

Dr. Ljubica Marjanovič Umek
Dr. Urška Fekonja Peklaj

Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija

Povzetek: Namen pričujoče vzdolžne raziskave je bil proučiti učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, in sicer v povezavi s starostjo, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, in v povezavi z otrokovim družinskim okoljem. V vzorec so bili vključeni otroci, ki so obiskovali enega izmed slovenskih vrtcev oz. pri zadnjem ocenjevanju eno izmed šol. Približno polovica otrok iz vzorca je bila v vrtec vključena pri enem, druga polovica pa pri treh letih starosti. Otroke smo prvič ocenjevale, ko so bili stari približno tri leta, potem pa smo jih spremljale še tri leta. Govorno kompetentnost otrok smo štirikrat ocenjevale v časovnem presledku enega leta, kakovost otrokovega družinskega okolja pa dvakrat (pri starosti otrok približno 4 in 6 let). Dobljeni rezultati kažejo, da je učinek zgolj vrtca oz. starosti, pri kateri so bili vključeni v vrtec, majhen, se pa poveča v povezavi z izobrazbo mater otrok. Vrtec pomembno učinkuje na govorni razvoj otrok, katerih matere imajo nizko izobrazbo in ki pogosto živijo v manj spodbudnem družinskem okolju. Rezultati tudi kažejo, da se učinek materine izobrazbe na otrokov govorni razvoj veča z otrokovo starostjo.

Ključne besede: učinek vrtca, materina izobrazba, kakovost družinskega okolja, otrokov govorni razvoj.

UDK: 373.2

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Filozofska fakulteta v Ljubljani;
e-pošta: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si
Dr. Urška Fekonja Peklaj, docentka, Filozofska fakulteta v Ljubljani;
e-pošta: urska.fekonja@ff.uni-lj.si*

Uvod

Raziskave o zakonitostih in dinamiki razvoja v obdobjih dojenčka, malčka in otroka v zgodnjem otroštvu na eni strani ter raziskave o načinih učenja in poučevanja otrok v navedenih obdobjih (npr. Bruner 1996; Tomasello 2000; Watson 1996) vse bolj prepoznavno vplivajo na oblikovane nacionalnih politik v začetni stopnji edukacijskega sistema, to je predšolski vzgoji v vrtcih. Andersson (1994) je v eni od svojih primerjalnih analiz posebej poudaril, kako pomembno je, da raziskovalci, čeravno gre morda za podobne strokovne in znanstvene razprave, empirično proučijo učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje v svojih državah. Le tako lahko pridejo do veljavnih rezultatov, ki odlikavajo tudi širši družbeni kontekst, v katerega so umeščeni vrtci, njihovo organizacijo, vsebino in kakovost.

Otrokov govorni razvoj v obdobju malčka in zgodnjega otroštva: struktura, vsebina in raba govora

V obdobju malčka in zgodnjega otroštva se govor na slovničnem področju, ki vključuje obliko in vsebino, ter na pragmatičnem oz. sporazumevalnem področju razvija hitro in v medsebojni odvisnosti. Otrok doseže pri starosti od 4 do 5 let stopnjo, ko zmore svoja čustva, misli, zaznave sporočiti drugim tako, da jih ti razumejo in tudi on razume govorna sporočila drugih. E. Bates in J. C. Goodman (2001) navajata dva pomembna skoka v razvoju besednjaka: prvega pri starosti od 16 do 20 mesecev in drugega pri starosti od 24 do 30 mesecev. Otrok uporablja besede v različnih funkcijah, z njimi na primer sporoča lastništvo, spremembo lokacije, zavrnitev, zahtevo, posreduje trditve oz. izjave (Reich 1986). Ko otrok, star približno dve leti, povezuje besede v enostavne stavke, že uporablja nekatera pravila, pozneje, ko obvlada ključna slovnična pravila, pa oblikuje vedno več sestavljenih stavkov, ki so pomensko in jezikovno pravilni (npr. Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). Otrok razvija in oblikuje govor tudi z

rabo le-tega (Halliday 1973). Ko se uči, da različne situacije zahtevajo različne oblike govora, razvija sporazumevalno zmožnost oz. komunikacijske spretnosti. Otroci se lahko le v različnih kontekstih učijo, da morajo uporabljati različne odgovore, ki vključujejo na primer zavrnitev, sprejemanje, naklonjenost, poseben ton glasu, bolj ali manj formalno strukturo govora (Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Dialog in pogovor med otroki se intenzivno in postopoma razvijata vse tja do petega, šestega leta otrokove starosti, pri čemer velja posebej izpostaviti, da je razvojna raven pogovora zelo povezana tudi s socialnim kontekstom. Raziskovalci (npr. Corsaro in Eder 1990; Marjanovič Umek, Lešnik Musek in Kranjc 2001) ugotavljajo, da predšolski otroci v igri uporabljajo najbolj celostno konverzacijo, na primer jezikovne registre, ustrezne otrokovi vlogi v igri, socialno pretvorbo, govor v različnih govornih položajih in metajezikovne izjave. Posebna oblika komunikacije, ki se razvije v obdobje zgodnjega otroštva, je socialnoreferrerčna komunikacija, pri kateri govorec poslušalcu opisuje na primer predmet, osebo, ki je ta ne vidi, govorčevo sporočilo pa naj bi bilo tako prepričljivo in relevantno, da bi si poslušalec ustvaril primerljivo predstavo o predmetu oz. osebi kot govorec, ki predmet oz. osebo vidi (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006). Tudi otrokovo pripovedovanje zgodbe kot ena od pragmatičnih govornih spretnosti se razvije v obdobju zgodnjega otroštva. Če so zgodbe malčkov še enostavne (enostavno nizanje posameznih okoli osrednjega elementa) in praviloma osebne oz. vezane na opise dogodkov, v katere so bili vključeni sami, so zgodbe štiri-, pet-, šestletnih otrok vedno bolj strukturirane in konvencionalne, koherentne (gre za logično zgodbo, v kateri so razumljivo predstavljeni dogodki, misli, čustva, časovno-vzročne povezave) in kohezivne (besedilo je slovnično povezano) (npr. Broström 2002; Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001; Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja 2006; Pellegrini in Glada 1982; Wray in Medwell 2002). Ko otrok pripoveduje zgodbe ali prevzema različne vloge v simbolni igri, ki so povezane s predstavo pretvorbo, razvija tudi metajezikovno zavedanje in metakomunikacijo, ki mu omogočata odmik od rabe govora zgolj za opisovanje konkretnih predmetov, oseb, dejavnosti k obvladovanju jezikovne oblike same po sebi (npr. Warren-Leubecker in Carter 1988; Wood in Attfield 1996).

Družinsko in vrtčevsko okolje kot kontekst za otrokov govorni razvoj

Razvojnopsihološke ter psiholingvistične teorije (npr. Caron 1992; Chomsky 1986; Clark in Clark 1977; Tomasello 2000; Vigotski 1978) in rezultati empiričnih raziskav potrjujejo pomembno vlogo genetskih in okoljskih dejavnikov govornega razvoja.

Stromswold (2001, v Kovos, Hayiou-Thomas, Oliver, Dale, Bishop in Plomin 2005) v metaanalizi več kot 100 vedenjsko-genetskih raziskav ugotavlja, da so različna področja govornega razvoja, na primer sintaksa, semantika, fonologija, artikulacija, delno pod vplivom genetskih dejavnikov, pri čemer rezultati, ki kažejo na učinek deljenega okolja na otrokovo govorno kompetentnost, niso tako enoznačni. Podobno ugotavlja skupina raziskovalcev (Spinath, Price, Dale in

Plomin 2004), in sicer na dvojčkih, starih od 2 do 4 leta, da gre za konsistenten in zmeren učinek genetskih dejavnikov na otrokov govorni razvoj v navedenem obdobju (z genetskimi razlikami so pojasnili od 27 % do 34 % razlik v govorni kompetentnosti dečkov in od 18 % do 23 % pri deklicah) ter pomemben učinek deljenega okolja (pri dveletnih otrocih so pojasnili z merami okolja 69 % razlik v govorni kompetentnosti, pri štiriletnikih pa 59 %). Ugotovili so tudi, da lahko z dejavniki nedeljenega okolja razložijo majhen delež razlik v govorni kompetentnosti otrok, in sicer pri dveletnikih do 5 %, pri štiriletnikih pa do 12 %. Avtorji ugotavljajo, da učinek nedeljenega okolja s starostjo narašča, kar bi lahko bilo povezano s posameznikovim vse pogostejšimi specifičnimi izkušnjami v okolju, na primer z vrstniki v vrtčevskem okolju, na dvorišču.

V naši raziskavi proučujemo učinek družinskega in vrtčevskega okolja na otrokov govorni razvoj, zato nas bodo posebej zanimali izsledki nekaterih primerljivih raziskav, v katerih raziskovalci ugotavljajo učinek posameznih spremenljivk (npr. materine izobrazbe, otrokove starosti ob vključitvi v vrtec) ali več spremenljivk v interakciji (npr. starost otrok pri vključitvi v vrtec, kakovost vrtca, materina izobrazba) na otrokovo govorno kompetentnost.

Avtorji (npr. Bornstein in Haynes 1998; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003; Moynihan in Mehrabian 1978; Silven, Athola in Niemi 2003) navajajo pozitivne, čeravno nizke oz. srednje visoke povezanosti (koeficienti povezanosti so okoli 0,20) med stopnjo materine izobrazbe in otrokovo govorno kompetentnostjo, ki so jo merili z različnimi govornimi preizkusi. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja 2005) so v eni od raziskav ugotovile, da lahko z materino izobrazbo, skupaj z izmerjenimi dejavniki družinskega okolja (spodbujanje otrokovega govora), pojasnijo največ 9 % variabilnosti v govornih dosežkih tri- in štiriletnih otrok. Materina izobrazba je praviloma povezana tudi s socialno-ekonomskim statusom družine, kakovostjo družinskega okolja, implicitnimi teorijami mater oz. staršev o vzgoji otrok. Raziskovalci ugotavljajo, da matere, ki imajo višjo stopnjo izobrazbe, pogosteje in več govorijo z otroki, uporabljajo obsežen in raznolik besednjak, oblikujejo celostne in relativno dolge izjave, med katerimi je veliko vprašalnih izjav, pogosto uporabljajo metajezikovne izjave (npr. Butler, McMahon in Ungerer 2003; Fekonja 2002; Hoff 2003); matere z višjo izobrazbo svojim otrokom pogosteje berejo, se med skupnim branjem z njimi vključujejo v govorne interakcije, obiskujejo različne kulturne prireditve za otroke (Foy in Mann 2003; Marjanovič Umek idr. 2005; Roberts, Jurgens in Burchinal 2005).

Poleg družinskega okolja oz. v interakciji na otrokov govorni razvoj pomembno učinkuje tudi vrtec, zlasti vrstniške skupine, v katere so otroci vključeni. Raziskave, v katerih avtorji ugotavljajo učinek vrtca na otrokov bodisi socialni, čustveni, govorni ali spoznavni razvoj, so praviloma zelo celostne, saj rezultati le-teh kažejo, da ne gre kar samo po sebi za pozitivni ali negativni učinek vrtca na otrokov razvoj, temveč za dejavnike, kot so kakovost vrtca, starost, pri kateri so otroci vključeni v vrtec, količino ur, ki jih otroci na teden preživijo v vrtcu (npr. Melhuish 2001; Sylva in Wiltshire 1993). Izsledki raziskav, v katerih so se avtorji podrobneje ukvarjali z otrokovo starostjo ob vstopu v vrtec, se

nekoliko razlikujejo: nekateri raziskovalci (npr. Lamb, Sterberg in Prodrumidis 1992) ugotavljajo, da je pozitiven ali nevtralen učinek vrtca na otrokov razvoj povezan s kakovostjo vrtca; nekateri drugi (npr. Caughy, DiPietro in Strobino 1994; Lamb 1997) pa posebej poudarjajo, da je zgodnja vključitev otrok v vrtec pozitivna za dojenčke in malčke, ki prihajajo iz družin, katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe in/ali manj spodbudno družinsko okolje. Andersson (1989) na podlagi rezultatov obsežne vzdolžne študije poroča, da so osemletni otroci, ki so v vrtec vstopili med šestim in dvanajstim mesecem starosti, dosegli višje rezultate pri merah spoznavnega in socialnočustvenega razvoja kot otroci, ki so bili v vrtec vključeni po prvem letu starosti. Andersson (1992) je dolgoročni pozitiven učinek zgodnje vključitve otroka v vrtec pozneje še dodatno potrdil z rezultati, ki so jih dosegli isti otroci (vključeni v vzorec njegove prve raziskave), ko so bili stari trinajst let: v šoli so bili uspešnejši od vrstnikov, ki so vstopili v vrtec po prvem letu starosti. Starost, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, je pomembno neposredno učinkovala na otrokove socialne in spoznavne kompetentnosti tudi, ko je bila kontrolirana otrokova inteligentnost. Avtor tudi kritično ocenjuje, da v svoji raziskavi ni ocenjeval kakovosti vrtcev, ki v letih, ko je bila vzdolžna študija načrtovana in se je začela, še ni bila pogosto merjena – ugotavlja pa, da raziskovalci iz drugih držav ocenjujejo švedske vrtce (glede na organizacijo in način dela) kot visokokakovostne. O podobnih rezultatih poroča tudi druga skupina švedskih raziskovalcev (Broberg, Wessels, Lamb in Hwang 1997), ki je ugotovila, da so tisti otroci, ki so bili v vrtec vključeni bolj zgodaj in so torej pred starostjo 40 mesecev preživeli v vrtcu več mesecev kot njihovi vrstniki, dosegli v šoli višje rezultate pri preizkusih govorne kompetentnosti. Za otroke, ki so preživeli v vrtcu več kot tri leta, je bila pomemben prediktor njihove uspešnosti tudi kakovost vrtca, predvsem govorne in socialne interakcije otrok – vzgojiteljica in strukturna kazalnika: razmerje odrasli/otroci v oddelku in število otrok v oddelku. Učinek vrtca na otrokov spoznavni in govorni razvoj so raziskovalci ugotavljali tudi v okviru obsežne severnoameriške raziskave (NICHD, 2000). V vzdolžni raziskavi so ocenjevali otrokov govorni in spoznavni razvoj, ko so bili le-ti stari 15, 24 in 36 mesecev, in sicer v povezavi z vrčevskim in družinskim okoljem. Kot neodvisne spremenljivke so v raziskavo vključili kakovost vrtca, vrsto vrtca, število ur na teden, ki jih otrok preživi v vrtcu, ter nekatere dejavnike družinskega okolja (npr. besednjak, odzivnost in materina spodbudnost). Rezultati so pokazali, da sta vrsta in kakovost vrtca pozitivno povezani z otrokovimi dosežki na spoznavnem in govornem področju, čeravno je bilo moč s kakovostjo vrtca pojasniti le od 1,3 do 3,8 % variabilnosti v rezultatih. Delež pojasnjene variabilnosti se je povečal z dodajanjem spremenljivk, vezanih na družinsko okolje in otrokov spol. Družine z bolj kakovostnim domačim okoljem so izbirale bolj kakovostne vrtce, kakovost vrtca pa je še dodatno učinkovala na kakovost odnosov starši – otrok. Otroci, ki niso bili vključeni v vrtec, so dosegli višje rezultate pri spoznavnih in govornih merah kot njihovi vrstniki, ki so obiskovali vrtce, ocenjene kot nizkokakovostne, hkrati pa nižje rezultate kot njihovi vrstniki, ki so bili vključeni v vrtce, ocenjene kot visokokakovostne. Raziskovalci tudi ugotavljajo, da so vzgojiteljčine spoznavne in govorne

spodbude v vrtcu ter njena občutljivost in odzivnost dober prediktor otrokovega poznejšega govornega in spoznavnega razvoja.

Začetno raziskavo o povezanosti med kakovostjo vrtca in govornim ter spoznavnim razvojem dojenčkov, starih 12 mesecev (Burchinal, Roberts, Nabors in Bryant 1996), so pozneje M. R. Burchinal, J. E. Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe in D. Bryant (2000) nadaljevali kot vzdolžno študijo, ki je potekala štiri leta. V vzorcu je bilo 89 otrok, ki so bili v vrtec vključeni, ko so bili stari od enega do deset mesecev. Rezultati, ki so jih avtorji dobili v začetni študiji, kažejo, da so dojenčki, ki so bili v vrtec vključeni pozneje, dosegali pri 12 mesecih nekoliko višje rezultate na lestvici govornega izražanja kot dojenčki, ki so bili vključeni v vrtec pri nižji starosti. Starost otrok ob vključitvi v vrtec pa sicer ni bila povezana z rezultati spoznavnega razvoja in drugimi merami govornega razvoja pri 12 mesecih. V nadaljevanju raziskave so avtorji ocenjevali govorno in spoznavno kompetentnost otrok še pri 18, 24 in 36 mesecih starosti, družinsko okolje otrok pa, ko so bili stari 18 in 30 mesecev. Na podlagi rezultatov avtorji tudi ugotavljajo, da gre za statistično pomembne pozitivne povezave med kakovostjo vrtca in vsemi merami otrokovega spoznavnega in govornega razvoja, in to ne glede na starost otrok (korelacije so med 0,30 in 0,60). Zanimive so tudi podrobnejše analize, vezane na posamezne kazalnike kakovosti vrtca. Ugodnejše razmerje med številom otrok in odraslih oseb v oddelku se kaže v višjih komunikacijskih spretnostih dvanajstmesečnih dojenčkov; višja izobrazba vzgojiteljice pa kaže na višje rezultate pri govornem izražanju triletnih malčkov. Rezultati tudi potrjujejo statistično pomembno povezanost med kakovostjo vrtca in kakovostjo družinskega okolja. Kakovost družinskega okolja se pomembno povezuje z otrokovim govornim razumevanjem, izražanjem in komunikacijskimi spretnostmi pri 12 in 24 mesecih otrokove starosti.

V naši raziskavi, ki je kot vzdolžna študija potekala štiri leta, nas je zanimal učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, in sicer v povezavi s starostjo, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, ter v povezavi z otrokovim družinskim okoljem (kakovost družinskega okolja glede na spodbujanje govornega razvoja in materina izobrazba).

Metoda

Udeleženci

V vzdolžno raziskavo so bili vključeni naključno izbrani otroci, ki so ob prvih treh merjenjih obiskovali enega izmed slovenskih vrtecev, ob četrtem merjenju pa prvi razred osnovne šole v različnih geografskih regijah Slovenije. Otroci so v vrtec vstopili pri starosti 1 (+/-3 mesece) ali 3 let (+/-3 mesece). Število otrok se je zaradi različnih dejavnikov (npr. odsotnost zaradi bolezni, selitev, menjava vrtca) med posameznimi merjenji spreminjalo. V nadaljevanju prikazujemo nekatere temeljne značilnosti vzorca pri štirih zaporednih ocenjevanjih, ki so potekala v presledku enega leta.

	1. ocenjevanje	2. ocenjevanje	3. ocenjevanje	4. ocenjevanje
<i>Velikost vzorca</i>	116	106	155 otrok	123
<i>Starost otrok</i>	33–39 mesecev	45–51 mesecev	57–63 mesecev	69–75 mesecev
<i>Čas v vrtcu</i>	0 ali 2 leti	1 ali 3 leta	2 ali 4 leta	3 ali 5 let
<i>Merjenje govornega razvoja</i>	<i>Lestvica govornega razvoja (LGR); pripovedovanje zgodbe ob slikanici</i>	<i>LGR; pripovedovanje zgodbe ob slikanici</i>	<i>Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)</i>	<i>LSGR – LJ</i>
<i>Merjenje kakovosti družinskega okolja</i>		<i>Vprašalnik družinskega okolja: spodbujanje govornega razvoja (3–4 leta) (VDO – G: 3–4)</i>		<i>VDO – G: 5–6</i>

Preglednica 1: Značilnosti vzorca pri posameznem ocenjevanju

Pripomočki

Lestvica govornega razvoja (LGR), s pomočjo katere smo ocenjevale otrokov govorni razvoj pri tretjem in četrtem letu starosti, je bila oblikovana na podlagi lestvic govornega razvoja *RDLS III* (Reynell Developmental Language Scale, Edwards idr. 1997) in *Vane – L* (Vane 1975). Sestavljena je iz dveh podlestitvic, in sicer podlestvice govornega razumevanja in govornega izražanja (*razpolovitveni koeficient zanesljivosti*: 0,68, ugotovljen na vzorcu 269 slovenskih otrok, starih 3,1 leta, in 0,67, ugotovljen na vzorcu 298 slovenskih otrok, starih 4,1 leta). *Podlestvica govornega razumevanja* vključuje 22 nalog, s katerimi ocenjujemo otrokovo razumevanje prostorskih razmerij, lastnosti, in udeleženskih vlog. *Podlestvica govornega izražanja* pa je sestavljena iz 44 nalog, s katerimi ocenjujemo otrokov besednjak, sposobnost spreganja glagolov (3. oseba in pretekli čas), sposobnost sklanjanja (množina in dvojina) ter sposobnost ponavljanja izjav. Naloge na obeh podlestitvah izvaja testator z uporabo različnega materiala, na primer kock, avtomobilov, slikovnih predlog. Točke se v posameznih sklopih nalog in podlestitvic seštejejo, tako da dobimo s pomočjo govorne lestvice dva delna rezultata, ki predstavljata oceno otrokovega govornega razumevanja (skupno 22 točk) in izražanja (skupno 44 točk), ter en skupen rezultat, ki predstavlja seštevek rezultatov, ki jih je otrok dosegel na obeh podlestitvah (skupno 66 točk).

Otrokovo kompetentnost pragmatične rabe jezika smo ocenjevale s *preizkusom pripovedovanja zgodbe ob slikanici*. Uporabile smo slikanico Maruška Potepuška (Amalietti 1987), ki je brez besedila in vsebuje ilustracije, ki so realistične in med seboj logično povezane v zgodbo. Otroci so ob ilustracijah v slikanici prosto pripovedovali zgodbe, ki smo jih analizirale z vidika slovnične strukture in koherentnosti. Za analizo slovnične strukture povedanih zgodb smo oblikovale kriterije, ki se nanašajo na otrokovo rabo različnih besednih vrst in slovničnih pravil: število vseh samostalnikov, različnih samostalnikov, različnih samostalnikov v dvojini, vseh glagolov, različnih glagolov, glagolov v pretekliku, glagolov v prihodnjiku, vseh pridevnikov, različnih pridevnikov, vseh zaimkov, različnih zaimkov, večbesednih izjav, podredno zloženih izjav, priredno zloženih izjav, vprašalnih izjav, nikalnih izjav, velelnih izjav, izjav v premem govoru ter izjav v odvisnem govoru.

Za analizo koherentnosti povedanih zgodb smo uporabile kriterije, ki smo jih v ta namen oblikovale slovenske avtorice (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2003) in hkrati predstavljajo razvojne ravni zgodbe: 1. zgodba brez strukture (1 točka); 2. zgodba s strukturo, ki vsebuje preproste opise oseb, predmetov ali ilustracij (2 točki); 3. zgodba s strukturo, ki vsebuje enostavno časovno nizanje dogodkov (3 točke); 4. zgodba s strukturo, ki vsebuje opise misli in čustev junakov in odnosov med njimi (4 točke); 5. zgodba s strukturo, ki vsebuje opise vzročno-posledičnih odnosov (5 točk).

Zaradi potrebe po razvoju standardiziranega merskega pripomočka za ocenjevanje otrokovega govornega razvoja v slovenskem prostoru smo v času do tretjega merjenja avtorice (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc in Fekonja 2004) oblikovale *lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ)*, ki so v fazi standardizacije na slovenskem vzorcu predšolskih otrok. Ker je *LSGR – LJ* natančen, objektivni in zanesljiv merski pripomoček ter v nasprotju z *LGR* omogoča tudi ocenjevanje govorne kompetentnosti starejših predšolskih otrok, smo ga uporabile za ocenjevanje govornega razvoja otrok v 3. in 4. merjenju. *LSGR – LJ* je namenjen otrokom, starim od 2 do 6 let, in vključuje tri lestvice: *lestvico govornega razumevanja*, *lestvico govornega izražanja* in *lestvico metajezikovnega zavedanja*. *Lestvica govornega razumevanja* (alfa koeficient = 0,72; izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok) vključuje 93 nalog, ki se nanašajo na razumevanje navodil; besed, ki označujejo dele telesa; prostorske pojme; količino; odnose med osebami oz. predmeti; lastnosti; osebe in svojino, barve, razumevanje časovnega zaporedja, zanikanja, uporabnosti predmetov, dejanja in rezultata dejanja. *Lestvica govornega izražanja* (alfa koeficient = 0,83; izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok) vključuje 94 nalog, ki se nanašajo na otrokov besednjak, rabo zaimkov; rabo besed, ki poimenujejo lastnosti, izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku, rabo množine in dvojine; rabo besed, ki označujejo prostorske odnose, količino; zanikanje, spraševanje, pripovedovanje zgodbe, rabo nadpomenke, pojasnjevanje besed; rabo besed, ki označujejo socialne odnose, priredja in podredja; rabo premege in odvisnega govora; sklanjanje ter glagole rekanja. *Lestvica metajezikovnega zavedanja* (alfa koeficient = 0,90; izračunana na vzorcu 78 šestletnih otrok) vključuje 22 nalog,

ki se nanašajo na otrokovo sposobnost popravljanja napak; razlikovanja med daljšo in krajšo besedo; otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi. Celotna *LSGR – LJ* vključuje 209 nalog, vendar otroci glede na svojo kronološko starost in govorno kompetentnost rešujejo le naloge ustrezne težavnosti. Testator izvaja naloge z uporabo različnega igralnega materiala in slikovnega gradiva. Pri različnih nalogah se pravilni odgovori točkujejo z različnim številom točk (od 1 do 5), točke pa se v posamezni lestvici seštevajo. Tako dobimo tri delne rezultate, in sicer oceno otrokovega govornega razumevanja (največje število točk je 99), govornega izražanja (največje število točk je 102) in metajezikovnega zavedanja (največje število točk je 22) ter skupni rezultat, ki je vsota vseh treh delnih rezultatov (največje število točk je 223) in predstavlja oceno otrokove govorne kompetentnosti.

Kakovost otrokovega družinskega okolja smo ocenjevale z *vprašalnikom družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja (VDO – G)*, ki ima dve obliki, in sicer za otroke, stare od 3 do 4 let (*VDO – G: 3–4*) ter za otroke, stare od 5 do 6 let (*VDO – G: 5–6*). Vprašalnika vsebujeta postavke, ki opisujejo vedenje staršev, ter dejavnosti, s katerimi spodbujajo otrokov govorni razvoj. Starši na šeststopenjski lestvici označijo pogostnost opisanega vedenja ali dejavnosti, ki jo izvajajo z otrokom. *VDO – G: 3–4* (Marjanovič Umek, Podlesek in Fekonja, 2005) vsebuje 33 postavk, ki se združujejo v 5 faktorjev kakovosti družinskega okolja, in sicer: *spodbujanje rabe jezika in razlaga (F1)*; *knjige, knjižnica, lutke (F2)*; *skupna dejavnost in pogovor o dejavnosti (F3)*; *skupno branje (F4)* ter *spodbujanje območja bližnjega razvoja (F5)*.

VDO – G: 5–6 (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006) vsebuje 32 postavk, ki se združujejo v 3 faktorje kakovosti družinskega okolja, in sicer *branje in pogovor (F1)*, *akademske spretnosti (F2)* ter *pravilna raba govora (F3)*.

Postopek

Posamezna testiranja otrok so potekala v časovnem presledku enega leta. Starši vseh otrok so dali pisno soglasje za sodelovanje njihovih otrok v raziskavi. Vsak otrok je bil individualno preizkušen z *LGR* in *preizkusom pripovedovanja zgodbe ob slikanici* (v času 1. in 2. ocenjevanja) ter z *LSGR – LJ* (v času 3. in 4. ocenjevanja). Preizkušanje je potekalo dopoldne, ko so bili otroci v vrtcu ali šoli. Vsakokratno testiranje je potekalo od 30 do 40 minut. *VDO – G* smo v času 2. in 4. ocenjevanja posredovali vzgojiteljicam v vrtcu ter učiteljicam v prvem razredu osnovne šole, ki so vprašalnike posredovale materam otrok, te pa so jih nato izpolnjene vrnille vzgojiteljicam.

Testatorji so naredili kratek pogovor s starši otrok, v katerem so jih vprašali po stopnji materine izobrazbe (število let formalnega končanega izobraževanja) ter starosti, pri kateri so otroka vključili v vrtec. Testatorji so bili študentje psihologije, ki so bili deležni posebnega programa usposabljanja za delo z navedenimi merskimi pripomočki.

Uporaba statističnih metod

Učinek materine izobrazbe, starosti ob vstopu v vrtec ter kakovosti družinskega okolja na otrokovo govorno kompetentnost smo ugotavljali s pomočjo ANOVE. Parne primerjave aritmetičnih sredin posameznih skupin v ANOVI smo izvedli s Scheffejevim preizkusom post hoc. Stopnjo povezanosti med kakovostjo družinskega okolja ter merami govornega razvoja in materino izobrazbo smo ugotavljali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom r .

Rezultati

Učinek starosti, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec, materine izobrazbe ter kakovosti družinskega okolja na otrokov govorni razvoj smo računale s pomočjo ANOVE. Matere so bile glede na stopnjo izobrazbe razvrščene v tri skupine, in sicer: nizka izobrazba (do 11 let formalnega izobraževanja), srednja izobrazba (12 let formalnega izobraževanja) ter visoka izobrazba (več kot 12 let formalnega izobraževanja). Kakovost družinskega okolja smo opredelile kot nizko (1. tretjina razporeditve rezultatov na VDO), srednje visoko (2. tretjina razporeditve rezultatov na VDO) in visoko (3. tretjina razporeditve rezultatov na VDO).

1. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	M	SD	Analiza variance
Rezultat na LGR	1	1 leto	39,27	9,66	$df_1 = 1; F_1 = 0,33; p_1 = 0,57; \eta^2_1 = 0,00$
		3 leta	38,68	2,70	
		skupaj	39,13	8,51	
	2	1 leto	42,11	6,87	$df_2 = 2; F_2 = 4,37; p_2 = 0,01; \eta^2_2 = 0,07$
		3 leta	43,28	6,43	
		skupaj	42,62	6,60	
	3	1 leto	43,31	7,51	$df_3 = 2; F_3 = 0,25; p_3 = 0,78; \eta^2_3 = 0,00$
		3 leta	45,27	5,69	
		skupaj	44,33	6,63	
Razvojna raven zgodbe	1	1 leto	49,51	17,01	$df_4 = 110; MSE = 53,02$
		3 leta	43,92	17,60	
		skupaj	48,16	17,05	
	2	1 leto	51,26	21,67	$df_1 = 2; F_1 = 0,09; p_1 = 0,34; \eta^2_1 = 0,01$
		3 leta	53,73	24,04	
		skupaj	52,28	22,29	
	3	1 leto	60,05	24,31	$df_2 = 2; F_2 = 1,36; p_2 = 0,26; \eta^2_2 = 0,03$
		3 leta	50,70	19,79	
		skupaj	55,38	22,42	

Preglednica 2: Razlike med rezultati otrok na LGR in pri preizkusu pripovedovanja zgodbe glede na starost otrok ob vstopu v vrtec in materino izobrazbo pri prvem ocenjevanju

Legenda: materina izobrazba: 1 – nizka, 2 – srednja, 3 – visoka; F_1 ... učinek starosti ob vstopu v vrtec; F_2 ... učinek materine izobrazbe; F_3 ... učinek interakcije med materino izobrazbo in starostjo ob vstopu v vrtec; MSE ... srednji kvadrat napake.

Dobljeni rezultati so pokazali pomemben srednje visok učinek materine izobrazbe na dosežke triletnih otrok na lestvici govornega razvoja *LGR*. Scheffejevi preizkusi post hoc¹ kažejo, da otroci mater z visoko stopnjo izobrazbe dosegajo statistično pomembno višje rezultate na *LGR* kot otroci mater z nizko stopnjo izobrazbe ($MD = 5,20$; $p = 0,01$), razlike med skupinama otrok, katerih matere imajo visoko in srednjo izobrazbo ($MD = 1,70$; $p = 0,59$) ter srednjo in nizko izobrazbo ($MD = 3,49$; $p = 0,16$), pa niso statistično pomembne.

Nadaljnje analize so pokazale, da so v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu starosti, otroci mater z nizko, srednjo in visoko izobrazbo, dosegali primerljive rezultate na *LGR* ($F = 1,57$; $p = 0,21$), prav tako pa so pripovedovali zgodbe na primerljivih razvojnih ravneh ($F = 1,66$; $p = 1,20$). Nasprotno so se v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri treh letih, rezultati otrok na *LGR* statistično pomembno razlikovali glede na materino izobrazbo ($F = 4,30$; $p = 0,02$), in sicer so otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo, izražali statistično pomembno višjo govorno kompetentnost kot otroci, katerih matere imajo nizko izobrazbo ($MD = 6,58$; $p = 0,02$).

2. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	VDO-G: 3-4	M	SD	Analiza variance
Rezultat na <i>LGR</i>	1	1 leto	1	46,65	6,69	$df_1 = 1$; $F_1 = 3,81$; $p_1 = 0,05$; $\eta^2_1 = 0,04$ $df_2 = 2$; $F_2 = 3,54$; $p_2 = 0,03$; $\eta^2_2 = 0,07$ $df_3 = 2$; $F_3 = 0,08$; $p_3 = 0,44$; $\eta^2_3 = 0,02$ $df_4 = 2$; $F_4 = 0,28$; $p_4 = 0,76$; $\eta^2_4 = 0,01$ $df_5 = 2$; $F_5 = 0,69$; $p_5 = 0,50$; $\eta^2_5 = 0,02$ $df_6 = 4$; $F_6 = 0,86$; $p_6 = 0,49$; $\eta^2_6 = 0,04$ $df_7 = 88$; $MSE = 31,66$
			2	48,86	6,26	
			3	47,00	12,17	
			skupaj	47,71	6,97	
		3 leta	1	47,83	3,75	
			2	52,63	6,32	
			3	53,50	0,00	
			skupaj	50,94	5,27	
	2	1 leto	1	47,90	6,39	
			2	49,95	3,44	
			3	48,50	5,68	
			skupaj	49,14	4,54	
		3 leta	1	50,50	4,92	
			2	49,17	11,75	
			3	54,13	5,23	
			skupaj	51,45	6,92	
	3	1 leto	1	50,57	6,02	
			2	55,42	3,43	
			3	51,00	5,63	
			skupaj	52,02	5,46	
		3 leta	1	55,63	3,77	
			2	54,13	2,75	
			3	51,55	3,72	
			skupaj	53,23	3,64	

¹ Scheffejev preizkus post hoc izvede vse parne primerjave aritmetičnih sredin posameznih skupin v ANOVI.

Razvojna raven zgodbe	1	1 leto	1	69,42	26,51	$df_1 = 1; F_1 = 2,49; p_1 = 0,12; \eta^2_1 = 0,02$ $df_2 = 2; F_2 = 3,20; p_2 = 0,05; \eta^2_2 = 0,07$ $df_3 = 2; F_3 = 1,09; p_3 = 0,34; \eta^2_3 = 0,02$ $df_4 = 2; F_4 = 0,04; p_4 = 0,96; \eta^2_4 = 0,00$ $df_5 = 2; F_5 = 0,01; p_5 = 0,99; \eta^2_5 = 0,00$ $df_6 = 4; F_6 = 0,74; p_6 = 0,56; \eta^2_6 = 0,03$ $df_7 = 88; MSE = 595,83$
			2	69,93	36,24	
			3	58,13	6,88	
			skupaj	68,24	29,41	
		3 leta	1	51,80	15,60	
			2	67,45	19,78	
			3	43,40	0,00	
			skupaj	58,57	18,29	
	2	1 leto	1	62,04	13,12	
			2	77,24	22,07	
			3	82,67	33,05	
			skupaj	73,92	22,09	
		3 leta	1	57,45	26,03	
			2	65,47	1,85	
			3	77,40	16,58	
			skupaj	66,89	19,15	
	3	1 leto	1	76,20	20,44	
			2	89,03	33,65	
			3	80,14	27,12	
			skupaj	81,26	26,41	
		3 leta	1	74,50	25,85	
			2	76,62	16,29	
			3	69,42	16,53	
			skupaj	72,96	17,68	

Preglednica 3: Razlike med rezultati otrok na LGR in pri preizkusu pripovedovanja zgodbe glede na starost otrok ob vstopu v vrtec, materino izobrazbo ter kakovost družinskega okolja pri drugem ocenjevanju

Legenda: materina izobrazba: 1 – nizka, 2 – srednja, 3 – visoka; kakovost družinskega okolja: 1 – nizka, 2 – srednja, 3 – visoka; F_1 ... učinek starosti ob vstopu v vrtec; F_2 ... učinek materine izobrazbe; F_3 ... učinek kakovosti družinskega okolja; F_4 ... učinek interakcije med starostjo ob vstopu v vrtec in materino izobrazbo; F_5 ... učinek interakcije med starostjo ob vstopu v vrtec in kakovostjo družinskega okolja; F_6 ... učinek interakcije med materino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja; starostjo ob vstopu v vrtec; MSE ... srednji kvadrat napake

Rezultati drugega ocenjevanja so pokazali pomemben, a nizek učinek starosti, pri kateri so bili otroci vključeni v vrtec na dosežke štiriletnih otrok na LGR. Štiriletni otroci, ki so v vrtec vstopili, ko so bili stari tri leta ($M = 49,63$; $SD = 6,06$), so izražali nekoliko višjo govorno kompetentnost kot otroci, ki so v vrtec vstopili pri enem letu starosti ($M = 52,30$; $p = 4,98$). Učinek starosti ob vstopu v vrtec na pripovedovanja zgodbe pa ni bil pomemben. Materina izobrazba je imela pomemben in srednje visok učinek na rezultate, ki so jih štiriletni otroci dosegali na LGR, prav tako pa tudi na raven zgodb, ki so jih povedali ob slikanici. Scheffejevi preizkusi post hoc kažejo, da dosegajo otroci, katerih matere imajo visoko stopnjo izobrazbe, statistično pomembno višje rezultate na LGR kot otroci, katerih matere imajo nizko stopnjo izobrazbe ($MD = 4,10$; $p = 0,01$), razlike med skupinama otrok, katerih matere imajo visoko in srednjo izobrazbo ($MD = 2,59$; $p = 0,16$) ter srednjo in nizko izobrazbo ($MD = 1,50$; $p = 0,58$), pa niso statistično pomembne. Nadaljnje analize so pokazale, da v skupini otrok, ki so

v vrtec vstopili pri enem letu starosti, materina izobrazba pomembno učinkuje na rezultate otrok na *LGR* ($F = 3,28$; $p = 0,04$). V tej skupini so otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo, dosegali statistično pomembno višje rezultate kot otroci, katerih matere imajo srednjo izobrazbo. V skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri treh letih, pa materina izobrazba ni imela statistično pomembnega učinka na rezultate, ki so jih dosegali na *LGR* ($F = 0,83$; $p = 0,44$). Materina izobrazba ni imela statistično pomembnega učinka na otrokovo pripovedovanje zgodbe tako v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu ($F = 1,42$; $p = 0,25$), kot tudi tistih, ki so v vrtec vstopili pri treh letih ($F = 0,90$; $p = 0,16$).

Kakovost družinskega okolja ni imela statistično pomembnega učinka na govorno kompetentnost štiriletnih otrok. Rezultati pa so pokazali statistično pomembno povezanost med materino izobrazbo z nekaterimi posameznimi faktorji kakovosti družinskega okolja, in sicer s *F1: spodbujanje rabe jezika in razlaga* ($r = 0,23$, $p = 0,02$), *F2: knjige, knjižnica, lutke* ($r = 0,34$, $p = 0,00$) ter *F4: skupno branje* ($r = 0,25$, $p = 0,01$), prav tako pa tudi s skupnim rezultatom na *VDO: 3–4 leta* ($r = 0,29$, $p = 0,00$). Rezultati, ki so jih otroci dosegli na *LGR*, so bili statistično pomembno pozitivno povezani s *F2: knjige, knjižnica, lutke* ($r = 0,22$, $p = 0,02$), rezultati pri preizkusu pripovedovanja zgodbe pa s *F4: skupno branje* ($r = 0,20$, $p = 0,04$).

3. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	<i>M</i>	<i>SD</i>	Analiza variance
Rezultat na <i>LSGR – LJ</i>	1	1 leto	89,43	19,26	$df_1 = 2$; $F_1 = 5,14$; $p_1 = 0,01$; $\eta^2_1 = 0,11$ $df_2 = 1$; $F_2 = 0,04$; $p_2 = 0,85$; $\eta^2_2 = 0,00$ $df_3 = 2$; $F_3 = 1,76$; $p_3 = 0,18$; $\eta^2_3 = 0,04$ $df_4 = 88$; $MSE = 214,00$
		3 leta	84,25	8,21	
		skupaj	87,54	16,08	
	2	1 leto	95,56	12,03	
		3 leta	94,45	9,57	
		skupaj	95,13	10,96	
	3	1 leto	95,20	17,67	
		3 leta	103,42	13,16	
		skupaj	99,48	15,86	

Preglednica 4: Razlike med rezultati otrok na *LSGR – LJ* glede na starost otrok ob vstopu v vrtec in materino izobrazbo pri tretjem ocenjevanju

Legenda: Glej legendo pod preglednico 2.

Rezultati kažejo na statistično pomemben in srednje visok učinek materine izobrazbe na otrokove rezultate na *LSGR – LJ*. Scheffejevi preizkusi post hoc so pokazali, da so otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo, izražali statistično pomembno višjo govorno kompetentnost kot otroci, katerih matere imajo nizko izobrazbo ($MD = 11,94$; $p = 0,02$). Čeprav učinek interakcije med starostjo otrok ob vključitvi v vrtec ter materino izobrazbo ni pomemben, so razlike med

petletnimi otroki, katerih matere so različno izobražene, v rezultatih na *LSGR* – *LJ*, ki so v vrtcu že štiri leta, manjše kot pri otrocih, ki so v vrtcu dve leti. Analiza variance, izvedena ločeno za obe skupini otrok, kaže, da petletni otroci, katerih matere imajo visoko izobrazbo in so se v vrtec vključili pri treh letih, dosegajo statistično pomembno višje rezultate na *LSGR* – *LJ* kot otroci iz iste skupine, katerih matere imajo nizko izobrazbo ($MD = 19,17; p = 0,00$). Rezultati otrok, ki so v vrtec vključeni že štiri leta, so glede na materino izobrazbo niso statistično pomembno razlikovali.

4. ocenjevanje

	Materina izobrazba	Starost ob vstopu v vrtec	VDO-G: 5-6	M	SD	Analiza variance
Rezultat na <i>LSGR</i> – <i>LJ</i>	1	1 leto	1	190,23	9,65	$df_1 = 1; F_1 = 0,39; p_1 = 0,53;$ $\eta^2_1 = 0,00$ $df_2 = 2; F_2 = 12,61; p_2 = 0,00; \eta^2_2 = 0,19$ $df_3 = 2; F_3 = 0,89; p_3 = 0,41; \eta^2_3 = 0,02$ $df_4 = 2; F_4 = 0,67; p_4 = 0,51; \eta^2_4 = 0,01$ $df_5 = 2; F_5 = 0,27; p_5 = 0,78; \eta^2_5 = 0,00$ $df_6 = 4; F_6 = 0,65; p_6 = 0,63; \eta^2_6 = 0,02$ $df_7 = 105; MSE = 114,46$
			2	194,58	17,54	
			3	194,62	11,80	
			skupaj	192,31	12,22	
		3 leta	1	199,20	10,89	
			2	195,00	18,67	
			3	178,83	9,78	
			skupaj	192,71	15,14	
	2	1 leto	1	191,00	9,77	
			2	191,43	7,89	
			3	190,25	7,41	
			skupaj	191,00	8,56	
		3 leta	1	193,17	11,14	
			2	194,17	11,78	
			3	198,12	11,82	
			skupaj	194,97	11,03	
	3	1 leto	1	205,17	6,43	
			2	202,67	12,31	
			3	198,81	11,07	
			skupaj	201,87	10,17	
		3 leta	1	200,37	8,45	
			2	208,00	4,12	
			3	203,97	10,49	
			skupaj	203,95	9,02	

Preglednica 5: Razlike med rezultati otrok na *LSGR* – *LJ* glede na starost otrok ob vstopu v vrtec, materino izobrazbo in kakovost družinskega okolja pri četrtem ocenjevanju

Legenda: Glej legendo pod preglednico 3.

Rezultati četrtega merjenja kažejo na pomemben in visok učinek materine izobrazbe na govorno kompetentnost šestletnih otrok. Scheffejevi preizkusi post hoc so pokazali, da otroci, katerih matere imajo visoko stopnjo izobrazbe,

dosegajo statistično pomembno višje rezultate na *LSGR – LJ* kot otroci, katerih matere imajo srednjo ($MD = 10,53$; $p = 0,00$) ali nizko ($MD = 10,66$; $p = 0,00$) stopnjo izobrazbe, medtem ko razlike med skupinama otrok mater s srednjo in nizko izobrazbo niso statistično pomembne ($MD = 0,13$; $p = 0,99$). Razlike med skupino otrok, katerih matere imajo visoko in nizko stopnjo izobrazbe, pa so statistično pomembne tako v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu ($MD = 9,56$; $p = 0,02$), kot tudi v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri treh letih ($MD = 8,98$; $p = 0,04$). Podobno velja tudi za otroke, katerih matere imajo visoko in srednjo stopnjo izobrazbe, ki se med seboj statistično pomembno razlikujejo tako v skupini otrok, ki so v vrtec vstopili pri enem letu ($MD = 10,87$; $p = 0,00$), kot tudi pri treh letih ($MD = 8,98$; $p = 0,04$).

Učinek kakovosti družinskega okolja na otrokovo govorno kompetentnost pri šestih letih ni bil pomemben. Dobljeni rezultati so pokazali, da se materina izobrazba statistično pomembno pozitivno povezuje s *F1: branje in pogovor* ($r = 0,19$, $p = 0,04$).

Materina izobrazba je bila pri vseh štirih ocenjevanjih pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot otrokova starost ob vstopu v vrtec ali kakovost družinskega okolja.

Razprava

Podobno kot rezultati več tujih raziskav o učinku vrtca na otrokov razvoj (npr. Lamb idr. 1992; Peisner-Feinberg idr. 2001) tudi naši rezultati kažejo, da je zgolj učinek vrtca na otrokov govorni razvoj zelo majhen oz. če povemo drugače, z vidika otrokovega govornega razvoja ni pomembno, ali so bili otroci vključeni v vrtec pri enem ali treh letih starosti. Negativen, vendar nizek učinek vrtca smo ugotovile le pri drugem ocenjevanju, ko so bili otroci stari približno štiri leta, vendar tudi takrat zgolj na eni meri govornega razvoja. Dobljeni rezultati so verjetno bolj kot z učinkom vrtca povezani s samim merskim pripomočkom (*LGR*), ki, kot kaže, ni bil najbolj občutljivejši za navedeno starost otrok oz. so bile naloge nekoliko prelahke. Pri drugi meri govornega razvoja (otrokovo pripovedovanje zgodbe) je bila variabilnost rezultatov večja in učinek vrtca ni bil več negativen.

Nekateri raziskovalci (npr. Lazarus 1991) menijo, da zgodnja vključitev dojenčkov oz. malčkov v vrtec, predvsem zaradi večjega števila otrok na odraslo osebo v primerjavi z diadnim odnosom mati – dojenček, ni najspodbudnejša za njihov govorni razvoj, nasprotno pa rezultati večine novejših raziskav (npr. Andersson 1992; Broberg idr. 1997; NICHD, 2000) kažejo pozitiven, tudi dolgoročni učinek otrokove zgodnje vključenosti v vrtec na spoznavni in govorni razvoj, vendar praviloma v povezavi s kakovostjo vrtca ter z družinskim okoljem. Tudi v naši raziskavi smo pričakovale pozitiven, ne zgolj nevtralen, učinek vrtca na otrokov govorni razvoj predvsem zato, ker ocenjujemo, da je kakovost slovenskih vrtcev na strukturni ravni relativno visoka in da tudi *Kurikulum za vrtce* omogoča kakovosten vzgojni proces. Kot kažejo rezultati tujih raziskav

(npr. NICHD, 2000), pa je enako kot kakovost na strukturni pomembna kakovost na procesni ravni. Če bi želele naše rezultate neposredno primerjati z rezultati tistih raziskav, v katerih avtorji (npr. Broberg idr. 1997; Bruchinal idr. 2000; NICHD, 2000) ugotavljajo pomemben pozitiven učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, bi morale podrobneje ocenjevati tudi procesno kakovost v slovenskih vrtcih. Hkrati pa rezultati naše raziskave, podobno kot rezultati že navedenih raziskav, kažejo, da je učinek vrtca na otrokov razvoj povezan tudi z drugimi dejavniki, zlasti z izobrazbo staršev in kakovostjo družinskega okolja. Vrtec deloma prispeva k zniževanju učinka materine izobrazbe na otrokovo govorno kompetentnost in otrokom, katerih matere imajo nižjo izobrazbo, omogoča bolj kakovostno okolje in več spodbud za njihov govorni razvoj. Materina izobrazba pomembno učinkuje na govorno kompetentnost tri- in petletnih otrok, ki so v vrtec vstopili pozneje (pri treh letih), ne pa na tisto skupino otrok, ki so v vrtec vstopili zgodaj (pri enem letu). Na podlagi dobljenih rezultatov lahko ocenimo, da vključenost v vrtec predvsem spodbuja govorni razvoj otrok, katerih matere imajo nizko izobrazbo, oz. lahko nadomesti nekatere primanjkljaje v govornem razvoju, ki so povezani z manj kakovostnim družinskim okoljem.

Materina izobrazba je bila pri vseh štirih ocenjevanjih otrokove govorne kompetentnosti pomembnejši dejavnik otrokovega govornega razvoja kot otrokova starost ob vstopu v vrtec ali kakovost družinskega okolja, kot smo jo merili z VDO pri drugem in četrtem ocenjevanju. Dobljeni rezultati so pokazali pomemben in srednje visok do visok učinek izobrazbe matere na govorno kompetentnost otrok, ki se je s starostjo otrok večal. Otroci, katerih matere imajo višjo izobrazbo, so izražali višjo govorno kompetentnost kot otroci, katerih matere imajo nižjo izobrazbo. Dobljeni rezultati so primerljivi z rezultati več drugih raziskav (npr. Bornstein in Haynes 1998; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Lešnik Musek 2003; Moynihan in Mehrabian 1978; Silven idr. 2003), v katerih avtorji ugotavljajo, da je izobrazba otrokove matere pomemben dejavnik otrokovega govornega razvoja. Slovenske avtorice (Marjanovič Umek idr. 2005) navajajo, da lahko z materino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja pojasnimo 9 % variabilnosti v govornih dosežkih tri- in štiriletnih otrok.

Materina izobrazba pa je praviloma povezana tudi s kakovostjo družinskega okolja (npr. Butler idr. 2003; Fekonja 2002; Foy in Mann 2003; Hoff 2003). Pozitivna povezanost je v določeni meri posledica tega, da imajo matere z višjo izobrazbo tudi višji socialno-ekonomski status, kar jim omogoča, da svojim otrokom ponujajo več materiala in dejavnosti (npr. več otroških knjig, igrač, pogostejše obiskovanje lutkovnih predstav), ki so v podporo otrokovemu govornemu razvoju. Matere z višjo izobrazbo imajo prav tako več znanja ter višja pričakovanja v zvezi otrokovim razvojem (Bee idr. 1982), kar vpliva na značilnosti njihove govorne interakcije z otrokom ter pogostejše vključevanje v dejavnosti, s katerimi spodbujajo otrokov govorni razvoj. Dobljeni rezultati podpirajo te ugotovitve, saj kažejo na statistično pomembno pozitivno povezanost med materino izobrazbo in kakovostjo družinskega okolja. Bolj izobražene matere so namreč ocenile, da dajejo svojim otrokom več spodbud za govorni razvoj kot matere z nižjo izobrazbo. Matere z visoko izobrazbo so ocenile,

da svoje štiriletne otroke pogosteje spodbujajo k rabi govora in razlagi (npr. otrokove izjave dopolnjujejo in razširjajo, v pogovoru z otrokom tvorijo slovnično pravilne stavke, z otrokom se pogovarjajo o tem, kako je preživel dan), skupaj z njimi berejo, obiskujejo knjižnico ter lutkovne predstave (npr. svojemu otroku berejo, kadar želi, z otrokom se pogovarjajo o lutkovni in/ali kino predstavi, ki si jo je ogledal, otroku za darilo kupijo slikanico ali knjigo) ter se z njimi vključujejo v proces skupnega branja (npr. otroku dopuščajo, da jih prekinja in postavlja vprašanja, medtem ko mu berejo, med branjem knjige se z otrokom pogovarjajo o prebrani vsebini). Bolj izobražene matere so tudi ocenile, da se s svojimi šestletnimi otroki pogosteje vključujejo v pogovor in skupno branje.

Rezultati so primerljivi z ugotovitvami več avtorjev, da se različni vidiki kakovosti družinskega okolja povezujejo z otrokovim govornim razvojem (npr. Harris 1993; Marjanovič Umek idr. 2005; Snow, Burns in Griffin 1999). Glavni učinek kakovosti družinskega okolja na govorni razvoj otrok sicer ni bil pomemben, vendar pa so štiriletni otroci tistih mater, ki so ocenile, da svojim otrokom pogosteje berejo, z njimi obiskujejo knjižnico in lutkovne predstave, se pogosteje vključujejo v proces skupnega branja, pripovedovali zgodbe na višjih razvojnih ravneh. Rezultati kažejo, da s starostjo otrok povezanost med izobrazbo mater in govorno kompetentnostjo otrok ter kakovostjo družinskega okolja nekoliko upada; materina izobrazba se je pri šestletnih otrocih v primerjavi s štiriletnimi povezovala le z enim faktorjem kakovosti družinskega okolja, rezultati otrok na *LSGR – LJ* pa z nobenim. Značilnosti družinskega okolja morda z otrokovo starostjo tudi sicer vedno manj učinkujejo na otrokov govorni in siceršnji razvoj, saj se otroci vse pogosteje vključujejo v interakcije z vrstniki, s katerimi preživijo vedno več časa. Spinath, Price, Dale in Plomin (2004) ugotavljajo, da se vpliv dejavnikov deljenega okolja na otrokov razvoj vse bolj povezuje z dejavniki, ki so značilni za posameznika (npr. vrstniška skupina). V času drugega ocenjevanja so bili vsi otroci v vrtec vključeni vsaj eno, v času četrtega ocenjevanja pa vsaj tri leta in verjetno je bil učinek vrtca na otrokov govorni razvoj, zlasti učinek vrstniške komunikacije in komunikacije vzgojiteljica/otrok, vedno bolj prepoznaven (Nelson 1996; Wray in Medwell 2002), to pa je prispevalo k zniževanju učinka kakovosti družinskega okolja na govorni razvoj otrok. Pri samoocenah, na katerih temelji *VDO*, pa velja biti pozoren tudi na to, da gre verjetno za socialno zaželeno odgovore, na kar posebej opozarjajo tudi Sénéchal, LeFevre, Thomas in Daley (1998). Pri starejših predšolskih otrocih pa so verjetno materine ocene še manj objektivne, saj matere ocenjujejo, da bi večino dejavnosti, ki jih vključujejo postavke v *VDO*, že morale izvajati. Posledično je variabilnost ocen še manjša in tudi nižja povezanost z otrokovo govorno kompetentnostjo.

Čeprav, kot kažejo rezultati naše raziskave, vrtec pomembno učinkuje na spodbujanje govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz manj kakovostnega družinskega okolja, pa je, vsaj po naši presoji, premalo prepoznaven učinek vrtca na govorni razvoj tudi tistih otrok, ki prihajajo iz spodbudnejšega družinskega okolja. Šele dodatne analize bodo pokazale, kje so morebitne šibke točke, ki so ovira za manj učinkovito spodbujanje govornega razvoja otrok, ki prihajajo iz

spodbudnejšega družinskega okolja in katerih matere imajo visoko izobrazbo. Če gre, podobno kot kažejo izsledki nekaterih tujih in slovenskih raziskav (npr. Loeb, Fuller, Kagan in Carroll 2004; Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič 2003), predvsem za nedoseganje najvišjih ravni kakovosti na procesni ravni (npr. za to, da strokovne delavke ne uporabljajo dovolj raznoliko govora oz. ga ne uporabljajo v različnih govornih položajih), za relativno redko rabo metagovora, ne vselej dovolj odzivno in angažirano komunikacijo z otroki, premalo spodbujanja rabe govora otrok pri različnih dejavnostih in na različne načine, za premalo čustvene vpletenosti v pripovedovanju ..., si je treba dodatno prizadevati za pridobivanje sodobnega znanja o razvoju in učenju otroškega govora in samoevalvacijo strokovnega dela v oddelkih kot stalni proces notranjega razvoja. Zdi se, da so vrteci blizu pričakovanega pozitivnega učinka, ki bi ga bili deležni vsi otroci, ne glede na morda relativno velike razlike v govornem razvoju in ne glede na okolja, iz katerih prihajajo – po našem mnenju je za doseg tega cilja treba narediti še nekaj pomembnih, morda majhnih korakov za doseganje visoke kakovosti, zlasti na procesni ravni.

Literatura

- Amalietti, M. (1987). Maruška Potepuška. Ljubljana: Feniks.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60 (4), str. 857–866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, str. 20–36.
- Andersson, B. E. (1994). Public policies in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, str. 19–32.
- Bates, E., Goodman, J. C. (2001). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition. V: Tomasello, M. in Bates, E. (ur.), *Language Development. The essential readings* (str. 134–162). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A. L., Snyder, C. in Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, str. 1134–1156.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), str. 654–671.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E., Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-old: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1, str. 62–69.
- Broström, S. (2002). Children tell stories. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 85–98.
- Bruner, J. (1996). What we have learned about early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 5–16.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. in Bryant, D. M. (1996). Quality of center

- child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 2, str. 606–620.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 2, str. 339–357.
- Butler, S., McMahon, C., Ungerer, J. A. (2003). Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infants and Child Development*, 12 (2), str. 129–143.
- Caron, J. (1992). An introduction to psycholinguistics. New York, London, Toronto: Harvester Wheatsheaf.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A., Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children, *Child Development*, 65, str. 457–471.
- Chomsky, N. (1986). Knowledge of language. Its nature, origin and use. Westport: Praeger.
- Clark, H. H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Corsaro, W. A., Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, str. 197–220.
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., Sinka, I. (1997). The Reynell developmental language scales III. Manual. Windsor: NFER-Nelson Publishing Company Ltd.
- Fekonja, U. (2002). Otrokov govor: različni pristopi k ugotavljanju govornega razvoja. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
- Foy, J. G., Man, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, str. 59–88.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Harris, J. (1993). *Early language development*. London: Routledge.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. V: Bornstein, M. H. in Bradley, R. H. (ur.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (str. 147–160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kovos, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Dale, P. S., Bishop, D. V. M., Plomin, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development. The etiology of language skills in 4,5-year-old twins. *Child Development*, 76 (3), str. 533–761.
- Lamb, M. E. (1997). Nonparental child care: Context, quality, correlates. V: Damon, W., Siegel, I. E. in Reninger, K. A. (ur.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice* (str. 73–134). New York: Wiley.
- Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Prodromidis, M. (1992). Nonmaternal care and security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15, str. 71–83.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early

- learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 1, str. 47–65.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2006). Vprašalnik družinskega okolja – spodbujanje govornega razvoja: 5–6 let. Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S., Lešnik Musek, P. (2003). The impact of reading children's literature on language development in the preschool child. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, str. 125–135.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Bajc, K., Fekonja, U. (2004). Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (LSGR – LJ). Interno gradivo. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2003). Developmental levels of the child's storytelling, *ERIC*, 12 str.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Založba Izolit.
- Marjanovič Umek, L., Lešnik Musek, P., Kranjc, S. (2001). Communication in symbolic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 87–102.
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A., Fekonja, U. (2005). Assessing the home literacy environment. *European Journal of Psychological Assessment* 21 (4), str. 271–281.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 51–63.
- Melhuish, E. C. (2001). The quest of quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 1, str. 1–15.
- Moynihan, C., Mehrabian, A. (1978). Measures of language skills for two to seven-year-old children. *Genetic Psychology Monographs*, 71, str. 960–980.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NICHD Early Child care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, str. 960–980.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, M., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., Yazejian, N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), str. 1543–1553.
- Pellegrini, A. D., Galda, L. (1982). The effects of thematic – fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Education Research Journal*, 3, str. 443–452.
- Reich, P. A. (1986). *Language development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practice in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing*, 48, str. 345–359.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, str. 96–116.
- Silven, M., Ahtola, A., Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of masterin word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30 (2), str. 253–279.

- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1999). Language and literacy environments in preschool. *Eric Digest*.
- Spinath, F. M., Price, T. S., Dale, P. S., Plomin, R. (2004). The genetic and environmental origins of language disability and ability. *Child Development*, 75 (2), str. 445–454.
- Sylva, K., Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children's later development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 17–41.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, str. 209–253.
- Vane, J. R. (1975). Vane evaluation of language scale (The Vane-L). Vermont: Clinical Psychology Publishing, Co.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Warren-Leubecker, A., Carter, B. W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relation to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59 (3), str. 728–768.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 148–172). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Wood, E., Attfield, J. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wray, D., Medwell, J. (2002). *Literacy and language in the primary years*. London: Routledge-Falmer.