

Otroštvo, odraščanje in izobraževalni proces

Ljubica Marjanovič Umek

Konceptualizacija otroštva

Jean Piaget (1896–1980) in Lev Semjonovič Vigotski (1896–1934), dva velika kognitivista, sta v prvih desetletjih 20. stoletja oblikovala izvirne teoretične koncepte o spoznavnem razvoju (o razvoju mišljenja, govora, pojmovnosti, učenju) malčkov, otrok in mladostnikov. V njunih razlagah razvoja in učenja otrok je veliko podobnosti in veliko razlik, kar je nazorno opisal Jerome Bruner, eden najbolj uveljavljenih ameriških psihologov s področja razvojne in pedagoške psihologije, v referatu *Zmagoslavje različnosti: Piaget in Vigotski*, ki ga je predstavil ob praznovanju stote obletnice rojstva Piageta in Vigotskega. Med drugim je poudaril, da sta prav Piaget in Vigotski postavila temelje za kasnejše študije o človekovem razvoju in učenju in da sta »ves čas učila, da na področju spoznavnega razvoja ni mogoče poenostavljanje. Naivno bi bilo povezovati Piageta in Vigotskega z namero, da bi presegli različnosti v njunem pojmovanju razvoja mišljenja otroka oziroma prišli do ene same, morda kakovostne razlage. Medtem ko je Piaget izvrstno analiziral in razložil, kako različno stari otroci rešujejo miselne probleme, pri tem pa se ni menil za socialne kontekste, je Vigotski posebej poudaril prav kulturo in jezikovno ozadje kot kontekst za razvoj otrokovega mišljenja.« (Bruner, 1997, 63)

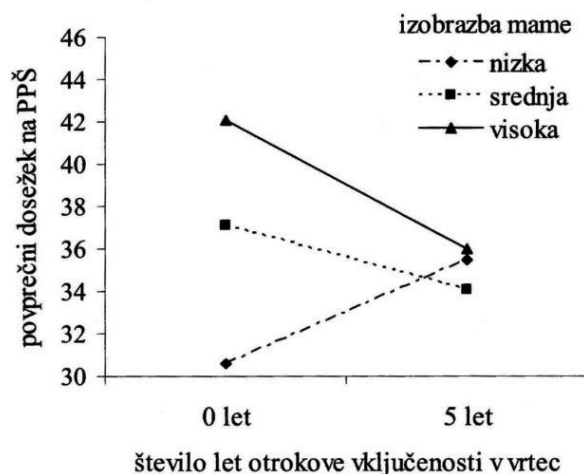
V nadaljevanju bomo izpostavili posamezne elemente njihovih teorij, ki se še posebej navezujejo na učenje in poučevanje otrok v družinskem, vrtčevskem in šolskem okolju.

Tako Piaget kot Vigotski sta razvoj posameznika opisala preko štirih razvojnih stopenj, in sicer od zaznavno-gibalne, preko predoperativne in konkretno operativne do abstraktne stopnje. Vsaka razvojna stopnja pomeni kakovostno spremembo v mentalni reprezentaciji; stopnje pa si sledijo od prve do četrte. Z vidika kronološke starosti sta oba opredelila razvojne stopnje relativno odprto, npr. začetek konkretno operativne stopnje mišljenja dosežejo otroci, stari od 6 do 7 let. S tem sta preseгла predhodne, izrazito biološkične in normativne opredelitve razvoja otrok (npr. Gesell, 1940). Gledano primerjalno pa je Vigotski opredelil razvojne stopnje še bolj fleksibilno kot Piaget, saj je opozoril na velik vpliv socialnega okolja in učenja v razvoju posameznika (Vigotski, 2010; Vygotsky, 1981).

Strokovno vprašanje, ki ga je v povezavi z vrtcem oziroma šolo pogosto deležna razvojna psihologija je, katera je primerna starost otrok za vstop v šolo. Vigotski je v enem svojih zadnjih tekstov *The problem of age* zapisal: »Kronološke starosti otrok niso verodostojna oziroma zanesljiva merila za ugotavljanje aktualne stopnje v razvoju« (Vigotski, 1987, 192). Enako menijo tudi drugi raziskovalci (npr. Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006; Marjanovič Umek, 2016; Marwell in Clifford, 2004; Stipek, 2002), ki so z izsledki empiričnih raziskavah potrdili, da starost otrok ni ključni dejavnik, ki bi sam po sebi določal, ali je otrok npr. pripravljen za vstop v šolo ali ne. Gre še za vrsto drugih dejavnikov, med katerimi je treba izpostaviti izobrazbo staršev otrok, vključenost v vrtec, šolo in njen program, intelektualne in govorne zmožnosti otrok.

V slovenski vzdolžni raziskavi (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006) so bili otroci iz dveh skupin: otroci, ki so bili vključeni v vrtec z enim letom, in otroci, ki so bili vključeni v vrtec s tremi leti, spremljani pet let. Pred vstopom v šolo je bila ocenjena tudi njihova pripravljenost zanj. Izračunan učinek interakcije med otrokovo vključenostjo v vrtec in mamino izobrazbo na pripravljenost otrok za vstop v šolo (slika 1) kaže na kompenzacijsko vlogo vrtca za otroke mam z nizko izobrazbo. Dosežki otrok na *Preizkusu pripravljenosti za vstop v šolo* (PPŠ), ki do vstopa v šolo niso bili vključeni v vrtec, se precej razlikujejo glede na mamino izobrazbo (razlike so statistično pomembne); dosežki otrok na

PPŠ, ki so bili do vstopa v šolo vključeni v vrtec 5 let, pa se malo razlikujejo in razlike niso statistično pomembne. Zgolj število let vključenosti v vrtec ni bilo 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 mamino izobrazbo pa je dobila pomemben vpliv.



*Slika 1: Učinek interakcije med otrokovo vključenostjo v vrtec in mamino izobrazbo na otrokov dosežek na PPŠ (v: Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006).
Op.: PPŠ je Preizkus pripravljenosti otrok za šolo*

Podobno ocenjuje tudi D. Stipek (2002), ki meni, da je za razvoj otrokovih akademskih spretnosti ključnega pomena formalno poučevanje in učenje, in ne le morebitno čakanje, češ da bo otrok bolj pripravljen za šolo, ker bo eno leto starejši.

Razvoj govora in mišljenja je ključnega pomena za učenje v vrtcu in šoli. Tako Piaget kot Vigostki sta mišljenje in govor postavila v središče razlage spoznavnega razvoja otrok, vendar sta odnos med njima razlagala različno. Piaget (1959) je že v 20. letih prejšnjega stoletja menil, da je mišljenje v razvoju otrok primarno, in sicer gre najprej za zaznavno gibalno mišljenje, kasneje se razvije govor kot simbolni sistem, in sicer najprej egocentrični, ki je povezan z egocentričnostjo mišljenja otrok vse do 6. oz. 7. leta starosti, temu pa sledi

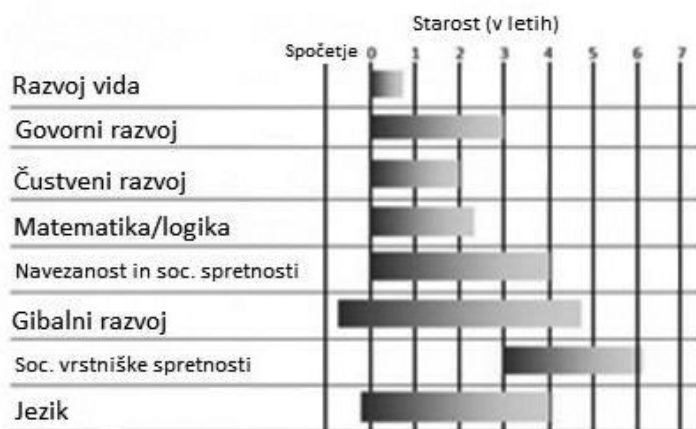
socialni govor. Vigotski (2010) je trdil obratno. Socialni govor, enako kot vsi psihični procesi, ki naj bi bili najprej socialno posredovani, je razvit že pri dojenčku, nato sledita egocentrični in notranji govor, ki omogočata ponotranjenje mišljenja in razmišljanje na predstavnih ravni. »Kasnejši« Piaget (1962) je tudi pod vplivom Vigotskega nekoliko zamaknil svojo tezo o egocentričnem govoru v smer bolj zgodnjega socialnega govora. Z razlago vloge socialnega govora otrok pri sporazumevanju, pogajanju, argumentiranju v socialnih skupinah ter zmožnostjo reflektiranja lastnega mišljenja je Vigotski, kar se zdi prav tako pomembno v šolskem kontekstu, razlagal metaspoznavne procese, predvsem metasporezumevanje in teorijo uma, čeravno jih ni tako poimenoval.

Razlago odnosa med razvojem in učenjem je Vigotski (2010) umestil v sociokulturno teorijo in pripisal poučevanju/učenju izredno veliko vlogo, seveda upoštevajoč tudi specifičnosti razvoja različno starih otrok. O pomembni vlogi poučevanja in učenja za razvoj otrok je pisal tudi Bruner (1986) in se s tem pridružil kritiki relativno ozkega, biologističnega pojmovanja spoznavnega razvoja v Piagetovi teoriji, v kateri avtor izpostavlja kot pomembno starost otroka in z njo povezano zrelost. Vigotski je v procesu učenja in poučevanja prepoznal pomen okolja, tako na ravni pogojev (npr. simbolno bogato okolje) kot dejavnosti (npr. pogovarjanje z dojenčkom, malčkom), ključno vlogo jezika, ki ga v otrokovem okolju govorijo odrasle osebe (gl. tudi Bernstein, 1971), in primerno spodbujanje otrok v območju bližnjega razvoja (OBR). OBR je opredelil kot razdaljo med otrokovo dejansko razvojno ravni, na kateri deluje, ko miselne probleme rešuje sam, in ravni potencialnega razvoja, na kateri deluje ob pomoči (poučevanju) kompetentnejšega partnerja (Vygotsky, 1978). Koncept konstruktivizma, ki je bil izpeljan iz Piagetove teorije, pri katerem je ključno, da otrok v procesu učenja sam »gradi« svoje znanje, je zamaknil v smer socialnega konstruktivizma in s tem podčrtal pomembno vlogo socialnega in kulturnega okolja, kompetentnih posameznikov, sodelovalnega učenja (npr. Konzulin, 1998; Veraksa in Sheridan, 2018).

Kognitivisti, zlasti postmodernistični avtorji (npr. Burman, 2008; Hemphill in Snow, 1996) poudarjajo tudi t. i. kontinuum razvoja višjih psihičnih procesov, relativno stabilnost v njihovem razvoju in možnosti napovedovanja razvoja. Posamezna zmožnost, npr. akademska pismenost, ima svoje predhodne, razvojne nižje oblike, kot so porajajoča se pismenost in govor otrok. Razvoj akademske

pismenosti se torej začne že v zgodnjih razvojnih obdobjih, in ne šele v času formalnega opismenjevanja.

Hkrati pa raziskovalci (npr. Bruer, 1999; Doherty, 1997) na temeljih spoznanj nevroznanosti o zgodnjem razvoju možganov z vidika njihove strukture in delovanja in z razumevanjem vloge staršev ter vzgoje in izobraževanja definirajo občutljiva obdobja v razvoju in učenju dojenčka, malčka in otroka (slika 2). Gre za obdobja, ko je živčni sistem najboljčutljivejši za prisotnost ali odsotnost spodbud in interakcij, zato se posameznik takrat najhitreje razvija in najučinkovitejše uči; izkušnje, pridobljene v tem obdobju, so dolgoročne in ireverzibilne.



Slika 2: Prikaz občutljivih obdobj za posamezna področja otrokovega razvoja (prirejeno po Bruer, 1999; Doherty, 1997).

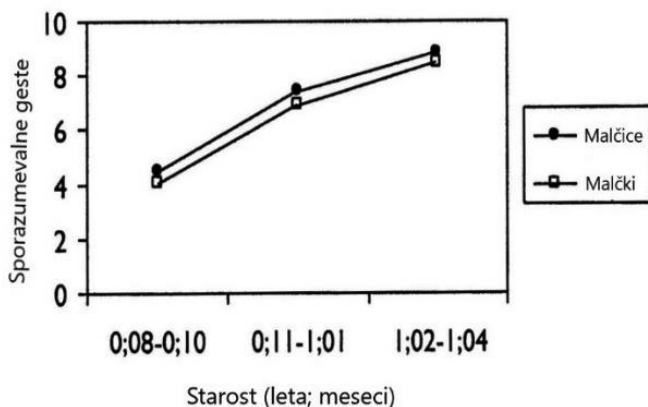
Kaj se dogaja v vrtcu in šoli: se razlike v razvoju in učenju otrok povečujejo ali zmanjšujejo?

Posebej bomo obravnavali šolanje dveh skupin otrok, in sicer glede na spol in glede na socialnoekonomski ter izobrazbeni status družine otrok. Pri tem nas bodo zanimali dosežki na področju govora in bralne pismenosti, saj številne raziskave potrjujejo, da je govorna zmožnost otrok dober napovednik kasnejše bralne pismenosti, z govorom in bralno pismenostjo pa lahko pojasnimo velik del variabilnosti v znanju otrok oziroma njihovi šolski uspešnosti (npr. Marjanovič Umek, 2013; Pelletier, 2006).

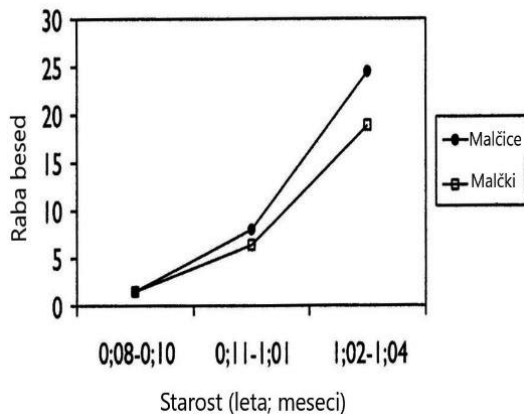
Razlike v govoru in bralni pismenosti glede na spol s starostjo otrok naraščajo

Razvoj govora je v obdobju malčka in zgodnjega otroštva hiter, tako z vidika kakovostnih kot količinskih sprememb, gre tudi za velike individualne razlike v hitrosti razvoja normativnih otrok, in kot kažejo raziskave, tudi za relativno majhne do zmerne razlike (odvisno od področja govora, starosti otrok), ki so pogojene s spolom (npr. Crawford, 2001; Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2017).

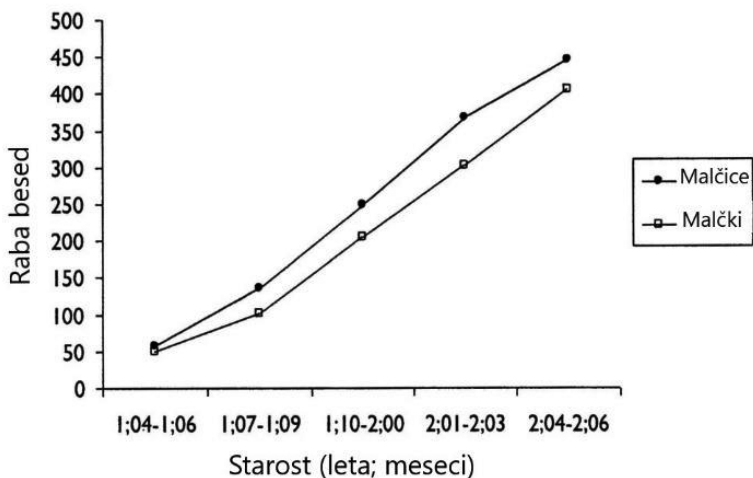
Relativno majhne razlike med spoloma na različnih področjih govora, kot so npr. sporazumevalne geste, besednjak, dolžina stavkov, pripovedovanje zgodbe, se praviloma s kronološko starostjo otrok večajo, pri čemer je treba vzroke za večanje razlik iskati v sociokulturnem okolju. Erikson in sodelavci (2012) so ugotovili, da se razlike v govoru med deklicami in dečki, kot so ga ocenili njihovi starši, povečujejo že v razvojnem obdobju malčka (glej slike od 3 do 5). V obsežni mednarodno primerjalni raziskavi, v katero je bilo vključenih več kot 13 000 dojenčkov/dojenčic in malčkov/malčic iz 10 neangleško govorečih držav, med katerimi je bila tudi Slovenija, je bilo ugotovljeno, da so se razlike med malčki in malčicami v rabi sporazumevalnih gest in številu govorjenih besed, pomembno povečevale v starostnem obdobju od 8. do 30. meseca, in sicer v vseh jezikovnih okoljih.



Slika 3: Primerjava rabe sporazumevalnih gest dojenčkov/malčkov in dojenčic/malčic v starostnem obdobju od 8 do 16 mesecev (v: Erikson idr., 2012).



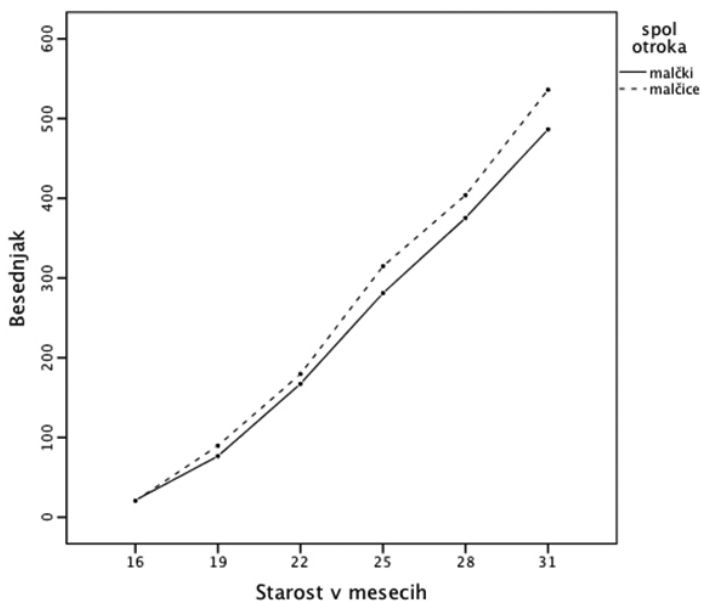
Slika 4: Primerjava rabe besed dojenčic/malčic in dojenčkov/malčkov v starostnem obdobju od 8 do 16 mesecev (v: Erikson idr., 2012).



Slika 5: Primerjava rabe besed malčkov in malčic v starostnem obdobju od 16 do 30 mesecev (v: Erikson idr., 2012).

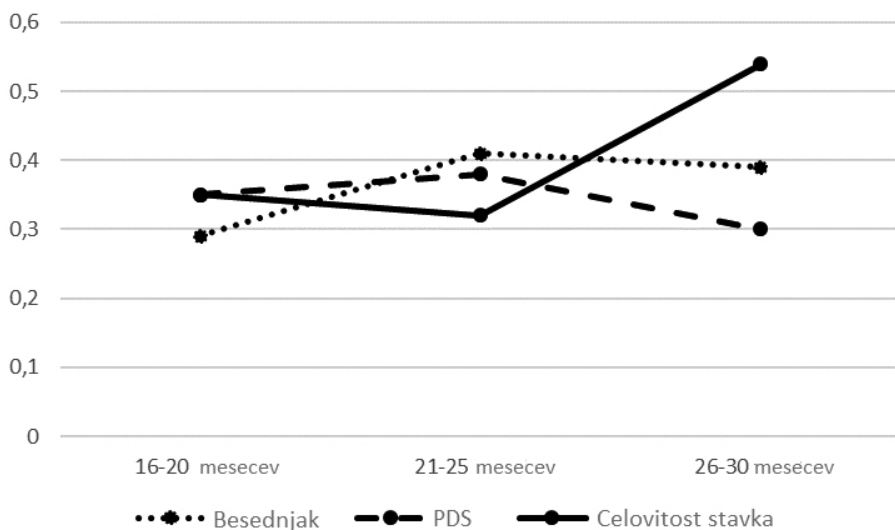
Podobno kažejo tudi rezultati slovenske vzdolžne raziskave (Marjanovič Umek, Božin, Čermak, Štiglic, Bajc in Fekonja Peklaj, 2016), v katero so bili vključeni malčki in malčice, ki so bili ob prvem ocenjevanju besednjaka stari 16 mesecev. Nato so bili ocenjevani še v petih zaporednih trimesečnih intervalih,

in sicer pri starosti 19, 22, 25, 28 in 31 mesecev. Rezultati so sicer pokazali (slika 6), da spol ni imel statistično pomembnega učinka na razvoj besednjaka med 16. in 31. mesecem starosti malčic/malčkov, se je pa razlika med spoloma s starostjo povečevala.



Slika 6: Razvoj besednjaka (rabe besed) malčkov in malčic v šestih zaporednih ocenjevanjih (v Marjanovič Umek idr., 2016).

V eni od slovenskih raziskav, v kateri so avtorice (Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Bajc, 2008) prav tako preučevale zgodnji govor dojenčkov in malčkov, je bil izračunan tudi učinek interakcije med spolom in starostjo malčkov/malčic v besednjaku in dveh merah slovnice jezika (povprečna dolžina in celovitost stavkov) (slika 7). Izkazalo se je, da je bil učinek interakcije statistično pomemben – starši so torej ocenili, da so bile deklice pri vseh merah govora statistično pomembno boljše kot dečki, učinek je s starostjo naraščal. Ni pa bila pomembna interakcija z izobrazbo staršev, kar pomeni, da so vsi starši, ne glede na stopnjo izobrazbe, ocenjevali besednjak in slovnico deklic višje kot dečkov.

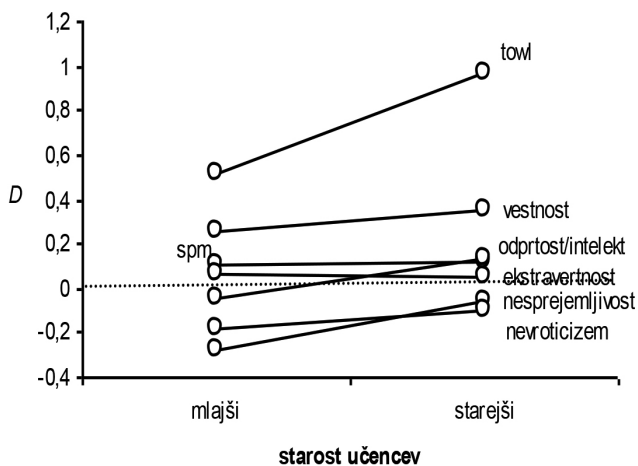


Slika 7: Velikost učinka interakcije med spolom in starostjo malčkov pri besednjaku, povprečni dolžini stavka (PDS) in celovitosti stavkov (v Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Bajc, 2008). Opomba: Na ordinati je prikazan učinek spola z vrednostjo d . D = standardizirana razlika med aritmetičnima sredinama, pri čemer pozitivni d pomeni, da dosegajo višje rezultate dekleta, negativni pa, da dosegajo višje rezultate fantje.

Podobno kot v razvojnem obdobju malčka lahko sledimo trendu naraščanja razlik v govoru glede na spol otrok tudi v kasnejših razvojnih obdobjih, torej tudi v času, ko je velik delež otrok vključenih v vrtec in vsi otroci v osnovno šolo.

V slovenski vzdolžno-prečni raziskavi (Marjanovič Umek, 2007), v katero so bili vključeni učenci 3. in 4. (mlajši učenci) ter 8. in 9. razreda (starejši učenci) osnovne šole in ki je bila sicer namenjena pojasnjevanju znanja učencev/učenk v šoli, nas je posebej zanimala tudi primerjava med dekletimi in fanti. Zanimalo nas je, s katerimi psihološkimi spremenljivkami lahko napovemo znanje učenk/učencev tako pri zunanjem ocenjevanju (NPZ) kot učiteljevem ocenjevanju znanja. Spremenljivka, ki je najvišje napovedovala znanje je bila govor otrok, ki je bil v raziskavi ocenjevan s standardiziranim preizkusom splošnih govornih zmožnosti (TOWL). Primerjava velikosti razlik v dosežkih na psiholoških preizkusih (slika 8) kaže na največjo, statistično pomembno razliko med dekletimi in fanti prav pri govorni kompetentnosti, hkrati pa je razvidno, da razlika glede

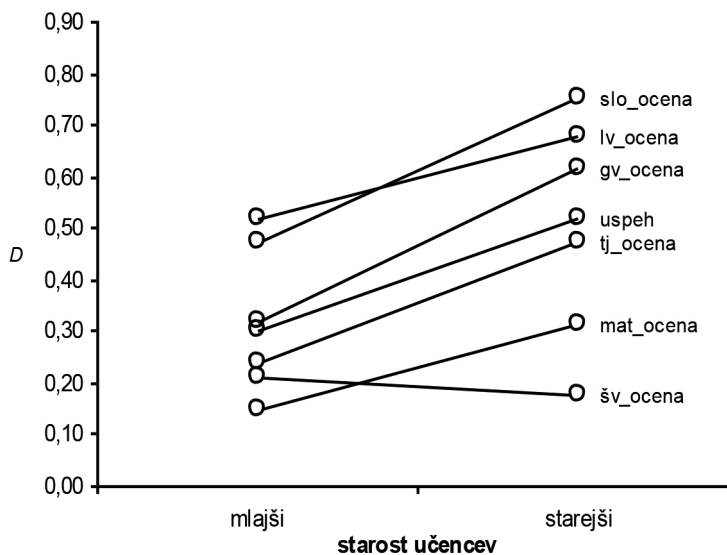
na spol s starostjo narašča in da je pri starejših učencih, torej mladostnikih, starih približno 15 let, učinek spola visok. Dekleta dosegajo boljše rezultate še na dveh dimenzijah osebnosti (vestnost in odprtost/intelekt) ter na neverbalnem preizkusu inteligentnosti (spm); dekleta in fantje so skorajda izenačeni na osebnostni dimenziji ekstravertnost, na osebnostnih dimenzijah nevroticizem in nesprejemljivost pa so dosežki fantov, zlasti mlajših, boljši kot dosežki deklet. Na nobeni od navedenih psiholoških spremenljivk se razlika med dekleti in fanti s starostjo ne povečuje tako ekstremno kot na področju govora.



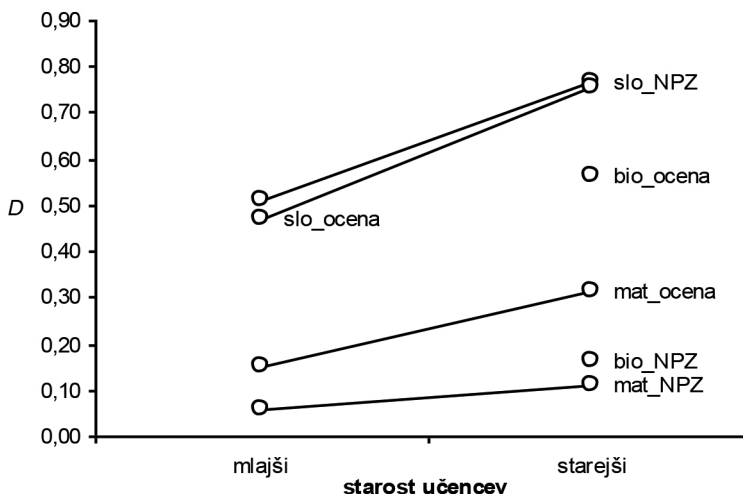
Slika 8: Velikost razlik med spoloma v dosežkih otrok pri psiholoških preizkusih (v Marjanovič Umek, 2007). Op. D = standarizirana razlika med aritmetičnima sredinama, pri čemer pozitivni d pomeni, da dosegajo višje rezultate dekleta, negativni pa, da dosegajo višje rezultate fantje.

V navedeni raziskavi smo glede na spol primerjali otroke in mladostnike še glede na dosežke na NPZ in glede na učiteljeve ocene. Rezultati (sliki 9 in 10) na eni strani kažejo, da so ocene deklet primerjalno s fanti višje pri vseh predmetih in da se razlike s starostjo večajo, na drugi strani pa, da so razlike (z izjemo slovenščine) med dekleti in fanti nižje, ko gre za zunanje ocenjevanje znanja. Velike razlike pri znanju iz slovenščine in naraščanje razlik s starostjo otrok oz. mladostnikov povezujemo tudi z že razloženimi velikimi razlikami v govorni kompetentnosti med dekleti in fanti. Podobno so ugotovili v obsežni ameriški raziskavi (Willingham in Cole, 1997), v kateri so otroke in mladostnike

ocenjevali v 4., 8. in 12. razredu. Dosežki deklet na standardiziranih preizkusih branja, pisanja, besednjaka, govornega izražanja so bili statistično pomembno večji in so s starostjo otrok/mladostnikov naraščali.



Slika 9: Velikost razlik med spoloma pri učiteljevih ocenah in splošnem učnem uspehu (v Marjanovič Umek, 2007).



Slika 10: Velikost razlik med spoloma pri dosežkih na NPZ in učiteljevih ocenah (v Marjanovič Umek, 2007).

Preglednica 1: Prikaz razlik (v %) med dosežki deklet in fantov pri 9 letih (4. razred) in 15 letih na bralnih preizkusih.

Država	4. razred (PIRLS)	Starost 15 let (PISA)
Portugalska	ni stat. pomembno	3,4 %
Avstrija	1,1 %	4,3 %
Italija	1,4 %	3,4 %
ZDA	1,5 %	4,1 %
Francija	1,5 %	6,0 %
Španija	1,6 %	4,2 %
Slovaška	1,7 %	8,2 %
Češka	1,9 %	5,5 %
Nizozemska	1,9 %	4,8 %
Belgija	2,1 %	3,3 %
Irska	2,1 %	2,3 %
Nemčija	2,1 %	4,2 %
Kanada	2,0 %	5,1 %
Madžarska	2,3 %	5,0 %
Danska	2,4 %	4,5 %
Izrael	2,5 %	4,9 %
Združeno kraljestvo	2,7 %	4,5 %
Švedska	2,8 %	8,2 %
Bolgarija	2,9 %	11,5 %
Latvija	3,1 %	9,0 %
Poljska	3,2 %	6,0 %
Slovenija	3,5 %	8,9 %
Latvija	3,8 %	8,6 %
Norveška	3,9 %	8,1 %
Finska	3,9 %	9,2 %
Avstralija	4,0 %	6,5 %
Nova Zelandija	4,2 %	6,5 %
Malta	4,7 %	9,9 %

Op.: svetlo rdeča barva = razlika med dekleti in fanti je majhna;
srednje rdeča = razlika med dekleti in fanti je srednje velika;
temno rdeča barva = razlika med dekleti in fanti je velika.

Pri starejših otrocih in mladostnikih se kot mera govorne kompetentnosti pogosto uporabljajo dosežki na preizkusih bralne pismenosti, zato bomo v nadaljevanju prikazali tudi razlike med dekleti in fanti v bralni pismenosti.

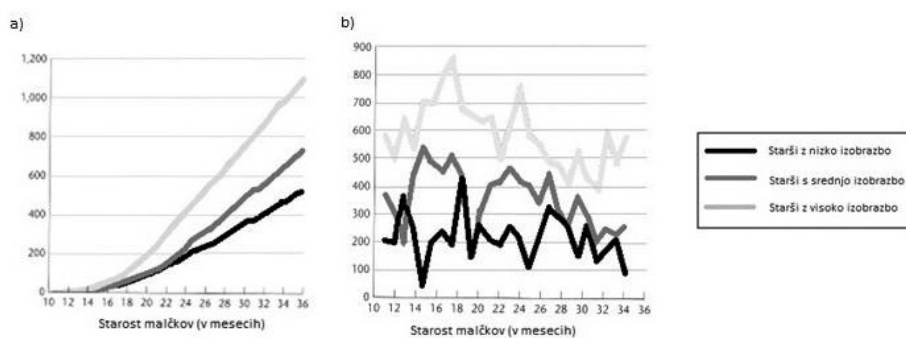
Izsledki mednarodne primerjalne raziskave (*An unfair start*, 2018) kažejo, da se razlike v dosežkih deklet in fantov na bralnih preizkusih, podobno kot na govornih, s starostjo večajo. Iz preglednice 1 lahko vidimo, da so v vseh vključenih državah dekleta dosegla statistično pomembno boljši rezultat kot fantje (izjema je zgolj Portugalska v 4. razredu) in da je razlika od 9. leta starosti otrok (dosežki na bralnem preizkusu PIRLS) do 15. leta starosti mladostnikov (dosežki na bralnem preizkusu PISA) naraščala. Slovenija je med tretjino držav z največjimi razlikami med dekleti in fanti pri 9 in 15 letih; razlika pa se je od 9. do 15. leta starosti otrok/mladostnikov pomembno povečala.

Razlike v govoru in bralni pismenosti otrok glede na izobrazbo njihovih staršev ter ekonomski in kulturni kapital družin s starostjo naraščajo

Na razvoj govora in bralno pismenost otrok pomembno vplivajo sociodemografske značilnosti družine, kot so ekonomski status družine, izobrazba staršev, velikost družine, govorne interakcije med odraslimi in otroki, dejavnosti, ki spodbujajo govor in bralno pismenost, pogostost branja, obiskovanje kulturnih prireditvev, zagotavljanje pogojev, kot so število knjig in drugih simbolnih spodbud, implicitne teorije staršev o pomenu spodbujanja govora in bralne pismenosti (npr. Foy in Mann, 2003; Hoff, 2003; Rowe, 2008).

Raziskovalci (npr. Gottfried, Gottfried, Bathurst, Wright Guerin in Parramore, 2003) še posebej poudarjajo izobrazbo staršev, ki naj bi imela najvišjo napovedno vrednost govorne kompetentnosti različno starih otrok, posledično bralne pismenosti in šolske uspešnosti. Izobrazba staršev moderira tako genetske učinke kot tudi učinke deljenega okolja na otrokove spoznavne zmožnosti; ima lahko neposreden ali posreden učinek na razvoj govora in bralne pismenosti. Posreden učinek izobrazbe staršev na različnih področjih razvoja govora ter pismenosti se kaže tudi preko kakovosti družinskega okolja oz. spodbud (npr. skupno branje, branje odraslih), ki jih različno izobraženi starši nudijo svojim otrokom (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Tašner in Sočan, 2016).

B. Hart in Risley (2003) sta v vzdolžni raziskavi, v kateri sta spremljala razvoj besednjaka malčkov, starih od 10 do 36 mesecev, ugotovila, da je bil besednjak 3-letnih malčkov staršev s srednjo izobrazbo za več kot 200 besed obsežnejši od besednjaka malčkov staršev z nizko izobrazbo in hkrati za več kot 400 besed manjši od besednjaka malčkov staršev z visoko izobrazbo. Razlike v obsegu besednjaka malčkov iz treh navedenih skupin so se s starostjo večale (slika 11a). Hkrati sta ugotovila, da so starši malčkov z visoko izobrazbo pomembno pogosteje komunicirali s svojimi malčki kot starši malčkov s srednjo in nizko izobrazbo, in sicer so namenili malčkom pomembno večje število izjav na uro (slika 11b), v izjavah so rabili pomembno večje število različnih besed in izjave so bile pogostejše v funkciji spodbude kot prepovedi.



Slika 11: a) obseg besednjaka dojenčkov/malčkov, starih od 10 do 36 mesecev, glede na stopnjo izobrazbe njihovih staršev; b) število izjav, ki jih različno izobraženi starši namenjajo dojenčkom/malčkom, starih od 10 do 36 mesecev v eni uri (prirejeno po Hart in Risley, 2003).

Poleg celovitega družinskega konteksta, ki preko številnih spremenljivk vpliva na zgodnji in kasnejši govor otrok ter njihovo bralno pismenost, in ob upoštevanju recipročnega odnosa med razvojem govora in bralne pismenosti zelo pomembno vpliva na razvoj govora in bralne pismenosti otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu ter mladostništvu tudi vrtec oziroma šola.

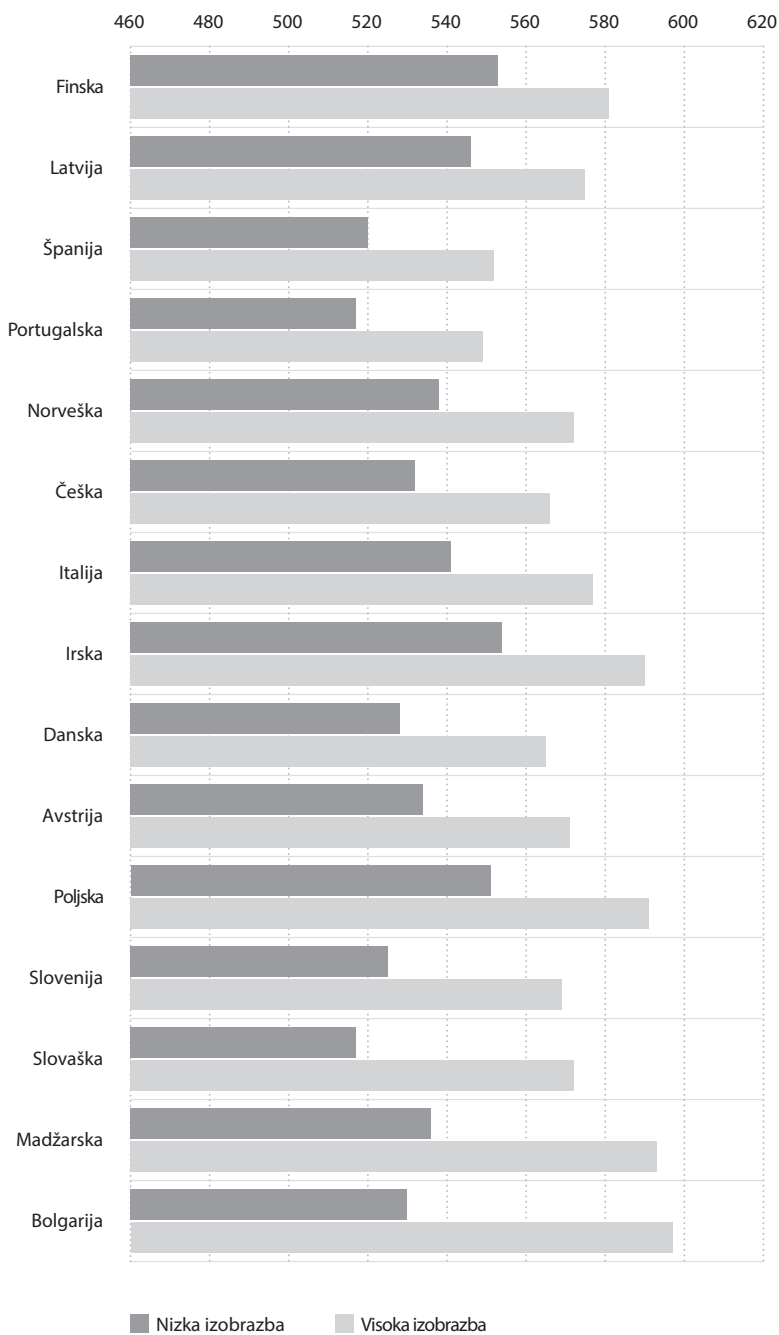
Vrtec oziroma šola lahko razlike glede na izobrazbo staršev in socialnoekonomski status družine zmanjša ali poveča. Raziskovalci več raziskav (pregled *Child care and development*, 2005) ugotavljajo, da je v povezavi z vključenostjo

malčkov in otrok v vrtec še posebej občutljiv prav razvoj govora, ter hkrati potrjujejo, da ima lahko visoko kakovosten vrtec, v katerega so otroci vključeni več let, kompenzatorni učinek in torej prispeva k zmanjševanju razlik v govorni kompetentnosti otrok staršev z nizko in visoko izobrazbo. Podobno je ugotovila tudi slovenska vzdolžna raziskava (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Izkazalo se je, da zgodnji vstop (ko je malček star približno 1 leto) v visoko-kakovosten vrtec zmanjšuje učinek izobrazbe staršev na govor malčkov/otrok, saj pozitivno vpliva na govor malčkov/otrok, katerih starši imajo nizko stopnjo izobrazbe in ki živijo v manj spodbudnem družinskem okolju.

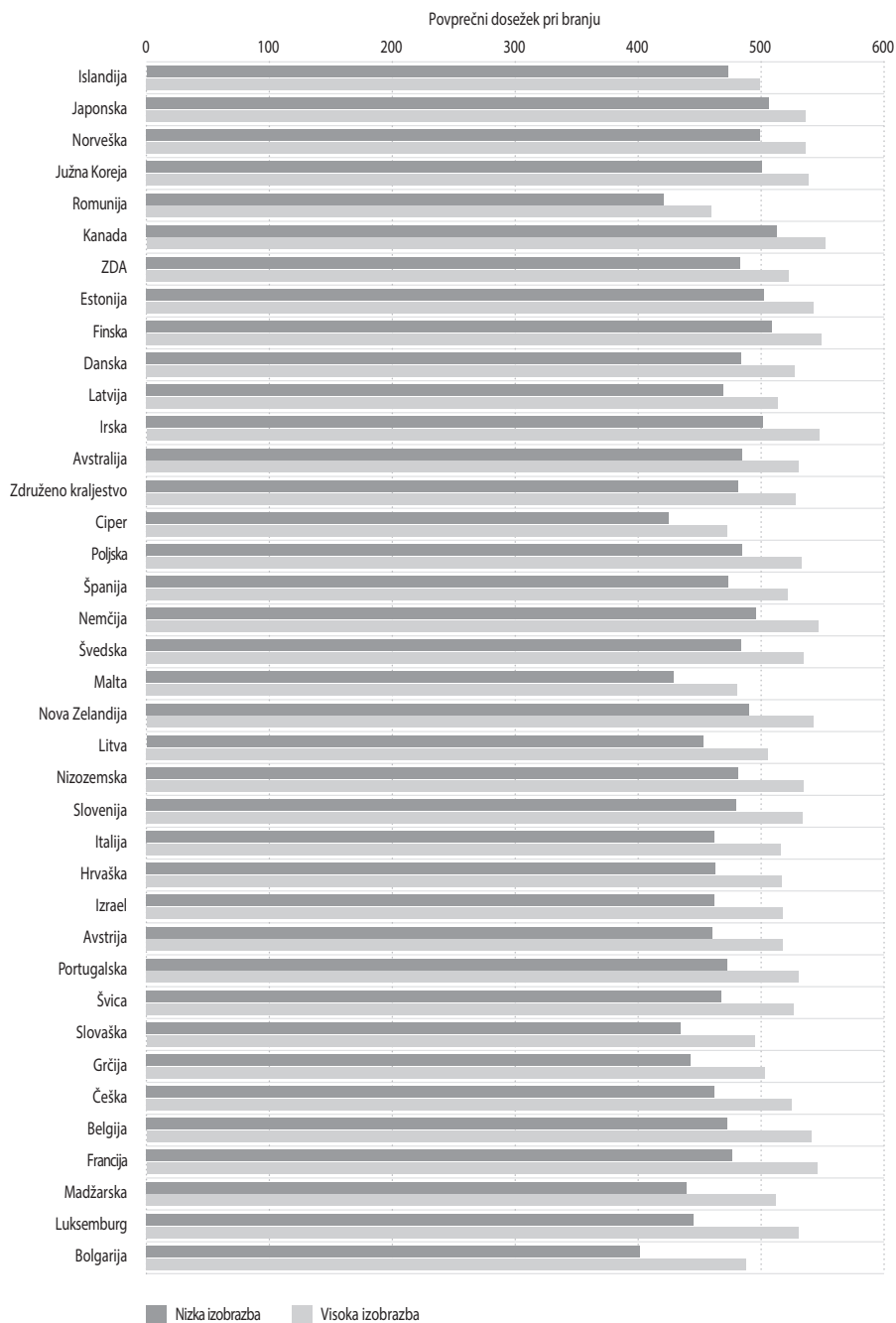
Kot kažejo izsledki več empiričnih raziskav (npr. Cooper, Borman in Fairchild, 2010; Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Kranjc in Kirbiš, 2009; *An unfair start*, 2018), pa se razlike v bralni pismenosti in šolski uspešnosti otrok in mladostnikov glede na izobrazbo staršev z leti šolanja večajo.

V mednarodni primerjalni raziskavi (*An unfair start*, 2018), v kateri so ocenjevali bralno pismenost 9-letnih otrok oziroma učencev 4. razreda (v okviru raziskave PIRLS), so ugotovili da so se povprečni dosežki učencev v vključenih državah pomembno razlikovali glede na izobrazbo staršev, in sicer je bila najmanjša razlika med učenci staršev z nizko in visoko izobrazbo 28, največja pa kar 66 točk (slika 12). Slovenija je med državami z veliko razliko, in sicer več kot 40 točk, kar je približno eno leto izobraževanja.

Primerjava povprečnih dosežkov v bralni pismenosti (PISA) 15-letnih mladostnikov staršev z visoko in nizko izobrazbo pa je pokazala, da gre tudi pri tej starosti za statistično pomembne razlike v bralni pismenosti glede na izobrazbo staršev v vseh državah, čeravno so razlike med državami v razponu od manj kot 30 do več kot 70 točk (slika 13). V večini držav, med njimi tudi v Sloveniji, so povprečne razlike v dosežkih 15-letnikov večje kot pri otrocih, starih 9 let.



Slika 12: Povprečni dosežki 9-letnih otrok na bralnem preizkusu (PIRLS) glede na stopnjo izobrazbe staršev (v An unfair start, 2018).



Slika 13: Povprečni dosežki 15-letnikov na bralnem preizkusu (PISA) glede na izobrazbo staršev (v An unfair start, 2018).

Šola enakih možnosti?

Vprašanje, ki nima enoznačnega odgovora: kakšna je prijazna, učinkovita, pravična šola? Če izhajamo iz širših teoretskih okvirov in konceptualizacije otroštva na eni strani, na drugi strani pa iz empiričnih izsledkov domačih in tujih raziskav ter mednarodnih primerjalnih analiz, smo vedno bližje opredelitvi otroku prijazne šole kot šole, ki spoštuje otrokove pravice, šole, v kateri so otroci/mladostniki motivirani za učenje, šole, ki je občutljiva za socialne razlike med otroki in za razlike med spoloma, ter šole, ki je učinkovita za učenje.

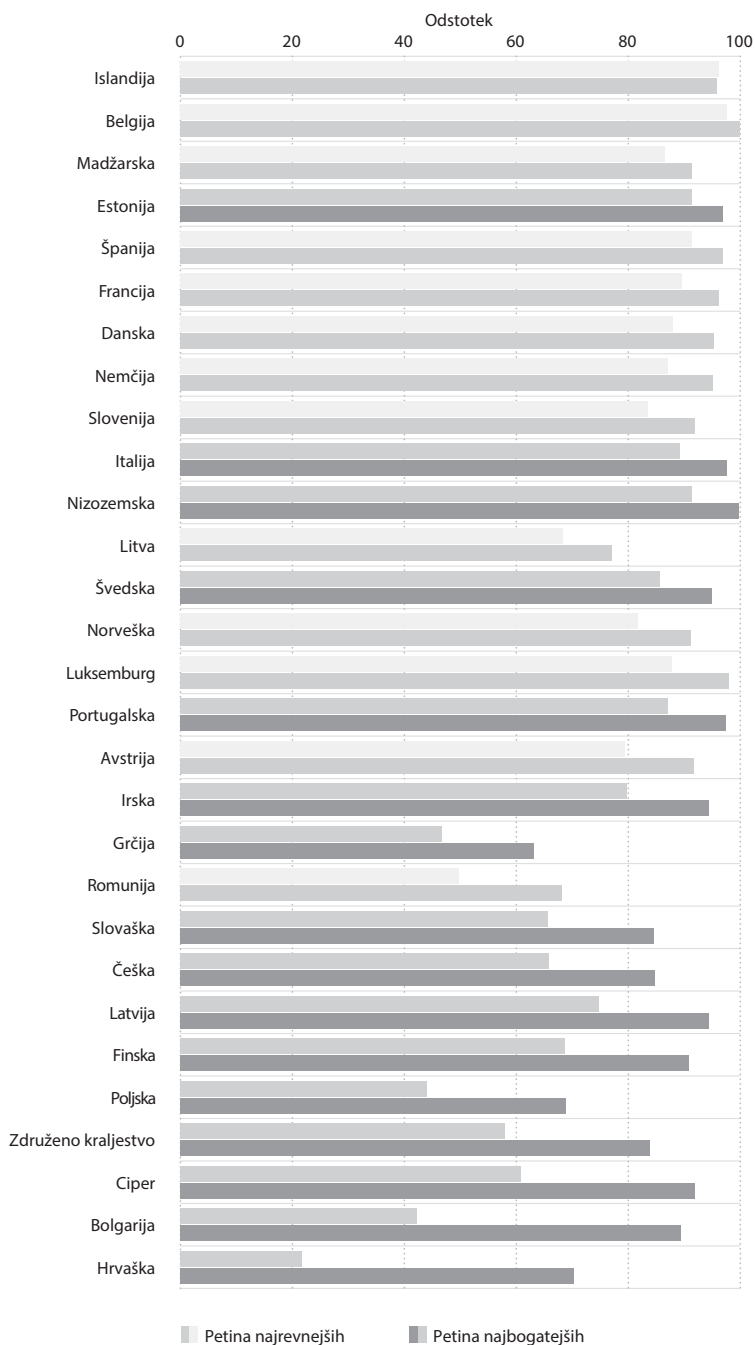
Naj ilustriramo z nekaj primeri, kaj bi bilo treba v razvoju in posodobitvah slovenskih vrtcev in šol posebej poudariti oziroma poiskati aktivne ukrepe za preseganje pomanjkljivosti na nekaterih področjih, ki smo jih v uvodnem delu prispevka posebej obravnavali.

Mednarodno uveljavljeni (sistemski in vsebinski) kazalci, ki določajo kakovost predšolske vzgoje v vrtcu so: deleži različno starih otrok, vključenih v vrtec; deleži vključenih otrok glede na izobrazbo njihovih staršev; strukturni kazalci, kot so velikost vrtčevskih oddelkov, razmerje odraslih in otrok v oddelku, izobrazba strokovnih delavk/delavcev, svetovalna služba v vrtcu; procesni kazalci oziroma neposredno delo z otroki. Svet Evrope, je l. 2012 sprejel priporočilo, da naj bi bilo v vrtece vključenih do l. 2020 95 % vseh otrok, starih od štiri leta do vstopa v šolo. Po podatkih Urada RS za statistiko je bilo v šolskem letu 2018/19 v slovenske vrtece vključenih 81,7 % otrok, starih od 1 do 5 let, 65,5 % malčkov, starih 1 in 2 leti in 93,5 % otrok, starih 4 in 5 let. Če pogledamo delež vključenih otrok v vrtece še primerjalno v državah EU (*Key data ...*, 2019; podatki so za leto 2017), vidimo, da je v Sloveniji v vrtece vključen višji delež malčkov, starih do 3 leta, kot je povprečje držav EU; delež vključenih otrok, starih od 4 leta do vstopa v šolo, pa je v Sloveniji 92,1 % in je nižji kot je povprečje držav EU, ki znaša 95,4 % in tudi še ne dosega priporočila Sveta Evrope. Podatki, ki govori o deležih v slovenske vrtece vključenih otrok, zlasti mlajših, so spodbudni, vendar je treba nekatere podatke pogledati podrobneje. V statistične podatke o deležu vključenih otrok, starih od 4 leta do vstopa v šolo, Slovenija vključuje vse otroke, ne glede na to, v kateri vrtčevski program so vključeni (celodnevni, krajši). Pred približno enim letom je država na sistemski ravni še dodatno določila krajši program v obsegu zgolj 240 ur na leto, in sicer eno leto pred

vstopom v šolo. Naj spomnimo, da je bil ob sistemski prenovi l. 1996 ukinjen program priprave na šolo, med drugim tudi s strokovno utemeljitvijo, da je priprava na šolo proces, ki poteka v oddelkih vseh starostnih skupin otrok, in ne le leto dni pred vstopom v šolo kot neposredna priprava na šolo. Poudariti je treba še nekaj. Izsledki tujih in domačih raziskav kažejo, da vrtec uspešno kompenzira primanjkljaje, še posebej na področju govora malčkov/otrok staršev z nizko izobrazbo, če so vključeni v kakovosten vrtec, in sicer več kot tri leta ter v celodnevni program. Primerjava deležev malčkov, starih do tri leta, vključenih v vrtec glede na mamino izobrazbo (podatki veljajo za leto 2005), pokaže, da so med državami EU velike razlike. Po podatkih sodeč imajo najpravičnejši sistem predšolske vzgoje na Danskem, Švedskem in Finskem, kjer so razliki o deležih v vrtec vključenih otrok glede na mamino izobrazbo zelo majhne oziroma jih ni; v nekaterih drugih državah, npr. na Nizozemskem, v Združenem kraljestvu in Latviji, so nasprotno razliki zelo velike; Slovenija je gledano primerjalno nekje vmes (razmerje med deležem malčkov mam z nizko, srednjo in visoko izobrazbo je 17 : 24 : 28) (*Early childhood education ...*, 2009). Dodatna analiza, ki je bila v Sloveniji narejena na statističnih podatkih zbranih v bazi EU-SILC in vključuje podatke za šolsko leto 2007/8, kaže na podobno oziroma še nekoliko manj ugodno razmerje med vključenostjo malčkov mam z visoko, srednjo in nizko izobrazbo; pri otrocih starih od 3 do 6 let pa sta razliki nekoliko nižji kot pri malčkih, vendar še vedno ne ugodni (Podlesek, Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2010).

Rezultati primerjalne analize, ki je bila izvedena v okviru OECD (*Education at a glance*, 2018), kažejo, da so v vseh vključenih državah deleži v vrtec vključenih malčkov (starih tri leta in manj) mam z visoko izobrazbo višji kot deleži vključenih malčkov mam z nizko izobrazbo. Iz podatkov, ki sicer veljajo za l. 2014, je razvidno, da je Slovenija med državami, ki imajo srednje visok delež vključenih vseh malčkov v vrtec, in da je razlika med skupino malčkov mam z visoko in nizko izobrazbo majhna in statistično nepomembna. Visoko vključenost in relativno majhne razlike med skupinama glede na mamino izobrazbo beležijo npr. na Norveškem in Danskem, izredno nizko vključenost in tudi majhne razlike med skupinama pa na Slovaškem in Češkem.

Tudi iz podatkov, zbranih v primerjalni študiji, v kateri se raziskovalci ukvarjajo s pravičnostjo šolskih sistemov (*An unifair start*, 2018) prepoznamo



Slika 14: Deleži v vrtce vključenih otrok, starih od 3 leta do vstopa v šolo, glede na stopnjo revščine njihovih družin (podatki so za leto 2016) (v An unfair start, 2018).

za Slovenijo relativno ugodno razmerje glede vključenosti otrok v vrtec iz dveh različnih skupin: otroci iz petine najrevnejših in petine najbogatejših družin (slika 14). Med 29 državami je 16 držav, v katerih je razlika v deležu vključenih otrok iz navedenih dveh skupin statistično pomembna (povsod v prid otrokom iz najbogatejših družin). Slovenije ni med temi državami. Podatki, ki verjetno nakazujejo določen napredek v pravičnosti sistema predšolske vzgoje v slovenskih vrtcih, niso neposredno primerljivi s podatki o vključenosti otrok glede na izobrazno mam. Revščina in merila revščine so opredeljeni širše kot izobrazba staršev; v konkretno primerjavo so tudi vključeni zgolj starejši predšolski otroci.

Zaključimo lahko, da v Sloveniji manjkajo posamični aktivni ukrepi, ki bi sistematično prispevali k višjemu vključevanju otrok staršev z nizko izobrazbo v vrtec, in to že v prvem starostnem obdobju. Kompenzatorna vloga vrtca, ki je sicer prepoznana, bi morala biti še dodatno strokovno podprta na ravni izvajanja predšolske vzgoje neposredno v vrtčevskih oddelkih. V mislih imamo različne dejavnosti, kot so npr. skupno branje v vrtcu, pogovarjanje z otroki v času načrtovanih in rutinskih dejavnosti, spodbujanje pripovedovanja otrok, obiskovanje kulturnih prireditev, zagotavljanje otroških knjig in drugih simbolnih spodbud – gre za dejavnosti in pogoje, na katere strokovne delavke lahko vplivajo (v nasprotju z izobrazbo staršev) in tako posredno zmanjšujejo sicer neugoden vpliv nizke izobrazbe staršev na razvoj in učenje otrok. Pri vzgojnem delu z otroki pa bi morala biti pogosteje prepoznana tudi najvišja procesna kakovost, t. i. dodana vrednost, ki bi tudi otrokom staršev z visoko izobrazbo omogočala pridobivanje (ne le ohranjanje) novih izkušenj, znanja, spretnosti. Sistematično spremljanje otrok, samoevalvacija in evalvacija predšolske vzgoje v vrtcih bi torej morala biti na sistemski in kurikulrani ravni razvita in zagotovljena s strani države, in to ne le na ravni projektov.

Izpostavili smo že pomen systemske in vsebinske povezanosti med posameznimi podsistemi. Ko imamo v mislih prehod otroka iz vrtca v šolo, je ena od relativno pogosto problematiziranih vsebin starost otrok ob vstopu v šolo. V slovenskem prostoru se pogosto postavljajo trditve, žal strokovno neutemeljene ali vsaj ne dovolj, da morajo pri nas otroci prezgodaj v šolo in da se jim s tem »jemlje« otroštvo, da niso še zreli za učenje v šoli, da potrebujejo igro in podobno. V pričujočem besedilu smo zapisali kar nekaj razlag, zakaj individualnih razlik med otroki ne moremo preseči ne glede na starost otrok, pri kateri bi

se vključili v šolo, in zakaj t. i. otroštvo ni le stvar vrtca in igre. Pomembno se zdi predvsem, da prav zaradi razlik v razvoju in učenju med enako ali podobno starimi otroki ne razmišljamo zgolj o primerni oziroma neprimerni starosti otroka in vstopu v šolo, ampak o konceptu in vsebini kurikula za vrtce (za 1. in 2. starostno obdobje) in celotnega prvega triletja izobraževanja. Zdi se, da so se v devetletki prav v zadnjih letih zgodili nekateri vsebinski in izvedbeni premiki, ki pomenijo odmik od načrtovanega in prvotno uvedenega koncepta triletja in verjetno povratno vplivajo na zviševanje deleža otrok, ki jim šole na pobudo staršev za eno leto odložijo šolanje, čeravno so skladno z zakonom šoloobvezni otroci. Treba bi bilo torej evalvirati in podrobno analizirati, ali so morda k temu prispevali posodobljeni učni načrti v l. 2011, ki so nekoliko zamaknili standarde znanja pri nekaterih temeljnih predmetih, koliko so v oddelkih kot druge učiteljice prisotne vzgojiteljice predšolskih otrok, ali gre za spremembe pri neposrednem izvajanju pouka oziroma na didaktični ravni (kako je z individualizacijo pri pouku; poučevanjem v območju bližnjega razvoja, oblikovanjem igralnih koticov v oddelkih, zagotavljanjem drsečega prehoda med igro in učenjem ...). Ne bi smeli spregledati, da je bilo triletje načrtovano za pomoč pri zmanjševanju individualnih razlik v razvoju in učenju med otroki ob vstopu v šolo. Opismenjevanje je bilo s standardi znanja naravnano na konec triletja, čeprav so bili in so nekateri otroci opismenjeni že ob vstopu v šolo. Iskanje odgovora na vprašanje, ali je starost otrok ob vstopu v šolo pravilna, je, podobno kot druga posamezna vprašanja, mnogo bolj zapleteno in celovito, kot bi se zdelo na prvi pogled.

Glede na v uvodnih poglavjih predstavljene študije in analize o družbeni neenakosti, ki se dodatno vzpostavlja v osnovni in srednji šoli, bi se morala država na ravni celotnega šolskega sistema mnogo bolj angažirano ukvarjati s pravičnostjo posameznih podsistemov oziroma zagotavljanjem enakih možnosti za razvoj in učenje vseh otrok, ne glede na socialno ozadje, spol, raso. Izsledki zgolj nekaterih v uvodu prikazanih raziskav, kažejo da razlike v govoru, bralni pismenosti in znanju otrok glede na spol in socialno ozadje družine z leti šolanja naraščajo. Strinjamo se lahko z raziskovalci (npr. *An unfair start*, 2018), ki poudarjajo, da morajo aktivni ukrepi pozitivne diskriminacije posamezne države temeljiti na izsledkih podrobnih raziskav v posamezni državi, tudi vzdolžnih, v katerih se spremljajo isti otroci več let, in ne zgolj na ugotovitvah povprečij mednarodnih

primerjalnih analiz. Nemalo izsledkov raziskav in analiz, ki kažejo npr., da bi morala biti kakovostna predšolska vzgoja že zgodaj dostopna vsem otrokom; da lahko razlike v znanju, bralni pismenosti med šolami, ki so mnogo manjše kot razlike znotraj šol, pojasnujemo z individualnimi značilnostmi otrok in mladostnikov (govor, intelektualne sposobnosti, osebnostne dimenzije) in nekaterimi spremenljivkami družinskega okolja (izobrazba staršev, starševsko vplivanje na mladostnikovo učenje, število knjig doma, željo staršev za nadaljevanje šolanja otrok); da je treba glede na otrokov spol uporabljati različne vrste ocenjevanja znanja (učiteljevo, zunanje); da je treba pri prehodih, npr. na srednješolsko raven izobraževanja, upoštevati tudi aspiracije učencev; da je zaradi različnosti otrok potrebna individualizacija in notranja diferenciacija pri poučevanju; da različne interesne in druge izvenkurikularne dejavnosti podpirajo različnost med otroki, imamo že leta tudi v slovenskem prostoru, žal pa večina ne najde poti k oblikovanju sistematičnih ukrepov pozitivne diskriminacije, za katere je, nenazadnje tudi na finančni ravni, odgovorna država.

Na primer, rezultati ene od slovenskih raziskav, v katero so bili vključeni učenci/učenke 9. razreda (Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2006; gl. tudi Martin, Mullis, Gregory, Hoyle in Shen, 2000), kažejo, da so se šole med seboj bolj razlikovale v učenčevih (intelektualne sposobnosti) in družinskih spremenljivkah (izobrazba staršev) kot učni uspešnosti, torej je konkretnim šolam uspelo vsaj delno kompenzirati razlike med učenkami/učenci in torej zmanjšati učinek družinskega okolja. Ker gre za vzorec šol, bi morale državo zanimati, kaj se dogaja na šolah, ki jim to uspe; ali je to značilno za vse slovenske šole, vse starosti otrok in podobno.

Za razvoj in posodabljanje šolskega sistema v posamezni državi je potrebno sistematično in strokovno podprto delo, z nujnim uvidom v delovanje celotnega podsistema in prehodov med njimi, ki pa se ne more neposredno odzivati na naključne, parcialne, subjektivne presoje in zahteve različnih združenj staršev ali posameznih skupin staršev, ki zahteve, praviloma prijazne in vsečne, (pre) pogosto oblikujejo na osnovi izkušenj, ki jih imajo s šolanjem svojih otrok.

Literatura

- An unfair start. Inequality in children's education in rich countries*, Florence 2018.
- Bernstein, B., *Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology language*, London in New York 1971.
- Bruer, J.T., *The myth of the first three years. A new understanding of early brain development and lifelong learning*, New York 1999.
- Bruner, J., *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Massachusetts in London 1986.
- Bruner, J., Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky, *Human Development*, 1997, Vol. 40, No. 2, str. 63–73.
- Burman, E., *Deconstructing developmental psychology*, London in New York 2008.
- Child care and development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*, New York in London 2005.
- Cooper, H., Borman, G. in Fairchild, R., School calendars and academic achievement, v: *Handbook of research on schools, schooling and human development* (ur. Meece, J. in Eccles, J.), Mahwah, NJ 2010, str. 342–355.
- Crawford, M., Gender and language, v: *Psychology of women and gender* (ur. Unger, R.K.), New York 2001, str. 228–242.
- Doherty, G., *The basis for school readiness*, Gatineau 1997.
- Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*, Bruselj 2009.
- Education at a glance*, Paris 2018.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovačević, M. in Gallego, C., Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities, *British Journal of Developmental Psychology*, 2012, Vol. 30, No. 2, str. 326–343.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M. in Kirbiš, A., *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* (Poročilo o rezultatih raziskave), Ljubljana 2009.
- Foy, J. G. in Mann, V., Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness, *Applied Psycholinguistics*, 2003, Vol. 24, No. 1, str. 59–88.
- Gesell, A., *The first five years of life. A guide to the study of preschool child*, New York in London 1940.

- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Wright Guerin, D. in Parramore, M. M., Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence, v: *Socioeconomic status, parenting, and child development* (ur. Bornstein, M.H. in Bradly, R.H.), Mahwah, NJ in London 2003, str. 189–207.
- Hart, B. in Risley, T. R., The early catastrophe. The 30 million word gap by age 3, *American Educator* 2003, str. 4–9.
- Hemphill, L. in Snow, C., Language in literacy development: Discontinuities and differences, v: *Education and human development* (ur. Olson, D.R. in Torrance, N.), Cambridge, Massachusetts 1996, str. 173–201.
- Hoff, E., Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech, v: *Socioeconomic status, parenting, and child development* (ur. Bornstein, M.H.), Mahwah, New York in London 2003, str. 145–160.
- Key data on early childhood education and care in Europe*, Bruselj 2019.
- Konzulin, A., *Psychological tools. A sociokultural approach to educate*, Harvard, Massachusetts in London 1998.
- Marjanovič Umek, L., Diferenciacija v šoli: Enako ali različno za različne otroke, *Sodobna pedagogika*, 2007, let. 58 (124), št. 2, str. 108–127.
- Marjanovič Umek, L., Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega, v: Vigotski, L. S., *Mišljenje in govor* (prevod v slovenščino), Ljubljana 2010, str. 373–400.
- Marjanovič Umek, L., Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: Socialna in kulturna perspektiva, v: *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretična izhodišča in empirične ugotovitve* (ur. Noliml, F. in Novakovič, T.), Ljubljana 2013, str. 49–62.
- Marjanovič Umek, L., Pripravljenost otrok za vstop v šolo: Vpliv starosti in drugih individualnih in okoljskih dejavnikov, *Šolsko svetovalno delo*, 2016, let. 20, št. 3/4, str. 4–12.
- Marjanovič Umek, L., Božin, N., Čermak, N., Štiglic, N., Bajc, S. in Fekonja Peklaj, U., Zgodnji govorni razvoj: Primerjava besednjaka slovenskih malčkov in malčic, *Sodobna pedagogika*, 2016, let. 67 (133), št. 1, str. 12–37.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Bajc, K., The effect of children's gender and parental education on toddler language development, *European Early Childhood Education Research Journal*, 2008, Vol. 16, No. 3, str. 325–342.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U., *Sodoben vrtec: Možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*, Ljubljana 2008.

- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U., Gender differences in children's language: A meta-analysis of Slovenian studies, *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 2017, Vol. 7, No. 2, str. 97–111.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K., Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo, *Psihološka obzorja*, 2006, let. 15, št. 2, str. 31–51.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Tašner, V. in Sočan, G., Govor otrok: Vpliv nekaterih sociokulturnih dejavnikov družinskega okolja, v: *Bralna pismenost kot izživ in odgovornost* (ur. Devjak, T. in Saksida, I.), Ljubljana 2016, str. 43–68.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K., Šolska ocena: Koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja, *Psihološka obzorja*, 2006, let. 15, št. 4, str. 25–52.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C. in Shen, C., *Effective schools in science and mathematics. IEA's third international mathematics and science study*, Boston 2000.
- Maxwell, K. L. in Clifford, R. M., School readiness assessment, *Young Children*, 2004, Vol. 59, No. 1, str. 1–10.
- Pelletier, J., Relation among theory of mind, metacognitive language, reading skills and story comprehension in L1 and L2, v: *Theory of mind and language development contexts* (ur. Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A.), New York 2006, str. 77–92.
- Piaget, J., *The language and thought of the child*, London 1959 [1926].
- Piaget, J., Some impressions of a visit to soviet psychologists, *The American Psychologist*, 1962, Vol. 11, No. 7, str. 343–345.
- Podlesek, A., Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U., *Izračuni o deležih otrok, vključenih v vrtce, glede na izobrazbo njihovih staršev*, Neobjavljeno gradivo, Ljubljana 2010.
- Rowe, M. L., Child directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill, *Journal of Child Language*, 2008, Vol. 35, No. 1, str. 185–205.
- Stipek, D., At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents, *Society for Research in Child Development Social Policy Report 2*, 2002, str. 3–16.

- Veraksa, N. in Sheridan, S., ur., *Vygotsky's theory in early childhood education and research*, London in New York 2018.
- Vigotski, L. S., *Mišljenje in govor* (prevod v slovenščino), Ljubljana 2010.
- Vygotsky, L. S., *Mind and society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, Massachusetts 1978.
- Vygotsky, L. S., The problem of age, v: *The collected works of L. S. Vygotsky. Problem of general psychology*, vol. 5 (ur. Rieber, R.W. in Carton, A.S.), New York in London 1987, str. 187–205.
- Vygotsky, L. S., The genesis of higher mental development, v: *The conception of activity in Soviet psychology* (ur. Wertsch, J.V.), New York 1981, str. 144–188.
- Wilingham, W. W. in Cole, N. S., *Gender and fair assessment*, Mahwah, New Jersey in London 1997.

Povzetek

Do otrok prijazna je šola, ki spoštuje otrokove pravice ter je pravična in učinkovita za učenje. Z vidika pravičnosti je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu še veliko dilem in nezadostnih rešitev tako na ravni koncepta kot sistema in vsebine. V prispevku se osredotočamo na družbeno neenakost z vidika spola otrok/mladostnikov in socialnega ozadja njihovih družin, ki se v šoli praviloma še dodatno reproducira. Z izsledki domačih in tujih raziskav ter mednarodnih primerjalnih analiz na področju govora otrok, akademske pismenosti in znanja pokažemo, da se razlike med deklicami in dečki ter otroki/mladostniki glede na SES njihovih družin s starostjo in leti šolanja povečujejo, in ne zmanjšujejo. Z interpretacijo rezultatov empiričnih raziskav in teoretskimi ozadji, zlasti kognitivističnimi in sociokulturnimi, postavimo okvir za možno iskanje rešitev, ki bi lahko pomagale zmanjševati neenakosti v vrtcu in šoli. Izpostavimo tudi nujnost vsakokratnega strokovnega vpogleda v delovanje celotnega šolskega sistema in hkrati nevarnost nekritičnega vključevanja delnih, populističnih in praviloma všečnih rešitev, ki se oblikujejo med starši in različnimi civilnimi združenji.

Ključne besede: koncepti otroštva, vrtec, šola, govor otrok, akademska pismenost, spol, socialni dejavniki družine, pravičnost v izobraževanju