shonking in Philips 2000) tudi dosledno potrjujejo povezanosti med socialno, ekonomsko in kulturno prikrajšanostjo otrok in zgodnjim razvojem spoznavnih zmožnosti ter govora in posledično pripravljenostjo otrok za šolo.

L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in K. Bajc (2006) so v vzdolžni raziskavi, ki je potekala pet let in katere primarni namen je bil oceniti dolgoročni učinek vrtca na

Otroci, ki so bili govorno bolj kompetentni in so dosegli višje rezultate na preizkusu intelektualnih sposobnosti, so dosegli višjo pripravljenost za vstop v šolo, in to ne glede na izobrazbo staršev in ne glede na dolžino vključenosti v vrtec oziroma na ne vključenost v vrtec.

spoznavne in druge zmožnosti otrok, ocenjevale tudi pripravljenost otrok pred vstopom v šolo. Približno polovica otrok v vzorcu je bila v vrtec vključena pri enem, druga polovica pri treh letih starosti, pri približno šestih letih starosti pa je bil vzorec razširjen še z manjšo skupino otrok, ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec.

Kot je razvidno iz preglednice 1, se dosežki otrok na govornem preizkusu in preizkusu neverbalne inteligentnosti visoko in statistično pomembno povezujejo z dosežki otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo.

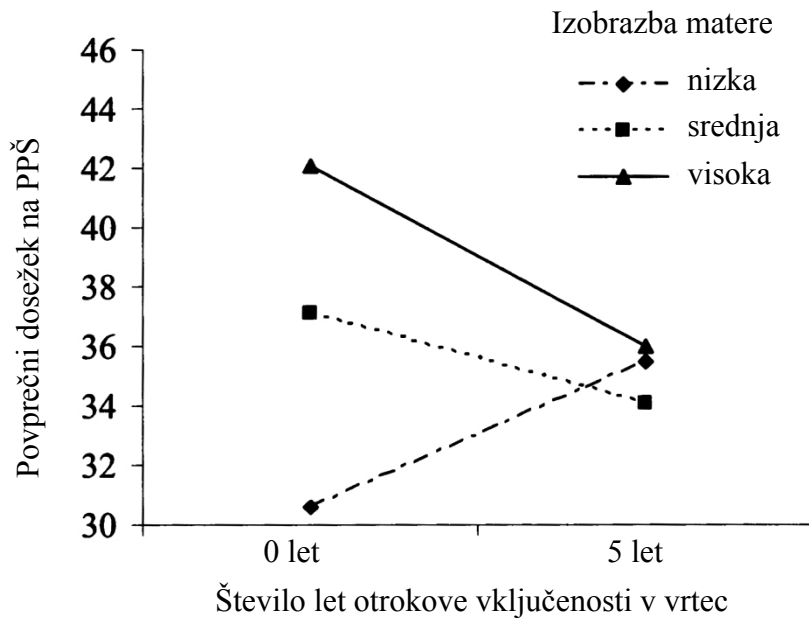
Nadaljnje analize, v katere so bile vključene še druge neodvisne spremenljivke (izobrazba staršev, vključenost/nevključenost v vrtec), so pokazale, da so otroci, ki so bili govorno bolj kompetentni in so dosegli višje rezultate na preizkusu intelektualnih sposobnosti, dosegli višjo pripravljenost za vstop v šolo, in to ne glede na izobrazbo staršev in ne glede na dolžino vključenosti v vrtec oziroma na ne vključenost v vrtec. Izračuni multiplih regresij s postopnim vključevanjem posameznih napovednikov (odvisna spremenljivka je bila dosežek otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo) so pokazali, da ob predhodni vključitvi intelektualnih sposobnosti ter govorne kompetentnosti otrok v regresijski model izobrazba matere in očeta izgubita napovedno moč. Kot najboljša napovednika otrokove pripravljenosti za šolo sta se pokazala otrokova govorna kompetentnost in neverbalne intelektualne sposobnosti. Skupaj sta pojasnila kar 51 odstotkov variance v dosežkih otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo.

Povezanosti med okoljskimi dejavniki in pripravljenostjo otrok za šolo

Če izhajamo iz novejše opredelitve pripravljenosti za vstop v šolo oziroma pripravljenosti za učenje, moramo razložiti tudi okoljske dejavnike, ki pojasnjujejo razlike v pripravljenosti enako ali podobno starih otrok za šolo, predvsem njihovo vzajemno učinkovanje. Ker večina otrok prihaja v šolo iz vrtca, je več raziskovalcev preučevalo učinek vrtca na pripravljenost za šolo, tako z vidika dolžine vključenosti oziroma starosti, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, kot z vidika vrste in kakovosti vrtčevskih programov. K. A. Magnuson in sodelavci (npr. Magnuson, Meyers, Ruhm in Waldfogel 2004; Magnuson

in Waldfogel 2005) so v obsežni vzdolžni raziskavi, ki je potekala eno leto, podrobno analizirali učinek vključenosti v vrtec na pripravljenost otrok za šolo. Pripravljenost za šolo so ocenjevali kot zgodnje zmožnosti branja in matematičnih spretnosti v zadnjem letu vrtca in prvem razredu obveznega izobraževanja. V vzorec so vključili 12.800 otrok, ki so jih ocenjevali jeseni in spomladi v vrtcu in spomladi v šoli. Avtorice in avtorji so ugotovili, da so otroci, ki so bili leto dni pred vstopom v šolo vključeni v celodnevni vrtčevski program, dosegli tako spomladi v vrtcu kot spomladi v šoli višje rezultate na preizkusih pripravljenosti za šolo kot v vrtec ne vključeni vrstniki, in to tudi ob nadzoru socialnoekonomskega statusa družin otrok, vključenih v vzorec. Različni vrtci in programi (npr. Head start, Day care centers, Nursery school) so sicer imeli različno velike učinke na pripravljenost, pri čemer so bili učinki tovrstnih programov večji za otroke, ki so prihajali iz socialno, ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, kot za njihove vrstnike iz spodbudnega družinskega okolja. V njihovi raziskavi je zanimiv tudi podatek, da so starši iz nizko spodbudnega in visoko spodbudnega okolja največkrat izbrali visokokakovosten vrtec za svoje otroke - gre za krivuljo v obliki črke U. Nekateri drugi raziskovalci (npr. Adams in Rohacek 2002), ki poročajo o dvojni prikrajšanosti otrok iz nespodbudnega družinskega okolja, ugotavljajo da manj izobraženi starši in starši z manj kulturnega kapitala tudi pogosteje ne prepoznajo pomena vključevanja otrok v vrtec, predvsem v kakovostnem vrtec.

Tudi izsledki slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006), iz katere smo že predstavili rezultate o povezanosti med pripravljenost-



Slika 1: Učinek interakcije med otrokovo vključenostjo v vrtec in izobrazbo matere na otrokov dosežek na preizkusu pripravljenosti za šolo (Vir: Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006)

Opomba:

PPŠ - dosežek na preizkusu pripravljenosti za šolo

jo za šolo in govorom ter intelektualnimi sposobnostmi otrok, potrjujejo nekatere zgoraj predstavljene ugotovitve iz tujih raziskav. Vključenost otrok v slovenske vrtece je imela, tudi ko sta bili nadzorovani govorna kompetentnost in intelektualne sposobnosti otrok,³ pozitiven učinek na pripravljenost za šolo pri otrocih staršev z nizko izobrazbo. Zdi se, da vrtec pri otrocih staršev z nizko izobrazbo in manj spodbudnim družinskim okoljem nadomesti nekatere primanjkljaje v razvoju in učenju oziroma prispeva k znižanju učinka izobrazbe staršev (slika 1).

Pri otrocih staršev (mater in očetov) z visoko izobrazbo učinek vključenosti v vrtec na pripravljenost za šolo ni bil pomemben. Kompenzacijska vloga vrtca za otroke mater z nizko izobrazbo je lepo razvidna s slike 1: dosežki otrok na preizkusu pripravljenosti za šolo (PPŠ), ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, se precej razlikujejo glede na izobrazbo matere (razlike so statistično pomembne); dosežki otrok na preizkusu pripravljenosti

za šolo, ki so bili do vstopa v šolo v vrtec vključeni pet let, pa so manjši (statistično nepomembni). Zgolj število let vključenosti v vrtec ni bila spremenljivka, ki bi sama po sebi imela pomemben učinek na pripravljenost otrok za šolo, podobno kot ne na govor otrok in njihove intelektualne sposobnosti, v interakciji z izobrazbo matere pa je dobila pomemben vpliv.

Tako izsledki slovenske kot tujih raziskav (npr. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc 2006; Magnuson idr. 2004; Maxwell in Clifford 2004) potrjujejo, da imajo vrtci (nekateri avtorji posebej poudarjajo, da le kakovostni vrtci) pomembno vlogo pri zmanjševanju neenakosti med otroki tudi v povezavi s pripravljenostjo

Za razvoj otrokovih akademskih predspretnosti in zmožnosti je ključnega pomena formalno poučevanje in učenje in ne le morebitno čakanje, češ da bo otrok bolj pripravljen za šolo, ker bo eno leto starejši.

otrok za šolo. Zato ni vseeno, kakšni deleži različno starih otrok so vključeni v vrtec, kot tudi ne, ali so v vrtec >

3 Iz tabele 1 je razvidno, da sta se izobrazbi matere in očeta zmerno visoko, vendar statistično pomembno povezovali ne le s pripravljenostjo za šolo, temveč tudi z govorom otrok in njihovimi neverbalnimi intelektualnimi sposobnostmi.

v sorazmernem deležu vključeni tudi otroci staršev z nizko izobrazbo, otroci, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja, otroci emigrantov.

Poučevalno okolje, ki ga otrokom v zgodnjih razvojnih obdobjih zagotavlja vrtec, kasneje pa šola, posebej omenja tudi D. Stipek (2002), ki meni, da je za razvoj otrokovih akademskih predspretnosti in zmožnosti ključnega pomena formalno poučevanje in učenje in ne le morebitno čakanje, češ da bo otrok bolj pripravljen za šolo, ker bo eno leto starejši.

Pomemben okoljski dejavnik, ki se povezuje s pripravljenostjo otrok za šolo, je tudi šola kot institucija. K. Maxwell in Clifford (2004) menita, da je odgovornost šole, da poučuje vse otroke, ki so dovolj stari, da skladno z zakonodajo vstopijo v šolo, ne glede na njihove zmožnosti in spretnosti oziroma lahko tudi na relativno velike individualne razlike v razvoju in učenju. Raziskovalci (npr. Graue 1993; Stipek 1993), ki so svoje pojmovanje o pripravljenosti na šolo v večji meri preusmerili z otroka na šolo (širši sociokulturni kontekst) posebej poudarjajo, da je v šoli, ki je pripravljena, da vodi, podpira, poučuje različne otroke glede na njihovo kompetentnost in znanje, manj »obremenjena« s primerno starostjo otrok za vstop v šolo in njihovo neposredno pripravljenostjo za šolo. So pa na šoli za tovrstno delo potrebne primerne razmere, ki omogočajo ustrezno odzivanje šole in zagotavljanje kakovosti na ravni neposrednega dela z otroki.

Sklep

Razumevanje pripravljenosti za šolo znotraj sociokulturnih teoretskih ozadij zahteva razmisleke o interakciji različnih individualnih in okoljskih dejavnikov, ki pojasnjujejo konstrukt pripravljenosti, in tudi razumevanje, da je starost otrok, pri kateri se ti vključujejo v šolo, je zgolj arbitrarna točka, ki jo z razlago otrokovega razvoja ne moremo kot primerno niti enoznačno potrditi niti ovreči.

Na podlagi izsledkov tujih raziskav, med katerimi smo nekatere predstavili v tem besedilu, in tudi na podlagi izbranih statističnih podatkov na eni strani ter ključnih pogovorov s svetovalnimi službami v slovenskih vrtcih in šolah ugotavljamo, da je zadnjih deset in več let v Evropi, ZDA in Sloveniji relativno pogosto razmišljanje (med starši in strokovnimi delavci) o primerni ali neprimerni starosti otrok za vključitev v šolo ter s tem povezano razmišljanje o morebitni odložitvi šolanja otrok za eno leto ali pa tudi dejanska odložitve začetka šolanja. Kaj vse je v ozadju tovrstnih razmišljanj oziroma odločitev? Skoraj zagotovo so na delu im-

plicitne teorije staršev in/ali strokovnih delavcev o razumevanju otroštva, predvsem zgodnjega otroštva, in prehodu iz vrtca (ali drugih oblik varstva v predšolskem obdobju) v šolo; pričakovanja staršev, povezana s šolo, zlasti z uspešnostjo njihovih otrok, in ne nazadnje tudi razumevanje vloge staršev pri šolanju otrok. Implicitne teorije, ki ne temeljijo nujno na strokovnih spoznanjih, so lahko zelo trdovratne za spreminjanje, hkrati pa naddoločajo tudi ravnanja staršev z otroki, tako v zgodnjih letih njihovega razvoja in učenja kot neposredno pred vključitvijo v šolo. Navedeno potrjujejo raziskovalci, kot npr. Kim in Murdoch (2005), ki sta ugotovila, da je bilo ravnanje v družini povezano z njihovim pojmovanjem koncepta pripravljenosti za šolo (starši, ki so pripravljenost razumeli bolj kot socialno-čustveni konstrukt, so ravnali drugače kot starši, ki so pripravljenost za šolo razumeli bolj kot akademski konstrukt); ali E. Jung (2016), ki je s svojimi rezultati pokazala pomemben neposreden in posreden vpliv (posredovan preko dejavnosti v družini - če so starši verjeli, da je za pripravljenost pomembna pismenost, so z otroki veliko skupaj brali, jih učili črke ipd.) na dosežke otrok na preizkusu branja, in to na začetku in ob koncu pripravljalnega leta pred vstopom v šolo. Tako E. Jung kot tudi drugi raziskovalci (npr. Marjanovič Umek 2008; Watson 1996) pa so posebej poudarili, da za širše razumevanje koncepta pripravljenosti za šolo niso ključne le družinske dejavnosti zadnje leto pred vstopom v šolo, temveč že leta prej - gre za zagotavljanje podpore otroku pri njegovem postopnem vstopanju v simbolno okolje (npr. kakovostno skupno branje, skupno gledanje kulturnih prireditvev za otroke, dostopnost do knjig, pogovarjanje, pripovedovanje). Tovrstne dejavnosti lahko pripeljejo do zmanjšanja velikega učinka neugodnih izobrazbenih, ekonomskih in kulturnih dejavnikov družinskega okolja na spoznavne zmožnosti otrok in usvajanje znanja. Neenake možnosti za vse otroke že v predšolskem obdobju se skozi leta nalagajo in če v tem času niso prepoznani varovalni dejavniki (npr. zgodnja vključitev v kakovosten vrtec, podpora staršem pri spodbujanju razvoja in učenja svojih malčkov/predšolskih otrok), se razlike med otroki večajo.

Navedeno tudi potrjuje, da sta v razlagi koncepta pripravljenosti za šolo enako pomembna vrtec in šola, pri čemer vrtec ne smemo razumeti kot neposredne pripravljalnice otrok za vstop v šolo. Ne glede na to, da so slovenski vrtci prepoznani kot kakovostni,⁴ bi bilo treba razmisliti o posodobitvah in dopolnitvah *Kurikuluma za vrtce* (1999), da bi bili primeri dejavnosti, ki kažejo, kaj pomeni kontinuum v razvoju določenih zmožnosti in spretnosti (npr. dejavnosti porajajoče se pismenosti), bolj jasno zapisani in strokovno utemeljeni. Kljub visoki vključenosti otrok v vrtce v vseh sta-

⁴ Raziskava na vzorcu slovenskih vrtcev je pokazala, da gre na ravni procesne kakovosti oziroma pri izvajanju pedagoškega procesa za relativno velike razlike med vrtčevskimi oddelki in vrtci (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, ur. 2005).

rostnih skupinah je še vedno ena od sivih lis premajhen delež v vrtce vključenih otrok, katerih starši imajo nizko izobrazbo, in verjetno tudi drugih otrok iz robnih skupin (npr. emigranti).

Strinjamo se lahko z ugotovitvami raziskovalcev (npr. Stipek 2002), da ima šola zelo pomembno vlogo v širšem kontekstu pojmovanja pripravljenosti otrok za šolo, v katerem se razume, da ni ključnega pomena, kaj mora otrok vedeti ali znati narediti, ko vstopa v šolo, temveč kaj šole naredijo, da bi se »srečale« s socialnimi in edukacijskimi potrebami otrok, ki gredo v šolo. V Sloveniji vstopajo v šolo otroci, stari približno šest let, kar je primerljiva starost z večino držav v evropskem prostoru. V drugi polovici devetdesetih let, ko je potekala sistemska in vsebinska prenova šole in ko je bila postopoma uvedena devetletna šola, je bilo veliko strokovne pozornosti namenjene vstopu šestletnikov v šolo. Na sistemski ravni je bilo določeno, da v prvem razredu poučujeta dve učiteljici, kot druga učiteljica praviloma vzgojiteljica (večja možnost individualizacije pri pouku; prenos nekaterih uveljavljenih pristopov in metod dela iz vrtca tudi v šolo); znanje učencev v prvem triletju se ocenjuje opisno (gre za ocenjevanje individualnega napredka učencev in ne medsebojno primerjanje učencev); standardi znanja s področja opismenjevanja so bili postavljeni na zaključek tretjega razreda, torej prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (z namenom upoštevanja velikih individualnih razlik v razvoju in znanju otrok ob vstopu v šolo). Po deset in več letih so bile v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na nacionalni ravni sprejete in uveljavljene določene spremembe, in sicer se začne znanje otrok ocenjevati številčno v tretjem razredu, ključni standardi opismenjevanja so premaknjeni za eno leto navzdol, torej v drugi razred. Kaj od navedenega, če sploh, se morda povezuje s pogostejšim razmisleki staršev (sve-tovalnih delavcev, vzgojiteljev, učiteljev) o tem, da bi bilo smiselno odložiti šolanje otrok, zlasti tistih, ki so rojeni v jesenskih mesecih, ne vemo. So na delu sistemske in konceptualne rešitve, kakovost pouka v šoli v najširšem pomenu besede (poti in načini doseganja standardov, razumevanje različnosti otrok), premajhno povezovanje vrtcev in šol (na sistemski in vsebinski ravni, tudi pri doizobraževanju učiteljev in vzgojiteljev), implicitne teorije staršev o pojmovanju otroka,

njegovem razvoju in učenju, ki imajo lahko širša družbena ozadja, vse navedeno v prepletanju in še kaj drugega? Vsak posamezni in vsi navedeni dejavniki zahtevajo analitične razmisleke, ki bi lahko prispevali k bolj jasnim odgovorom o tem, kako v slovenskem prostoru razumemo konceptualizacijo pripravljenosti otrok za šolo in prehod otrok iz vrtca v šolo.

V kontekstu povezovanja prehoda iz vrtca v šolo moramo posebej omeniti še ocenjevanje pripravljenosti otrok za šolo. V različnih državah poteka različno, nabori standardiziranih ali delno standardiziranih preizkusov so različni, vendar hkrati tudi primerljivi. Gre za preizkuse, ki so posebej pripravljeni za ocenjevanje pripravljenosti za šolo, govorne preizkuse (zlasti za ocenjevanje splošne govorne zmožnosti otrok), preizkuse za ocenjevanje neverbalnih in verbalnih intelektualnih sposobnosti ter za različne lestvice socialne kompetentnosti in čustvene pripravljenosti. Ključnega pomena so opozorila raziskovalcev (npr. Maxwell in Clifford 2004; Stipek 2002), da je ocenjevanje pripravljenosti v funkciji presejanja in ne določanja, ali je otrok primerno star za vključitev v šolo. Ocenjevanje pripravljenosti naj bi bilo primarno namenjeno prepoznavanju morebitnih specifičnih težav otrok in ustrezni zgodnji intervenciji ter pomoči učiteljem pri načrtovanju in poučevanju, tudi ob upoštevanju individualnih razlik med otroki.

V slovenskem prostoru ostaja odprtih veliko vprašanj v zvezi s pripravljenostjo otrok za vstop v šolo tako na konceptualni kot na izvedbeni ravni. Manjkajo nam sistematične analize o razlogih, ki starše vodijo k odločitvi o odložitvi vstopa otrok v šolo. Morda ti verjamejo, da bo imel otrok v šoli težave, ki bodo s pridobljenim časom minile; se bojijo morebitne neuspešnosti otroka v šoli; gre za otroke s posebnimi potrebami; za mit o srečnem otroštvu, ki ga bo šola prekinila ali za ... Prav tako nimamo opravljenih vzdolžnih raziskav, v katerih bi raziskovalci več let spremljali razvoj in učenje otrok z odloženim šolanjem, vključujoč različne konkretne rešitve, ki so jih bili otroci deležni v letu odložitve šolanja, tudi ne raziskav, v katerih bi pripravljenost za šolo preučevali z vidika različnih okoljskih dejavnikov, zlasti družinskih in vrtčevskih. <

Literatura

1. Adams, G. in Rohachek, M. (2002). More than work support? Issues integrating child development goals into child care subsidy system. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, str. 418-440.
2. Bickel, D., Zigmund, N. in Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, str. 105-117.
3. Breznitz, Z. in Teltsch, T. (1989). The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. *Psychology in the School*, 26, str. 62-68.
4. Cheyne, J. A. in Tarulli, D. (2005). Dialogue, difference and voice in zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.), *An introduction to Vygotsky* (str. 125-149). London: Routledge.
5. Frick, R. (1986). In support of academic redshirting. *Young Children*, 2, str. 9-10.

6. Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child. A psychological outline of normal development from birth to the sixth year, including a system of developmental diagnosis*. New York: Macmillan.
7. Graue, M. E. (1993). Expectations and ideas coming to school. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, str. 53-75.
8. Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, str. 1368-1378.
9. Jung, E. (2016). The development of reading skills in kindergarten influence of parental beliefs about school readiness, family activities, and children's attitudes to school. *International Journal of Early Childhood*, 1, str. 61-78.
10. Kagan, S. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72, str. 272-279.
11. Kagan, S., Moore, E. in Bredekamp, S. (ur.) (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward shared beliefs and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
12. Kim, J. in Murdoch, T. (2005). Investigation of parents' belief about readiness for kindergarten: An examination of National Household Education Survey (NHES:93). *Education Research Quarterly*, 2, str. 3-17.
13. Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 369-387). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
14. *Kurikulum za vrtce* (199). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
15. Lenneberg, E. (1967). *The biological foundation of language*. New York: Wiley.
16. Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. in Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 1, str. 115-157.
17. Magnuson, K. A. in Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 1, str. 169-196.
18. Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 1, str. 28-45.
19. Marjanovič Umek, L. (2008). Različna pojmovanja znanja. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*, str. 10-23.
20. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
21. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, 2, str. 31-51.
22. Marshall, H. (2003). Research in Review. Opportunity deferred or opportunity taken? An updated look at delaying kindergarten entry. *Young Children*, 5, str. 84-93.
23. Maxwell, K. L. in Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, 1, str. 1-10.
24. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2016). *Deleži otrok z odloženim in predčasnim vpisom* (interno gradivo).
25. Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.) (1996). *Education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
26. Piaget, J. (1965). *The child's conception of the world*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
27. SURS. (2016). *Predšolska vzgoja in izobraževanje*.
28. Shonkoff, J. P. in Phillips, D. A. (ur.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
29. Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *Society for Research in Child Development Social Policy Report*, 2, str. 3-16.
30. Stipek, D. in Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, str. 175-189.
31. Stipek, D. in Ryan, R. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 33, str. 711-723.
32. Toličič, I. (1986). *Preizkus pripravljenosti za vstop v šolo*. Priročnik. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za produktivnost dela. Center za psihodiagnostična sredstva.
33. Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *Education and human development* (str. 148-172). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
34. Zakon o osnovni šoli. (1996). V: Šolska zakonodaja I. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.