

Ljubica Marjanovič Umek, Katja Grgič, Ajda Pfifer

Učinek vrtca na bralno pismenost 15-letnikov: sekundarna analiza PISE 2009

Povzetek: Poznani so izsledki empiričnih raziskav, narejenih zlasti v zadnjih 20 letih, ki kažejo pozitivne kratkoročne in dolgoročne učinke kakovostnega vrtca na spoznavne in socialne zmožnosti otrok ter na njihove akademske dosežke. Ker tudi rezultati mednarodne primerjalne raziskave znanja PISA 2009 kažejo, da v večini držav 15-letniki, ki so bili v vrtec vključeni več kot 1 leto, izkazujejo višje dosežke na področju bralne pismenosti kot njihovi vrstniki, ki v vrtec niso bili vključeni, smo v sekundarni študiji podrobneje analizirali učinek trajanja vključenosti v vrtec in učinke nekaterih drugih strukturnih kazalcev kakovosti vrtca na bralne dosežke 15-letnih dijakov, in sicer v Sloveniji in nekaterih izbranih državah. Izsledki tovrstnih analiz, praviloma podprti tudi z ugotovitvami bolj specifičnih raziskav, omogočajo iskanje šibkih točk v vzgojno-izobraževalnem sistemu, ki lahko zmanjšujejo pravičnost in učinkovitost le-tega. Pri analizi podatkov, vključenih v sekundarno študijo, pa kritično opozorimo tudi na nekatere pomanjkljivosti zajemanja podatkov v mednarodni primerjalni raziskavi PISA 2009, in sicer predvsem na retrogradno odgovarjanje 15-letnikov na »Vprašalniku za dijake« ter vključevanje podatkov iz različnih baz, ki vključujejo podatke na istem vsebinskem področju, vendar v različnih časovnih obdobjih.

Ključne besede: vrtec, vključenost v vrtec, socialna vključenost, družinski socialno-ekonomski status, strukturni kazalci kakovosti vrtca, bralna pismenost PISE 2009

UDK: 37.014.22:373.2

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija, e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

Katja Grgič, mlada raziskovalka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija, e-naslov: katja.grgic@ff.uni-lj.si

Ajda Pfifer, raziskovalka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija, e-naslov: ajda.pfifer@ff.uni-lj.si

Uvod

Razvojni obdobji malčka in zgodnjega otroštva sta obdobji, v katerih je otrok lahko vključen v vrtec. Hkrati sta to obdobji najintenzivnejših (količinskih in kakovostnih) razvojnih sprememb, še posebej na področjih spoznavnega in socialnega razvoja. Malček v prvih letih življenja razvija npr. govorno kompetentnost veliko hitreje kot odrasla oseba, kar pomeni, da je starost posameznika negativno povezana z optimalnimi zmožnostmi za razvoj in učenje govora. Kot navajajo raziskovalci (npr. Newport idr. 2001; Pugh idr. 2008), se upadanje zmožnosti razvoja in učenja govora pojavi že med četrtilim in šestim letom otrokove starosti. Hkrati imamo na razpolago vedno večje število izsledkov empiričnih raziskav (npr. Barnett in Yarsoz 2007), ki potrjujejo, da ima zgodnja vključenost otrok v kakovosten vrtec pozitivne učinke na otrokove aktualne in poznejše spoznavne zmožnosti, pa tudi na šolsko uspešnost ter izobraževanje posameznikov. Zaradi navedenega ni presenetljivo, da raziskovalci (npr. Cunha in Heckman 2006; Lowe idr. 2010), ki pri svojem raziskovalnem delu združujejo razvojnopsihološke, genetske, izobraževalne in ekonomske dejavnike, izpostavljajo pomen zgodnjega »vlaganja« v posameznika, in sicer v razvoj in učenje tako na spoznavnem kot tudi na socialnem in osebostnem področju, in vzporedno preučujejo trajnost in razsežnost učinkov vlaganja v zgodnje vzgojno-izobraževalne programe. Prav tako se zavedajo pomena preučevanja učinka vrtca na razvoj in učenje otrok vseh družbenih skupin (npr. Barnett in Robin 2006).

Kratkoročni in dolgoročni učinki vrtca na spoznavne in akademske dosežke otrok

V zadnjih dvajsetih letih je število empiričnih raziskav, v katerih večinoma tuji in izjemoma tudi slovenski raziskovalci preučujejo kratkoročne in dolgoročne učinke vrtca na različna področja razvoja in učenja otrok, strmo naraslo. Raziskave bi lahko razdelili v dve skupini, in sicer na tiste, v katerih gre za preučevanje učinka vrtca na razvoj in učenje otrok, praviloma v povezavi s kakovostjo vrtca in družinskega okolja, in na tiste, v katerih se raziskovalci osredotočajo na preučevanje kompenzacijskega učinka intervencijskih programov, ki so v večini primerov namenjeni robnim skupinam otrok.

V nadaljevanju bomo predstavili izsledke nekaterih raziskav, zlasti tistih, ki prikazujejo učinke vrtca, ocenjene na spoznavnem področju in na področju učnih dosežkov otrok.

Trajanje vključenosti otrok v vrtec in starost, pri kateri so bili le-ti vanj vključeni, sta bila pogosto prepoznana kot pomembna napovednika šolske uspešnosti otrok (npr. Anderson 1989; O'Brien Caughy idr. 1994). Sylva in sodelavci (2004) so na podlagi podatkov ene največjih vzdolžnih evropskih študij EPPE (*The Effective Provision of Pre-School Education*) ugotovili, da sta imeli najmočnejši učinek na dosežke otrok na standardiziranih testih branja in matematike – ko so bili otroci stari 6 in 7 let – združeni spremenljivki kakovost vrtca in trajanje vključenosti otrok vanj. Zgodnja vključitev otrok v vrtec, tj. pri starosti od dveh do treh let, je bila povezana tudi z višjimi intelektualnimi dosežki, otroci pa so bili tudi bolj sociabilni v družbi.

Raziskovalci (npr. Broberg idr. 1997; Marjanovič Umek in Fekonja 2008) posebej opozarjajo, da daljše obdobje vključenosti otrok v vrtec samo po sebi ne kaže pozitivnih učinkov na otrokove spoznavne sposobnosti; pomembna je tudi kakovost vrtca, v katerega je otrok vključen. Navedeno potrjujejo izsledki velikega števila novejših raziskav, v katerih avtorji (npr. Belsky idr. 2007; Burchinal idr. 2000a, 2000b; Melhuish idr. 2010; Sylva idr. 2004) izpostavljajo vlogo tako strukturnih kot procesnih kazalcev kakovosti pri potrjevanju kratkoročnega in dolgoročnega pozitivnega učinka vrtca pri otrocih iz socialno manj spodbudnega okolja – primerjalno z ostalimi otroki. Avtorji dokumentov »Starting Strong II« (2006), »Starting Strong III« (2012) in avtorji študije NICHD (1999) kot pomembne in splošno sprejete strukturne kazalce kakovosti vrtca izpostavljajo izobrazbo strokovnih delavk, število otrok v oddelku, razmerje med številom odraslih oseb in otrok v oddelku, velikost notranje in zunanje igralne površine ter oblikovan kurikulum za izvajanje predšolske vzgoje.

McCartney in sodelavci (2007) so na podlagi zbranih podatkov v okviru največje ameriške vzdolžne študije NICHD SECCYD (*National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development*) proučevali učinek interakcije med kakovostjo vrtca in socialno-ekonomskim statusom (SES) družine na govorno kompetentnost otrok in njihovo pripravljenost za šolo. Ugotovili so, da ima vrtec kompenzatorni učinek na razvoj otrok iz družin z nizkim SES. Ko so vrtčevske otroke primerjali z otroki, ki v vrtec niso bili vključeni, se je pozitiven učinek manj kakovostnih vrtcev v določeni meri pokazal le za otroke iz družin z zelo nizkim SES, čeprav se je tudi pri tej skupini otrok učinek vrtca na dosežke otrok višal s kakovostjo vrtca.

Avtorice slovenske študije (Marjanovič Umek idr. 2008) podobno kot mnogi drugi raziskovalci (npr. Dearing idr. 2009; Peisner-Feinberg idr. 2001) ugotavljajo, da vrtec v določeni meri prispeva k zniževanju učinka izobrazbe staršev in SES družine na pripravljenost otrok za šolo ter na njihove akademske dosežke v srednjem otroštvu. Začetna pripravljenost otrok ob vstopu v šolo ima velik pomen za otrokovo nadaljnjo akademsko uspešnost, saj se lahko individualne razlike v spoznavnih sposobnostih otrok ob vstopu v šolo v času prvih šolskih let poveču-

jejo. Učinek Matthew¹ sta v svoji raziskavi potrdili J. E. Valenti in D. H. Tracey (2009), ki sta preučevali, kako vključenost otrok v vrtec vpliva na bralne zmožnosti otrok v prvem razredu. Njunji rezultati kažejo, da so otroci, ki so bili vključeni v celodnevni program vrtca, ob vstopu v šolo izkazovali višje bralne zmožnosti kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni, ter da so se navedene razlike od septembra do januarja še povečale.

Tudi raziskovalci, ki so preučevali dolgoročni učinek vrtca na spoznavne in akademske zmožnosti, kar pomeni, da so spremljali otroke v času obveznega šolanja ali še dlje, poročajo o pozitivnem učinku vključenosti otrok v kakovosten vrtec. Npr. v okviru obsežne vzdolžne študije NICHD (trajala je 15 let) so Lowe Vandell in sodelavci (2010) ugotovili, da ima kakovostna predšolska vzgoja, ki so je otroci deležni od rojstva do starosti štirih let in pol, pomemben učinek na otrokove zgodnje akademske spretnosti pri starosti štirih let in pol, in da se velikost učinka ohranja tudi po 10 letih. Otroci, ki so jih spremljali, so bili v starosti od rojstva do štirih let in pol vključeni v različne vrste in oblike varstva ter vzgoje (ne zgolj v vrtec), najmanj v obsegu 10 ur tedensko. Izkazalo se je, da so otroci, ne glede na to, v katero vrsto in obliko varstva ali vzgoje so bili vključeni, kot 15-letni mladostniki dosegli višje dosežke na preizkusih akademskih zmožnosti (preizkus matematičnih zmožnosti, branja in pisanja, besednjaka), če so bili deležni kakovostnejše predšolske vzgoje ali varstva kot njihovi vrstniki, ki so bili deležni manj kakovostne predšolske vzgoje. Tudi danski raziskovalci, tj. Baumüller in sodelavci (2011), so preučevali, ali/če se kateri kazalci kakovosti vrtca pomembno povezujejo s spoznavnimi zmožnostmi 16-letnikov ob zaključku osnovne šole. V ta namen so uporabili podatke iz danskih registrov. Njihovi rezultati kažejo, da so ob preverjanju otrokovih družinskih dejavnikov pomembno prispevali k višjim dosežkom 16-letnikov naslednji kazalci kakovosti: ugodnejše razmerje med vzgojitelji in otroki v oddelku, večji delež moških vzgojiteljev, višje število ustrezno izobrazjenih vzgojiteljev in višje število vzgojiteljev, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij. Avtorji vidijo možnost kompenzacije negativnih predispozicij otrok iz družin z nizkim SES v omogočanju vključevanja otrok iz vseh socialnih okolij v visokokakovostne vrtece.

Otroci iz različnih robnih skupin (npr. otroci iz socialno, ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja; otroci, katerih materinščina ni jezik predšolske vzgoje v vrtcu ali poučevanja v šoli) imajo pogosto manjše možnosti za uresničevanje svojih razvojnih potencialov in za učenje ter s tem tudi manjše možnosti za oblikovanje dobrega začetnega položaja pred vstopom v šolo. V namene kompenzacije določenih razvojnih primanjkljajev so bili že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja oblikovani različni intervencijski programi, na primer »Head Start«, ki so najpogosteje vključevali cilje s področja mišljenja in govora. Tovrstni programi so praviloma dosegali visoke, vendar kratkoročne učinke na razvoj otrokovih spoznavnih zmožnosti in/ali začetnih akademskih spretnosti. Šele v 90-ih letih prejšnjega stoletja in pozneje so začeli raziskovalci (npr. Barnett 2008; McCartney idr. 2007) podrobneje preučevati kakovost t. i. intervencijskih programov ter kratkoročne in

¹ O učinku Matthew govorimo, če se kopičijo negativni učinki otrokovih slabih bralnih strategij na učno uspešnost otroka v času njegovega šolanja (Stanovich 2000).

dolgoročne učinke tovrstnih programov v povezavi z njihovo kakovostjo. Ameriški raziskovalci (Camilli idr. 2010) so v eno od največjih metaanalitičnih raziskav vključili 123 študij, ki so bile izvedene na intervencijskih programih v obdobju od leta 1960 do 2000 in v katerih so avtorji poročali o pomembnih učinkih intervencijskih programov, namenjenih spodbujanju otrokovega mišljenja in govora (npr. »Head Start«, »Abecedarian«).² V metaanalizo so bile vključene študije, v katerih so raziskovalci preučevali učinek intervencijskih programov, ki so jih bili deležni otroci, stari od tri do pet let (ko so bili še v vrtcu oziroma pred začetkom obveznega izobraževanja). Vsi programi so bili namenjeni neposredno otrokom (izključene so bile študije, ki so bile namenjene izobraževanju staršev o spodbujanju otrokovega razvoja) in so trajali najmanj 2 meseca po 10 ur tedensko. Avtorji so preučevali kratkoročne (od pet do deset let po zaključku programa) in dolgoročne (več kot deset let po zaključku) učinke tovrstnih programov, in sicer na treh področjih otrokovega razvoja in akademske uspešnosti: na spoznavnem področju, področju akademskega napredovanja ter socialnem področju.³ Raziskovalci metaanalize zaključujejo, da so intervencijski programi, ki so jih bili otroci deležni v vrtcu, učinkoviti, saj se kažejo pozitivni kratkoročni in dolgoročni učinki na različna področja otrokovega razvoja in šolske/akademske uspešnosti. Največji učinki so bili na področju spoznavnega razvoja, čeprav vključitev v tovrstne programe v pomembni meri zvišuje tudi otrokove socialne spretnosti ter pozitivno učinkuje na otrokovo akademsko napredovanje. To, kar raziskovalci na osnovi analize vseh študij posebej izpostavljajo, je pomen izvajanja programov v oddelkih z manjšim številom otrok (10 otrok) in ugodnim razmerjem med odraslimi osebami in otroki v oddelku (5 otrok na 1 odraslo osebo) – navedeno omogoča večjo individualizacijo pri delu z otroki. Tudi Barnett in sodelavci v analizi, objavljeni v publikaciji »Preschool policy matters« (Barnet idr. 2004), posebej opozarjajo na odnos med kakovostjo vrtca in njegovo učinkovitostjo, pri čemer kot ključni kazalec kakovosti navajajo razmerje med številom otrok in odraslih oseb v oddelku. Menijo, da je na podlagi zadnjih raziskav mogoče skleniti, da znižanje števila otrok v oddelku na vsaj 15, pri čemer je pomembno tudi razmerje odrasli/otroci v oddelku, prinaša pomembne učinke na akademske dosežke otrok v intervencijskih programih. Zaključujejo, da je ključno tudi višje finančno vlaganje v intervencijske programe, v katere so vključeni otroci iz robnih skupin, saj je ugodnejše razmerje med odraslimi in otroki v oddelku ključno za ustvarjanje možnosti doseganja višjih akademskih dosežkov otrok v tovrstnih programih.

² Prevladujoč pedagoški pristop v teh programih je bilo neposredno poučevanje. Gre za dejavnosti, vodene s strani vzgojitelja, katerih namen je podajanje informacij in razvijanje določenih spretnosti (npr. učenje črk).

³ Študije, ki so preučevale učinek intervencijskih programov na spoznavnem področju, so kot izhodne spremenljivke/mere vključevale na primer količnik inteligentnosti, dosežke otrok na preizkusih branja in pisanja, matematike ter pripravljenosti za šolo (vključenih je bilo 97 tovrstnih študij); na področju akademskega napredovanja so izhodne spremenljivke/mere šolske ocene, zaključek srednje šole ter vpis v terciarno izobraževanje (vključenih je bilo 32 tovrstnih študij); na področju socialno-čustvenega razvoja pa so izhodne spremenljivke/mere otrokova hotenja o nadaljnjem izobraževanju, šolska prilagojenost, samopodoba ter agresivno in antisocialno vedenje (vključenih je bilo 43 tovrstnih študij).

Upoštevajoč izsledke velikega števila empiričnih raziskav, ki potrjujejo pozitivni učinek vrtca (kakovostnega) na spoznavni razvoj in akademsko uspešnost otrok, želimo v tej študiji podrobneje analizirati odnos med bralnimi dosežki 15-letnikov v raziskavi PISA 2009 in nekaterimi kazalci predšolske vzgoje v vrtcu, tudi v povezavi s socialnim, ekonomskim in kulturnim statusom družin dijakov. Zanima nas torej, koliko lahko razlike v bralnih dosežkih dijakov v PISA 2009 v izbranih državah pojasnimo z vključenostjo otrok v vrtec ter z nekaterimi strukturnimi kazalci kakovosti vrtca, ki so bili ocenjevani v PISA 2009 ali vzporednih študijah.

Metoda

Gre za sekundarno analizo dosežkov 15-letnikov na področju bralne pismenosti PISE 2009⁴. Za namene sekundarne analize smo poleg bralnih dosežkov dijakov uporabili še podatke o njihovi vključenosti v vrtec in podatke o socialnem ter ekonomskem ozadju njihovih družin, ki so jih dijaki posredovali pri odgovarjanju na »Vprašalnik za dijake«, ki je bil uporabljen v okviru PISE 2009. Za oceno posameznih kazalcev kakovosti vrtecev so uporabljeni podatki, ki so jih raziskovalci (več glej v PISA 2009 in focus 1 ... 2011) pridobili v drugih mednarodnih bazah ali publikacijah, in sicer v »OECD Family Database«, »Education at a glance 2009«, »Education at a glance 2010«, ali pa smo jih pridobili sami, npr. v raziskavi »Working for inclusion« (2010), »Statističnih informacijah 2011/12«. Svoje nadaljnje analize smo v večini primerov naredili na vseh evropskih državah, vključenih v raziskavo PISA 2009 (33 držav); če so posamične analize narejene na manjšem številu držav, so pri prikazanih rezultatih opisana tudi merila za izbor držav.

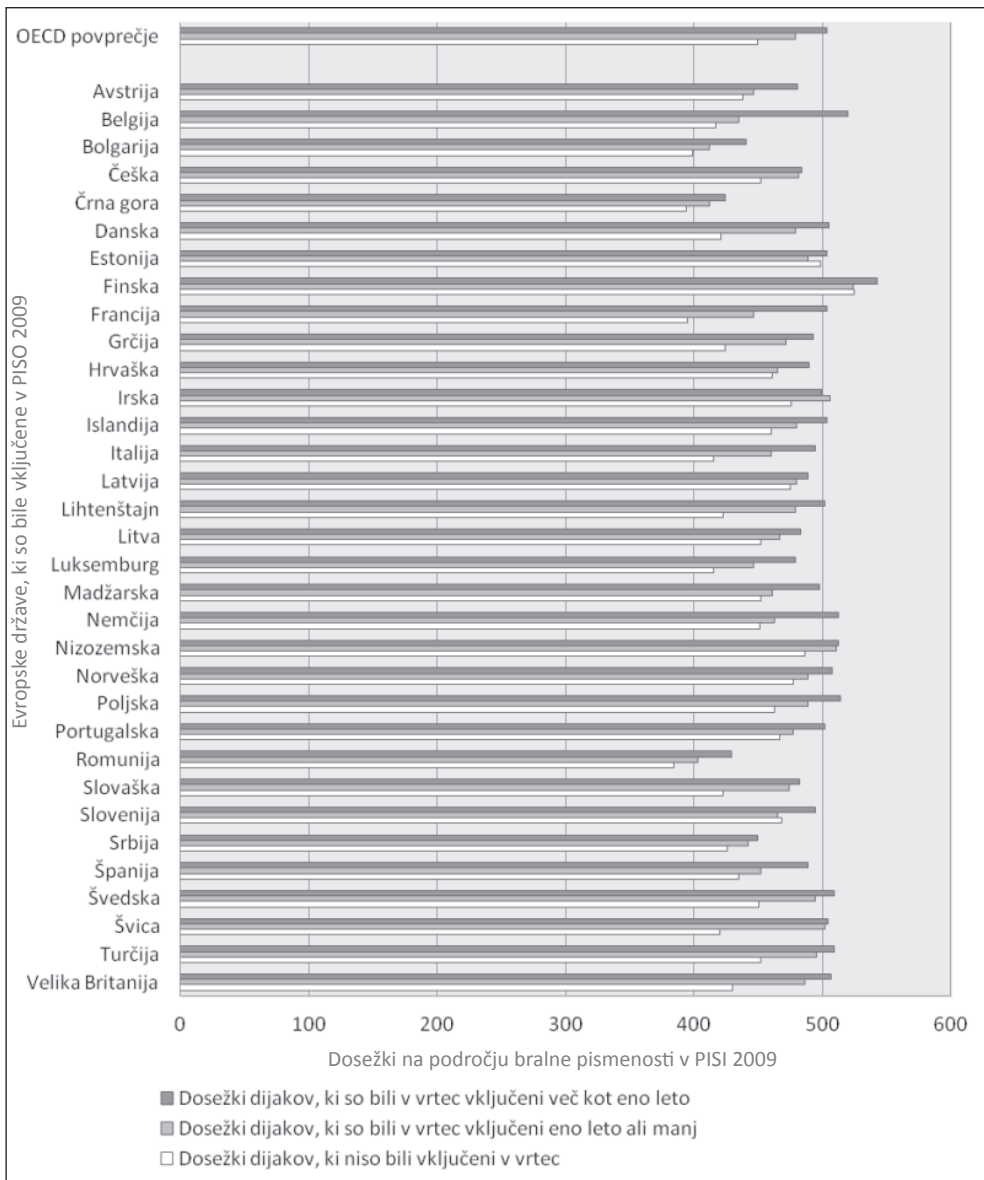
Rezultati in interpretacija

Bralni dosežki 15-letnikov in vključenost v vrtec

V sekundarni analizi smo bralne dosežke dijakov v PISA 2009 najprej primerjali glede na vključenost dijakov v vrtec. Za potrebe analize učinka vrtca na bralne dosežke so raziskovalci OECD dijake razdelili v tri skupine, in sicer na dijake, ki v vrtec niso bili vključeni, dijake, ki so bili vanj vključeni eno leto ali manj, in dijake, ki so bili vanj vključeni več kot eno leto (PISA 2009 results ... 2010, str. 95–98 in 190–192).

Na grafu 1 prikazujemo dosežke dijakov v PISA 2009 glede na vključenost v vrtec, in to za vse evropske države, ki so bile vključene v to raziskavo (članice OECD in partnerske države).

⁴ Leta 2009 je v »Programme for international students assessment« – PISA, ki jo vodi OECD, sodelovalo 470.000 dijakov sveta, kar je reprezentativna skupina za okoli 26 milijonov 15-letnikov iz 65 držav. V Sloveniji je bilo v raziskavo vključenih 7.764 dijakov iz srednjih ter 46 učencev iz 24 osnovnih šol.



Graf 1: Povprečni dosežki dijakov na področju bralne pismenosti v PISA 2009 glede na trajanje vključenosti v vrtec (PISA 2009 results ... 2010, preglednica II.5.5., str. 190)

Z grafa 1 je razvidno, da v večini evropskih držav dijaki, ki so bili vključeni v vrtec, dosegajo višje rezultate na področju bralne pismenosti kot njihovi vrstniki, ki v vrtec niso bili vključeni. Pomembno je tudi trajanje vključenosti v vrtec, saj so razlike v bralni pismenosti med dijaki, ki so bili v vrtecu več kot eno leto, in

tistimi, ki vrtca niso obiskovali, večje kot razlike med dijaki, ki so bili v vrtcu eno leto ali manj, in tistimi, ki v vrtec niso bili vključeni. Navedeno velja za večino prikazanih držav. Izjeme so na primer Irska, kjer dijaki, ki so bili v vrtcu eno leto ali manj, dosegajo najvišje dosežke na področju bralne pismenosti, ter Slovenija in Estonija, kjer dijaki, ki niso bili vključeni v vrtec, dosegajo višje rezultate od dijakov, ki so bili v vrtcu eno leto ali manj. Raziskovalci OECD zaključujejo, da vključenost v vrtec pomeni prednost za dosežke 15-letnikov na področju bralne pismenosti (PISA 2009 in focus 1 ... 2011, str. 1).

Ker so v večini držav razlike v bralnih dosežkih med dijaki, vključenimi v vrtec, in tistimi, ki vanj niso bili vključeni, velike, se postavlja vprašanje, kateri kazalci predšolske vzgoje v vrtcu prispevajo k navedenim razlikam. Na primer v Izraelu, Belgiji in Franciji so razlike med dijaki, ki niso bili vključeni v vrtec, in tistimi, ki so bili vanj vključeni več kot eno leto, več kot 100 točk, v Estoniji pa je razlika le 6 točk.

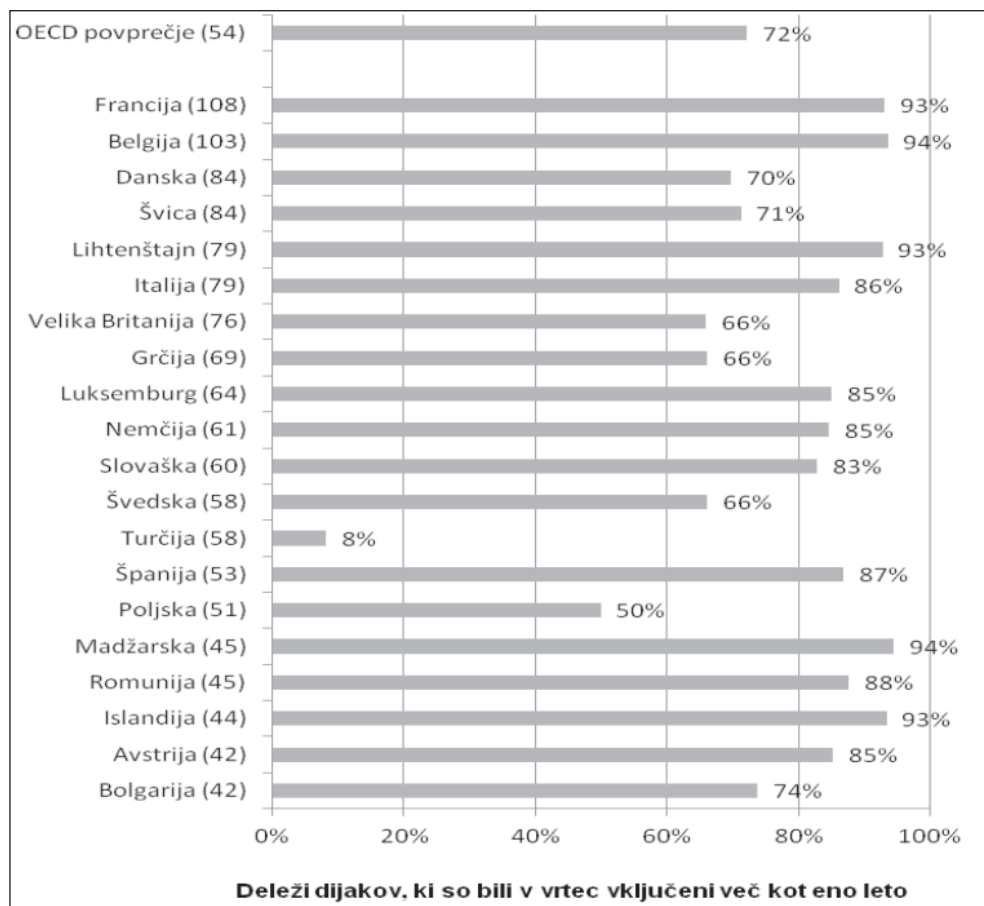
Eden od kazalcev kakovostne predšolske vzgoje v vrtcu je delež vanj vključenih otrok, zato smo najprej primerjali deleže dijakov glede na trajanje vključenosti v vseh evropskih državah, ki so bile vključene v PISO 2009. Podatki so prikazani v preglednici 1.

Iz preglednice 1 je razvidno, da je v večini držav delež dijakov, ki so bili vključeni v vrtec več kot eno leto, najvišji, delež dijakov, ki v vrtec niso bili vključeni, pa najnižji. Na ravni povprečja OECD je delež dijakov, ki niso bili vključeni v vrtec, 8 %, delež tistih, ki so bili v vrtcu eno leto ali manj, 20 % in delež tistih, ki so bili v vrtcu več kot eno leto, 72 %. Na Norveškem, Hrvaškem, v Sloveniji, Litvi, Latviji in Črni gori je delež dijakov, ki v vrtec niso bili vključeni, višji od deleža dijakov, ki so bili vanj vključeni eno leto ali manj. Samo v Turčiji je delež dijakov, ki v vrtec niso bili vključeni, višji od deležev dijakov, ki so bili v njem eno leto ali manj oziroma več kot eno leto. V Turčiji 72 % dijakov poroča, da niso bili vključeni v vrtec. Države z najvišjimi deleži več let trajajoče vključenosti (več kot 90 % dijakov) pa so Belgija, Francija, Madžarska, Islandija, Nizozemska in Lihtenštajn.

Ker so raziskovalci OECD izračunali, da razlika 40 točk v bralnih dosežkih dijakov pomeni približno eno leto formalnega izobraževanja (PISA 2009 results ... 2010, str. 49; PISA 2009 in focus 1 ... 2011, str. 1), smo v naslednjo analizo vključili samo tiste evropske države, v katerih je razlika med bralnimi dosežkih dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, ter dijaki, ki vanj niso bili vključeni, več kot 40 točk. Za te države smo pogledali, kolikšen je delež dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto. Podatki so prikazani na grafu 2, na katerem so države razporejene v padajočem vrstnem redu, in sicer glede na razlike v bralnih dosežkih dijakov. Razlike v dosežkih dijakov so navedene v oklepaju poleg imena države in kažejo, za koliko točk v povprečju so bili dijaki, ki so bili vključeni v vrtec več kot eno leto, uspešnejši od vrstnikov, ki vanj niso bili vključeni.

	Niso bili vključeni v vrtec (%)	V vrtec so bili vključeni eno leto ali manj (%)	V vrtec so bili vključeni več kot eno leto (%)
Povprečje OECD	8,3	19,5	72,2
Avstrija	2,3	12,5	85,2
Belgija	2,5	3,8	93,6
Bolgarija	11,4	14,8	73,8
Češka	3,9	9,5	86,6
Črna gora	35,8	22,3	41,9
Danska	2,2	28,1	69,8
Estonija	10,3	10,0	79,7
Finska	5,0	28,9	66,1
Francija	1,7	5,2	93,1
Grčija	5,4	28,5	66,1
Hrvaška	26,8	21,2	52,1
Irska	17,4	41,5	41,2
Islandija	3,0	3,6	93,4
Italija	5,2	8,7	86,1
Latvija	21,5	12,8	65,7
Lihtenštajn	1,2	6,1	92,7
Litva	37,6	11,8	50,6
Luksemburg	4,5	10,4	85,0
Madžarska	1,4	4,1	94,5
Nemčija	4,9	10,4	84,7
Nizozemska	3,5	1,9	94,6
Norveška	9,3	6,4	84,3
Poljska	2,3	47,8	49,9
Portugalska	19,1	20,7	60,2
Romunija	4,8	7,6	87,6
Slovaška	5,0	12,2	82,8
Slovenija	17,3	14,3	68,4
Srbija	13,0	50,1	36,9
Španija	4,6	8,5	86,8
Švedska	9,8	24,1	66,1
Švica	2,3	26,5	71,3
Turčija	71,6	20,2	8,2

Preglednica 1: Deleži dijakov glede na trajanje vključenosti v vrtec (PISA 2009 results ... 2010, preglednica II.5.5., str. 190)

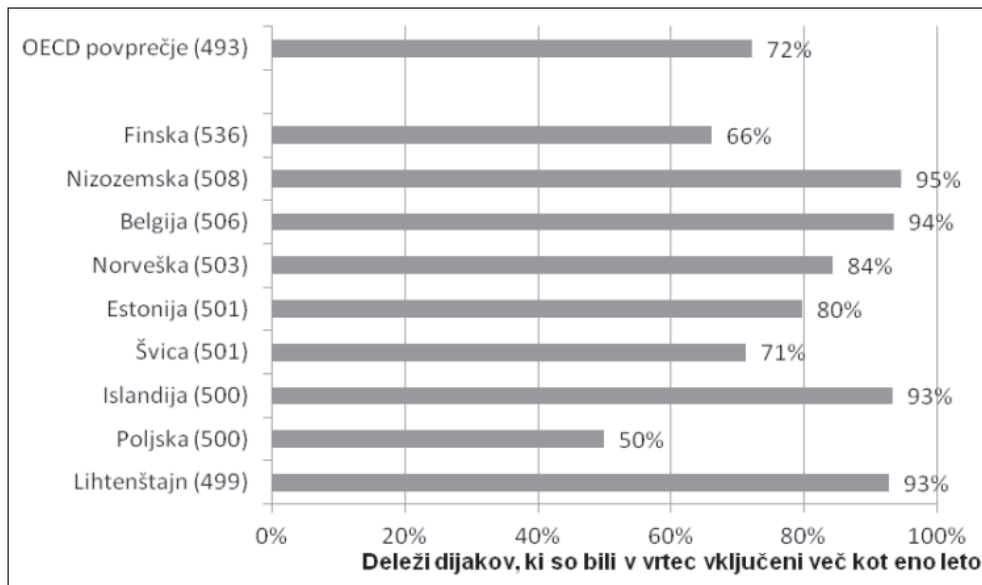


Graf 2: Deleži dijakov, vključenih v vrtec več kot eno leto, v državah, v katerih so povprečne razlike med dijaki, ki so bili vključeni v vrtec več kot eno leto, in tistimi, ki vanj niso bili vključeni, več kot 40 točk (PISA 2009 results ... 2010, preglednica II. A, str. 16 in II.5.5., str. 190)

Graf 2 kaže, da »velikost« razlik v bralnih dosežkih med dijaki, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, in tistimi, ki vanj niso bili vključeni, ne moremo pojasniti le z deleži v vrtec vključenih dijakov. Na primer Islandija in Francija imata primerljive deleže dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto (obe približno 93 %), vendar v Franciji ti dijaki dosegajo v povprečju 108 točk višje rezultate na področju bralne pismenosti kot njihovi vrstniki, ki vrtega niso obiskovali, na Islandiji pa je razlika med obema skupinama 44 točk. Podobno neskladje opazimo tudi, če primerjamo Turčijo in Švedsko. Za obe državi velja, da dijaki, ki so bili več kot eno leto vključeni v vrtec, v povprečju dosegajo za 58 točk višje rezultate kot dijaki, ki vanj niso bili vključeni, pri čemer je delež dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, v Turčiji 8 %, na Švedskem pa 66 %. Za primerjavo še podatki za Slovenijo: razlika med dosežki dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več

kot eno leto, in tistimi, ki ga niso obiskovali, je 26 točk, delež dijakov, ki so bili vanj vključeni več kot eno leto, pa znaša 68 %.

Sledi še primerjava med deleži dijakov, vključenih v vrtec več kot eno leto, in povprečnim dosežkom dijakov na področju bralne pismenosti v državah, v katerih so povprečni dosežki dijakov pomembno višji od povprečja OECD. Države so razporejene po padajočem vrstnem redu glede na povprečne bralne dosežke dijakov na področju bralne pismenosti v PISI 2009 (dosežki so navedeni v oklepaju poleg imena države).



Graf 3: Deleži dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, v državah, v katerih so povprečni dosežki dijakov pomembno višji od povprečja OECD (PISA 2009 results ... 2010, preglednica II. A, str. 16 in II.5.5., str. 190)

Podatki na grafu 3 kažejo, da tudi v primeru, ko smo izbrali države po drugem kriteriju (dosežki držav nad povprečjem OECD), ne moremo pojasniti razlik v bralnih dosežkih dijakov z večletno vključenostjo dijakov v vrtec. Na primer dijaki na Finskem in Poljskem dosegajo pomembno višje dosežke, kot je povprečje OECD, čeravno je v teh dveh državah večletna vključenost dijakov v vrtec podpovprečna.

Bralni dosežki 15-letnikov in kakovost vrta

Raziskovalci OECD (PISA 2009 results ... 2010, str. 98 in 192) so v vzporednih študijah preučevali, kateri kazalci kakovosti vrta pojasnjujejo razlike v dosežkih 15-letnikov pri bralni pismenosti PISE 2009. Na osnovi regresijskih analiz so opredelili štiri sistemske kazalce kakovosti vrta, ki pomembno določajo višino povezanosti med vključenostjo dijakov v vrtec ter njihovimi bralnimi dosežki v PISI 2009, in sicer:

- povprečno trajanje predšolske vzgoje v vrtcu,
- povprečno razmerje med strokovnimi delavci in otroki v oddelkih,
- vložek države (javni vložek) v predšolsko vzgojo v vrtcih na otroka ter
- delež dijakov, ki so bili vključeni v vrtec.

Avtorji zaključujejo, da je povezanost med vključenostjo v vrtec in dosežki 15-letnikov na bralni pismenosti višja: v državah, v katerih je delež dijakov, ki so bili vključeni v vrtec, višji; vrtec je trajal več let pred vstopom v šolo; razmerje med strokovnimi delavci in otroki v vrtčevskih oddelkih je bilo nižje in finančni vložek s strani države, namenjen vrtcem, je bil višji (PISA 2009 results ... 2010, str. 98; PISA 2009 in focus 1 ... 2011, str. 3).

V dodatni študiji, objavljeni v »PISA in focus I« (2011), so raziskovalci to za dve izbrani državi (Francijo in ZDA) opisali podrobneje. Prikazali so prve tri izmed navedenih sistemskih kazalcev kakovosti, razliko v dosežkih dijakov, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, in tistimi, ki vanj niso bili vključeni, ter podatek o socialni vključenosti otrok v vrtec⁵ (PISA 2009 in focus 1 ... 2011, str. 3 in 4). Uporabljali so tako podatke, pridobljene v okviru raziskave PISA 2009 (bralni dosežki in socialna vključenost), kot tudi podatke, zajete iz različnih baz. Podatki, zajeti iz drugih baz, se nanašajo na različna leta, in sicer: podatki o povprečnem trajanju predšolske vzgoje v vrtcu veljajo za leto 2008 in so zajeti iz »OECD family database« (indikator PF3.2A), podatki o razmerju med strokovnimi delavci in otroki v vrtčevskih oddelkih se nanašajo na leto 2007 in so vzeti iz publikacije »Education at a glance 2009« (2009, preglednica D2.2: *Ratio of students to teaching staff in educational institutions*), podatki o finančnem vložku, ki ga država nameni predšolski vzgoji v vrtcih, se prav tako nanašajo na leto 2007, vzeti pa so iz publikacije »Education at a glance 2010« (2010, preglednica B1.1a: *Annual expenditure by educational institutions per student for all services*).

Poleg za dve zgoraj navedeni državi smo podatke pridobili⁶ tudi za Slovenijo, Norveško⁷, Finsko⁸ in Poljsko⁹. Podatki, ki so prikazani v preglednici 2, so sistemski kazalci, ki se nanašajo na različne oblike vrtcev (glede na specifične države), vendar gre za oblike, ki so namenjene otrokom od tretjega leta starosti do vstopa v šolo. V oklepaju poleg imena države so prikazani povprečni bralni dosežki dijakov, države pa so razporejene po padajočem vrstnem redu glede na povprečne dosežke.

⁵ Socialno vključenost so opredelili glede na delež otrok, vključenih v vrtec, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko in kulturno bolj ali manj spodbudnega okolja.

⁶ Podatki so bili pridobljeni v osebni korespondenci s statističnim centrom OECD (Miyako.IKEDA@oecd.org).

⁷ Norveška ima skupni vrtec.

⁸ Finska ima skupni vrtec in dijaki dosegajo najvišjo bralno pismenost v PISA 2009 med evropskimi državami.

⁹ Poljska je v letu 2006 dosegla skokovit napredek v povprečnih dosežkih dijakov in tudi v letu 2009 obdržala rezultat nad povprečjem OECD.

	Razlike v dosežkih dijakov (v točkah), vključenih in ne vključenih v vrtec ^a	Povprečno trajanje predšolske vzgoje (v letih)	Povprečno razmerje med strokovnimi delavci in otroki v vrtcih	Javni vložek v predšolsko vzgojo na otroka (v USD)
Finska (536)	5	2,2	11,4	4789
Norveška (503)	18	2,8	ni podatka	5886
Poljska (500)	30	1,4	18,6	4658
ZDA (500)	12	1,8	13,8	9394
Francija (496)	65	3,0	19,2	5527
Slovenija (483)	7	2,3	9,4	8464

Preglednica 2: Nekateri sistemski kazalci kakovosti predšolske vzgoje

Opombe: Podatki, prikazani v stolpcih od 2 do 4, se nanašajo na otroke, vključene v vrtec, od tretjega leta starosti do vstopa v šolo.

^a Prikazane so razlike v dosežkih dijakov ob preverjanju socialnega, ekonomskega in kulturnega ozadja. Vse razlike v dosežkih, razen na Finskem, so statistično pomembne.

Kljub temu da so bili kazalci, prikazani v preglednici 2, prepoznani kot ključni napovedniki bralnih dosežkov dijakov, lahko iz prikazanih primerov držav vidimo, da navedeni napovedniki ne morejo v celoti pojasniti razlik v bralnih dosežkih dijakov med državami. Na primer dijaki na Finskem dosegajo v PISI 2009 najvišje dosežke, in to s finančnimi vložki države, ki so nižji kot na primer v ZDA ali Sloveniji. Po drugi strani pa na primer dijaki v Franciji in Sloveniji dosegajo relativno nizke rezultate, in to kljub dejstvu, da so posamezni kazalci ugodni: v Franciji zgodnja vključenost, v Sloveniji razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku. Pri interpretaciji navedenih podatkov pa velja biti previden. Podatki, na osnovi katerih so raziskovalci OECD izračunali opisane strukturne kazalce kakovosti, so zajeti iz različnih baz, ki vključujejo podatke za različna leta; npr. podatki o povprečni dolžini trajanja vrtca so izračunani na osnovi vključenosti otrok v vrtec v letu 2008, podatki o razmerju med številom odraslih in otrok v oddelku veljajo za leto 2007, enako velja za podatke o finančnem vlaganju na otroka v vrtcu. Podatki o tem, ali in če ter koliko časa so bili 15-letni dijaki kot malčki/predšolski otroci vključeni v vrtec, pa so zbrani retrogradno; dijaki so odgovarjali po spominu, in to za 10 ali več let nazaj. Tako zbrani podatki o vključenosti v vrtec torej veljajo za obdobje od leta 1995 do 2000 in so verjetno v vseh državah precej nižji kot v letu 2009. Res pa je, da so podatki za vse vključene države zbrani na enak način, kar pomeni, da gre za enako metodologijo zbiranja podatkov. Pa vendarle je treba biti previden tudi ob tej t. i. enaki metodologiji, še posebej, ko se zbirajo in primerjajo podatki o vrtcih, ki so v državah različno urejeni in jih je z vidika organizacije težko dati na skupni imenovalec. Naj se posebej ustavimo ob enem izmed podatkov, ki je za Slovenijo naveden v preglednici 2, in sicer povprečno razmerje odrasli/otroci v oddelkih otrok, starejših od 3 let, ki je 9,4 (primerjalno s podatki za druge države je to razmerje ugodno). Podatek je vzet iz vira »Education

at a glance 2010« (2010), podoben podatek pa lahko preberemo tudi v publikaciji »Starting strong III« (2012) in ne nazadnje v »Statističnih informacijah 2011/12«¹⁰. A podatek je približno pravilen le za 4 ure dnevno, ko vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja sočasno delata v oddelku, sicer pa je povprečno 18 otrok v oddelku oziroma 18 otrok na eno strokovno delavko v drugem starostnem obdobju (Kos Kecojević idr. 2012). Kako natančno so podatki o razmerju odrasli/otroci v oddelku izračunani v drugih državah, ne vemo, lahko pa preberemo, da nekatere države posebej v opombah navajajo, za kakšen delež časa, npr. koliko ur, veljajo zapisani podatki. Ne nujno »primerljivi« in tudi ne nujno dovolj natančni podatki pa lahko močno otežijo vsebinsko interpretacijo, v našem primeru interpretacijo o pomembnih kazalcih kakovosti vrtca v kontekstu bralnih dosežkov 15-letnikov v PISI 2009.

Kot kažejo do sedaj prikazane primerjave, učinka vrtca na bralno pismenost 15-letnikov ne moremo pojasniti s posameznimi sistemskimi kazalci kakovosti vrtca. Raziskovalci (npr. Barnett 2008; Lowe Vandell idr. 2010) posebej izpostavljajo, da je treba pri ugotavljanju kratkoročnih in dolgoročnih učinkov zgodnje vključenosti v vrtec upoštevati interaktivno delovanje sistemskih in procesnih (kakovost izvajanja pedagoškega procesa v vrtcu) kazalcev in ob tem še učinek socialno-ekonomskih dejavnikov posameznikovega družinskega okolja. Tudi nas je v nadaljevanju zanimalo, v kolikšni meri lahko učinek vrtca na bralne dosežke dijakov pojasnimo v povezavi z njihovim socialno-ekonomskim ozadjem.

Bralni dosežki 15-letnikov in socialna vključenost otrok v vrtec

Rezultati PISE 2009 kažejo, da ima na dosežke dijakov pomemben učinek tudi njihovo socialno-ekonomsko ozadje (PISA 2009 results ... 2010). V raziskavi PISA 2009 je socialno-ekonomsko ozadje merjeno z indeksom ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa, v nadaljevanju ESKS, ki ga določajo izobrazba in poklic dijakovih staršev ter imetje družine (posedovanje knjig, računalnika, pomivalnega stroja, avtomobila itd.) (prav tam, str. 29). Na ravni OECD lahko v povprečju z razlikami v ESKS pojasnimo 14 % razlik v bralnih dosežkih 15-letnikov (prav tam, str. 34, 54).

V preglednici 3 so prikazani povprečni indeksi ESKS dijakov, ki v vrtec niso bili vključeni, indeksi dijakov, ki so bili vanj vključeni eno leto ali manj, ter indeksi dijakov, ki so bili vanj vključeni več kot eno leto.

Iz preglednice 3 je razvidno, da za vse prikazane države velja, da dijaki, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, prihajajo iz družin z višjim ESKS kot dijaki, ki vanj niso bili vključeni ali pa so bili vključeni eno leto ali manj. Raziskovalci OECD zaključujejo, da razlike v dosežkih na področju bralne pismenosti med dijaki, ki so bili vključeni v vrtec več kot eno leto, in tistimi, ki vanj niso bili vključeni, do določene mere izhajajo iz ESKS. Ne glede na navedeno pa razlike ostajajo tudi,

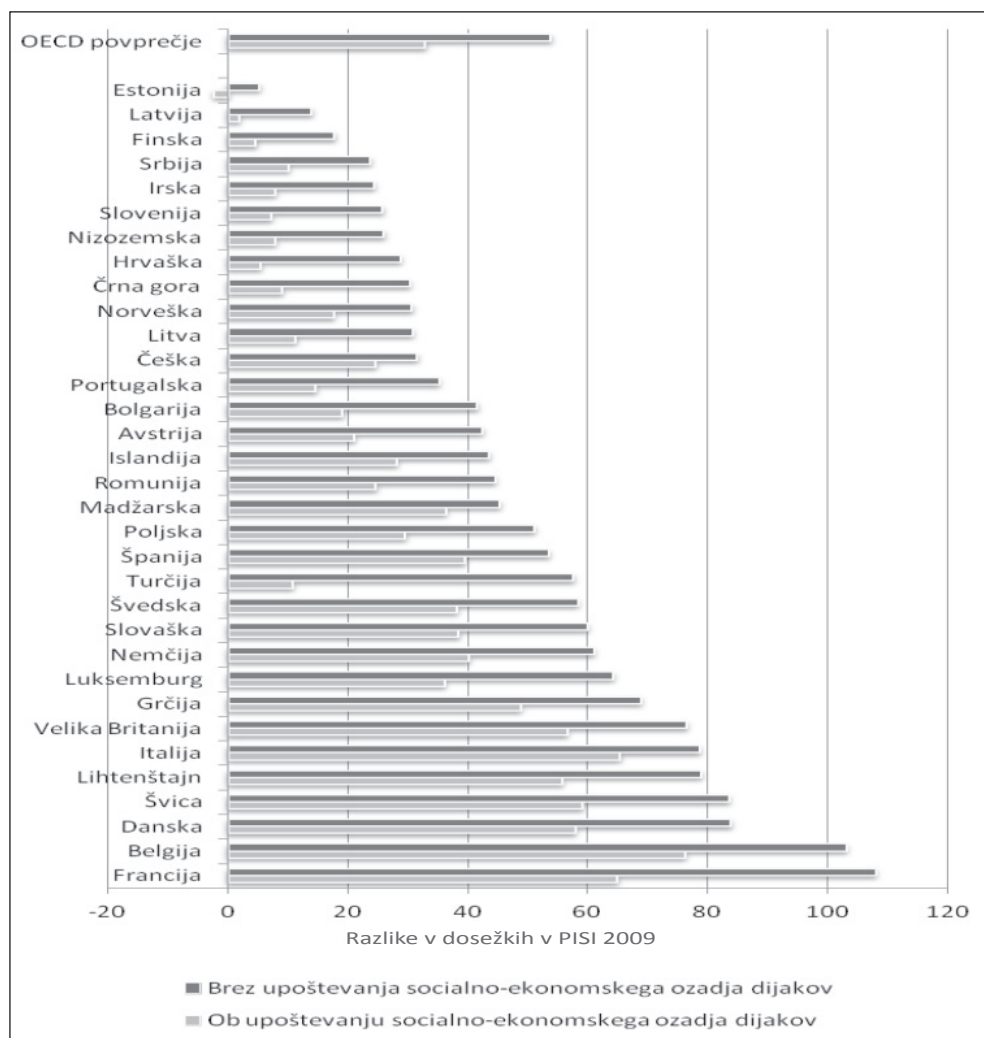
¹⁰ Gre za podatek, ki je bil posredovan iz Slovenije, izračunan pa, kot kažejo podatki, tako, da je bilo število vseh otrok, vključenih v vrtec v drugem starostnem obdobju, deljeno s številom vseh strokovnih delavcev (vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev), ki delajo v istem starostnem obdobju. Sočasnost dela vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja, ki je specifična za vrtec in poteka določeno število ur, ni bila ustrezno upoštevana.

če so dijaki izenačeni glede na ESKS (prav tam, str. 98). Ob preverjanju ESKS dosega na ravni povprečja OECD dijaki, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, za 33 točk višje bralne dosežke kot dijaki, ki vanj niso bili vključeni (gl. graf 4).

	Niso bili vključeni v vrtec	V vrtec so bili vključeni eno leto ali manj	V vrtec so bili vključeni več kot eno leto
	Povprečni indeks	Povprečni indeks	Povprečni indeks
Povprečje OECD	-0,41	-0,13	0,13
Avstrija	-0,30	-0,17	0,14
Belgija	-0,34	-0,02	0,26
Bolgarija	-0,40	-0,16	-0,05
Češka	-0,22	-0,16	-0,05
Črna gora	-0,64	-0,21	0,11
Danska	-0,31	0,18	0,36
Estonija	-0,06	-0,07	0,21
Finska	0,07	0,19	0,47
Francija	-0,78	-0,42	-0,10
Grčija	-0,62	-0,09	0,06
Hrvaška	-0,63	-0,38	0,14
Irska	-0,22	0,02	0,19
Islandija	0,13	0,41	0,75
Italija	-0,50	-0,19	-0,09
Latvija	-0,39	-0,31	0,00
Lihtenštajn	-0,84	0,09	0,10
Litva	-0,40	-0,01	0,22
Luksemburg	-0,43	-0,03	0,25
Madžarska	-0,35	-0,44	-0,18
Nemčija	-0,22	-0,10	0,27
Nizozemska	0,00	0,26	0,31
Norveška	0,16	0,26	0,52
Poljska	-0,52	-0,59	0,03
Portugalska	-0,81	-0,54	-0,08
Romunija	-0,85	-0,52	-0,30
Slovaška	-0,56	-0,20	-0,04
Slovenija	-0,30	-0,06	0,21
Srbija	-0,25	0,03	0,26
Španija	-0,74	-0,54	-0,26
Švedska	0,02	0,27	0,40
Švica	-0,47	0,02	0,12
Turčija	-1,53	-0,37	0,21
Velika Britanija	-0,14	0,12	0,27

Preglednica 3: PISA – indeks ekonomskega, socialnega in kulturnega statusa (ESKS) dijakov (PISA 2009 results ... 2010, preglednica II.5.5., str. 190)

Opomba: Indeks ESKS je standardiziran (pretvorjen v vrednosti), tako da je povprečje OECD 0 in standardni odklon 1. Teoretične vrednosti se gibljejo od -3 do 3, pri čemer je v intervalu od -1 do 1 68,24 % (tj. 2/3) celotne populacije. Dijak z vrednostjo ESKS -1 ima tako nižji socialno-ekonomski in kulturni status kot pet šestin dijakov, medtem ko je dijak z vrednostjo ESKS +1 z vidika socialno-ekonomskega in kulturnega statusa bolj privilegiran kot pet šestin dijakov (prav tam, str. 29 in 53).



Graf 4: Razlike v dosežkih dijakov na področju bralne pismenosti v PISA 2009 med dijaki, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, in tistimi, ki vanj niso bili vključeni, pred upoštevanjem njihovega socialno-ekonomskega ozadja in po njem (PISA 2009 results ... 2010, preglednica II.5.5., str. 190)

Raziskovalci OECD (PISA 2009 in focus 1 ... 2011, str. 3) v nadaljevanju med drugim ugotavljajo, da so šolski sistemi, v katerih dijaki dosegajo najvišje povprečne bralne dosežke, tudi sistemi, ki zagotavljajo inkluziven dostop do vrtna

vsem predšolskim otrokom ne glede na njihov socialni status. V državah, na primer na Japonskem, v Koreji, Estoniji, Islandiji, Hong Kongu, v katerih dijaki dosegajo nadpovprečno visoke bralne rezultate, so razlike v ESKS med dijaki, ki so bili, in tistimi, ki niso bili vključeni v vrtec, nižje od povprečja OECD. Za namene primerjave deležev v vrtec vključenih dijakov med socialno najmočnejšimi in najšibkejšimi dijaki so raziskovalci OECD dijake razdelili v 4 skupine (kvartile) glede na ESKS in nato pogledali, kolikšen je delež v vrtec vključenih dijakov iz prvega (nizek ESKS; angl. tudi *socio-economically disadvantaged students*) in četrtega (visok ESKS; angl. tudi *socio-economically advantaged students*) kvartila (prav tam).

V preglednici 4 so za izbrane države prikazani deleži dijakov iz prvega in četrtega kvartila (glede na ESKS), ki so bili vključeni v vrtec. Gre za enak nabor držav, kot so države, prikazane v preglednici 3. V oklepajih so poleg imen držav navedeni povprečni bralni dosežki dijakov in njihovo mesto glede na povprečje OECD.

	Razlike v dosežkih dijakov (v točkah), vključenih in ne vključenih v vrtec	Vključenost v vrtec med socialno-ekonomsko privilegiranimi dijaki	Vključenost v vrtec med socialno-ekonomsko deprivilegiranimi dijaki
Finska (536, nad povprečjem OECD ^a)	5	75 %	53 %
Norveška (503, nad povprečjem OECD ^a)	18	91 %	75 %
Poljska (500, nad povprečjem OECD ^a)	30	74 %	28 %
Francija (496, v povprečju OECD)	12	96 %	89 %
ZDA (500, v povprečju OECD)	65	82 %	59 %
Slovenija (483, pod povprečjem OECD ^b)	7	79 %	54 %

Preglednica 4: Vključenost v vrtec glede na ESKS dijakov

Opombi: ^a... statistično pomembno nad povprečjem OECD; ^b... statistično pomembno pod povprečjem OECD. Gl. tudi opomba pod preglednico 3.

Rezultati v preglednici 4 kažejo, da so med prikazanimi državami relativno velike razlike med deleži dijakov iz nizkega ali visokega ESKS glede na vključenost v vrtec, kar je eden od kazalcev večje ali manjše socialne vključenosti dijakov v vrtec. Zanimivo je, da tudi najučinkovitejši šolski sistemi, torej države, v katerih so dijaki v PISI 2009 dosegli najvišje bralne dosežke v Evropi, ne izkazujejo visoke socialne vključenosti na ravni vrtecev. Na primer na Finskem je med dijaki, ki so bili vključeni v vrtec, delež tistih, ki prihajajo iz družin z visokim ESKS, veliko višji od deleža dijakov z nizkim ESKS (razmerje je 75 : 53). Vendar pa velja posebej opozoriti, da podatki o socialni vključenosti, zbrani v okviru PISE (izračunani na

podlagi indeksa ESKS), in podatki, zbrani v drugih raziskavah, npr. v raziskavi »Working for Inclusion« (2010), niso popolnoma enaki, čeravno se oboji nanašajo na socialno vključenost otrok. Tako na primer podatki v »Working for Inclusion« za Finsko, podobno kot za druge nordijske države (npr. Danska, Švedska) kažejo, da gre za višjo socialno vključenost na ravni vrtcev, kot jo lahko razberemo iz podatkov PISE 2009. Na Finskem so deleži v vrtece vključenih 3-letnih malčkov glede na stopnjo izobrazbe mame 22 : 22 : 25, kar pomeni, da je med v vrtec vključenimi malčki 22 % tistih, katerih mame imajo izobrazbo, ki je nižja od srednješolske, 22 % malčkov, katerih mame imajo srednješolsko izobrazbo, in 25 % malčkov, katerih mame imajo izobrazbo, ki je višja od srednješolske (prav tam). Na previdnost pri interpretaciji podatkov, prikazanih v preglednici 4, kaže tudi primer Francije. Podatki iz PISE 2009 kažejo, da sta deleža dijakov z visokim in nizkim ESKS, ki so bili vključeni v vrtec, primerljiva, in sicer 96 : 89, iz česar bi lahko sklepali na visoko socialno vključenost dijakov v vrtec, vendar hkrati podatki o bralni pismenosti dijakov v PISI 2009 ne potrjujejo visoke učinkovitosti njihovega šolskega sistema. Če še za Francijo preverimo podatke o vključenosti otrok v vrtec iz raziskave »Working for Inclusion«, vidimo, da med v vrtec vključenimi malčki prevladujejo otroci mam z visoko izobrazbo, in sicer je razmerje *nizka : srednja : visoka* izobrazba mam enako 17 : 30 : 48 (prav tam). Razlog za razhajanje podatkov o vključenosti otrok v vrtec glede na socialno družinsko ozadje vidimo v različnih pristopih zbiranja podatkov (vprašalniki, statistične baze), letih, za katera podatki veljajo, in v načinu oblikovanja skupin glede na socialni status. Indeks ESKS, ki je uporabljen v študiji PISA, vključuje izobrazbo in poklic staršev ter družinsko imetje, raziskovalci v projektu »Working for Inclusion« pa so kot kazalec socialnega statusa upoštevali le izobrazbo mame (prav tam). Podatki o vključenosti otrok, pridobljeni v okviru raziskave »Working for Inclusion«, so zajeti iz statističnih baz podatkov za leto 2005 (prav tam); podatki v raziskavi PISA 2009 pa so pridobljeni tako, da so na vprašanje o vključenosti v vrtec odgovarjali dijaki, stari 15 let, ki so izpolnjevali vprašalnik v okviru raziskave. Na ta način so odgovarjali retrogradno, po spominu za več kot 10 let nazaj.

Če podrobneje pogledamo podatke o socialni vključenosti otrok v vrtec v Sloveniji, vidimo, da se podatki, pridobljeni v PISI 2009 in v raziskavi »Working for Inclusion«, relativno visoko ujemajo (prav tam). Rezultati (tabela 4) kažejo, da je med slovenskimi dijaki, ki so bili vključeni v vrtec, delež dijakov z nizkim ESKS za 25 % nižji od deleža dijakov z visokim ESKS; podatki iz raziskave »Working for Inclusion« pa kažejo, da je bil leta 2005 delež malčkov, ki so vključeni v vrtece in katerih mame imajo nizko izobrazbo, za 11 % nižji od deleža malčkov mam z visoko izobrazbo (prav tam). Tudi pozneje, v šolskem letu 2007/2008, ko je bil sicer delež vključenih otrok (zlasti malčkov) pomembno višji kot leta 2005, je bilo ohranjeno ne najbolj ustrezno razmerje med vključenimi malčki v vrtec glede na izobrazbo mame. Delež malčkov, katerih mame so imele nizko izobrazbo, je bil za 20 % nižji od deleža malčkov mam z visoko izobrazbo. Nekoliko spodbudnejši so podatki za leto 2010, in sicer za starejše predšolske otroke, stare od 3 do 6 let, ki kažejo, da je bilo razmerje vključenih otrok glede na izobrazbo mam 82 : 86 : 91 (nizka : srednja : visoka izobrazba mame) (Podlesek idr. 2010).

S podatki o socialni vključenosti, četudi bi bili le-ti enaki in pridobljeni na enak način, ne moremo v celoti razložiti, zakaj visoko učinkovit šolski sistem ni tudi najbolj pravičen, če imamo v mislih socialno inkluzijo na ravni vrtcev. Vprašanja, ki ostajajo odprta, so na primer: ali so države, ki imajo nizko socialno vključenost otrok na ravni vrtcev, sprejele ustrezne sistemske ukrepe, ki otrokom staršev z nizko izobrazbo omogočajo zgodnje vključevanje v vrtec; ali so vsi starši, torej tudi tisti, ki živijo na podeželju in pogosto v manj spodbudnem socialnem in kulturnem okolju, seznanjeni s prednostmi vključevanja otrok v vrtec; ali je vzpostavljena mreža vrtcev, ki »doseže« otroke (starše) v vseh okoljih; ali gre za lastno odločitev staršev, da vključijo otroke v druge oblike varstva (lahko z vidika strukturnih kazalcev tudi ugodnejše kot so tisti v vrtcu); ali gre za pomanjkanje prostora v vrtcu. Prav tako pri tovrstnih interpretacijah v celoti izpuščamo primerjavo med šolskimi sistemi v različnih državah, ki lahko bolj ali manj (ne)uspešno presežejo nizko socialno vključenost otrok na ravni vrtcev.

Zaključki

Na osnovi analize podatkov, zbranih v okviru raziskave PISA 2009, lahko ugotovimo, da v večini držav, vključenih v raziskavo, dijaki, ki so bili vključeni v vrtec, dosegajo pri petnajstih letih višjo bralno pismenosti kot njihovi vrstniki, ki v vrtec niso bili vključeni, ter da dijaki, ki dosegajo višje bralne dosežke, v povprečju izhajajo iz socialno, ekonomsko in kulturno spodbudnejšega družinskega okolja in so bili v vrtec vključeni bolj zgodaj kot njihovi vrstniki z nižjimi bralnimi dosežki, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja in so bili v vrtec vključeni le eno leto ali manj ali pa vanj sploh niso bili vključeni.

Dodatne sekundarne analize, ki so jih v okviru raziskave PISA 2009 naredili raziskovalci OECD, naše dodatne analize bralnih dosežkov 15-letnikov in izsledki nekaterih drugih empiričnih raziskav kažejo, da vključenost v vrtec sama po sebi praviloma še nima nujno pozitivnega učinka na otrokove aktualne in poznejše spoznavne zmožnosti ter akademske spretnosti. Pomembno je tudi trajanje vključenosti v vrtec ter kakovost vrta. Kot kažejo rezultati PISE 2009, so tudi v Sloveniji dijaki, ki so bili več kot eno leto vključeni v vrtec, na preizkusu bralne pismenosti PISE 2009 dosegli 26 točk več (to je statistično pomembno višji dosežek) kot vrstniki, ki vanj niso bili vključeni. Razlika v dosežkih med navedenima skupinama dijakov je bila ob upoštevanju ESKS precej nižja (7 točk), vendar še vedno statistično pomembna. Vključenost v vrtec je torej imela pomemben učinek na bralno pismenost 15-letnikov, vendar manjšega kot v večini evropskih držav, vključenih v raziskavo PISA 2009.

Kazalci kakovosti v slovenskih vrtcih (npr. dolžina trajanja vključenosti v vrtec, razmerje odrasli/otroci v oddelku), ki so bili vključeni v sekundarne primerjalne analize, in tudi nekateri drugi sistemski kazalci (npr. izobrazba strokovnih delavk, število otrok v oddelku) so v oddelkih drugega starostnega obdobja primerljivi z vrtci v nordijskih državah, v katerih imajo, enako kot mi, skupni vrtec za otroke od zaključka porodniškega dopusta do vstopa v šolo. Kljub temu

pa rezultati PISE 2009 kažejo, da vrtec v Sloveniji ni imel tako velikega učinka na bralne dosežke 15-letnikov kot npr. na Danskem, Švedskem, tudi Norveškem. Zdi se, še zlasti, če vzamemo v primerjavo tudi Finsko, kjer so bralni dosežki 15-letnih dijakov najvišji med evropskimi državami, vključenimi v PISO 2009, da je pomembno, da je v vrtece vključen visok delež otrok, vendar to samo po sebi še ni zadostno. Upoštevajoč tudi izsledke vzdolžne študije o učinku vrtca na razvoj in učenje otrok (npr. Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008) menimo, da je v Sloveniji treba vzpostaviti nekatere systemske rešitve pri zagotavljanju večje dostopnosti vrtca za vse otroke, tudi tiste, ki prihajajo iz socialno, ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja.¹¹ Konceptualizacija vrtcev v novi »Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji« (Marjanovič Umek idr. 2011) prinaša nekatere rešitve, ki bi lahko prispevale k večji pravičnosti vrtcev. Gre za rešitve, kot so: otroci iz socialno in kulturno manj spodbudnih okolij imajo poleg otrok s posebnimi potrebami prednost pri vključitvi v vrtec; v vrtec vključenim otrokom, katerih materinščina ni slovenščina, mora vrtec v času njihovega bivanja tam ponuditi dodatno poučevanje slovenščine in njihove materinščine (s pomočjo ustrezno usposobljenih strokovnjakov); če je v vrtčevskem oddelku ali vrtcu veliko otrok, ki prihajajo iz socialno nesposobnega okolja in imajo zato otroci tudi težave v razvoju govora, mora vrtec zagotoviti dodatno spodbujanje razvoja govora teh otrok (s pomočjo dodatno usposobljene vzgojiteljice). Verjetno bi navedene rešitve, če bi bile tudi vpeljane v prakso, ob dodatnem naporu, kako vzbuditi čim večji interes staršev z nizko izobrazbo, da bi v vrtec vključili svoje otroke, dodatno prispevale k večji pravičnosti vrtcev in s tem vsaj deloma tudi k večji učinkovitosti šolskega sistema.

Posebej velja poudariti, da so analize in razlage o učinkovitosti posamezne ravni vzgoje in izobraževanja, ki temeljijo na sistemskih rešitvah, nujne, nikakor pa ne zadostne. Povezanost med strukturno in procesno kakovostjo vrtca je visoka in prav zato se zdi, da pri pojasnjevanju učinka vrtca na bralne dosežke 15-letnikov na osnovi podatkov, zbranih v raziskavi PISA, manjkajo še nekateri ključni konceptualni podatki, kot so kurikularne rešitve v vrtcih, kakovost izvajanja kurikula in analiza osnovne šole, ki lahko s sistemskimi in konceptualnimi rešitvami vzpostavi primerljivo raven učinkovitosti in pravičnosti izobraževanja kot vrtec, lahko korigira morebitne slabosti vrtcev ali pa oblikuje rešitve, ki so manj ugodne z vidika učinkovitosti in/ali pravičnosti, kot so bile tiste v vrtcu. Učinka vrtca na bralne dosežke 15-letnikov torej ne moremo interpretirati neposredno in enosmerno, lahko pa, kar se zdi z vidika vzgojno-izobraževalnih politik posebej pomembno pri vseh mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja, primerjamo podatke med državami

¹¹ Maja 2011 je Evropski svet šolskih ministrov (*Council conclusions on early childhood education and care* 2011) izdal priporočilo, da naj bi do leta 2020 v vseh državah dosegli 95% vključenost otrok v vrtec, in sicer to velja za otroke med četrtem letom starosti in vstopom v šolo. Svet ministrov je posebej poudaril, da želijo s kakovostno predšolsko vzgojo vsem otrokom omogočiti, da v zgodnjih razvojnih obdobjih razvijejo svoje potencialne, pri čemer so še posebej izpostavili otroke migrantov ter otroke, ki prihajajo iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom. Delež v vrtece vključenih otrok v Sloveniji je relativno visok in še vedno narašča. V letu 2011/12 je bilo v vrtece vključenih 55,7 % otrok 1. in 92 % otrok 2. starostnega obdobja (Statistične informacije 2012). Priporočilo Evropskega sveta šolskih ministrov smo s 93,6 % vključenih otrok med četrtem letom starosti in vstopom v šolo že skorajda dosegli.

in z izsledki sekundarnih analiz osnovnih in podpornih podatkov velikega števila udeležencev (na mednarodni in nacionalni ravni) pojasnjujemo učinke različnih dejavnikov znanja ter prepoznavamo morebitne kritične dejavnike v vzgojno-izobraževalnem sistemu, pa tudi njihovo stabilnost ali variabilnost v času.

Literatura in viri

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, str. 857–866.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder, Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Dostopno na: <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation> (pridobljeno 1. 9. 2011).
- Barnett, W. S. in Robin, K. B. (2006). *How much does quality preschool cost? NIEER Working Paper*. New Jersey: Rutgers.
- Barnett, W. S. in Yarosz, D. J. (2007). *Who goes to preschool and why does it matter? NIEER Policy Brief, 15*. New Jersey: Rutgers.
- Barnett, S., Schulman, K. in Shore, R. (2004). *Preschool policy matters – class size: What's the best fit?* New Jersey: NIEER.
- Bauchmüller, R., Gortz, M. in Würtz Rasmussen, A. (2011). *Long-run benefits from universal high-quality pre-schooling*. Copenhagen: AKF, Danish Institute of Governmental Research.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Lowe Vandell, D., Clarke-Stewart, K. A. in Tresch Owen, M. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, št. 2, str. 681–701.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. in Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, št. 1, str. 62–69.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M. in Clifford, R. (2000b). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender and ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, št. 3, str. 149–165.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr., Zeisel, S. A., Neebe, E. in Bryant, D. (2000a). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71, št. 2, str. 339–357.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. in Barnett, S. W. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112, št. 3, str. 579–620.
- Council conclusions on early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. (2011). Council of the European Union. Dostopno na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/122123.pdf (pridobljeno 1. 9. 2011).
- Cunha, F. in Heckman, J. J. (2006). *Investing in our young people*. Chicago: University of Chicago, Department of Economics.

- Dearing, E., Taylor, B. A. in McCartney, K. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Development*, 80, št. 5, str. 1329–1349.
- Education at a glance 2009: OECD indicators*. (2009). Paris: OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf> (pridobljeno 1. 9. 2011).
- Education at a glance 2010: OECD indicators*. (2010). Paris: OECD. Dostopno na: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2010_eag-2010-en (pridobljeno 1. 9. 2011).
- Kos Kecejević, Ž., Marjanovič Umek, L., Šušteršič, N., Šimenc, M. in Tašner, V. (2012). *Za kakovost javnih vrtcev in šol. Primerjalne analize*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, SVIZ Slovenija.
- Lowe Vandell, D., Burchinal, M., Vandergrift, N., Belsky, J., in Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81, št. 3, str. 737–756.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2008). The effect of pre-school on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178, št. 6, str. 569–588.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Vrtci. V: J. Krek in M. Metljak (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS, str. 63–106.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, A. B. in Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children: direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, str. 41–426.
- Melhuish, E., Belsky, J., MacPherson, K. in Cullis A. (2010). *The quality of group childcare settings used by 3-4 year old children in Sure start local programme areas and the relationship with child outcomes, Research report DFE-RR068*. London: Institute for the Study of Children, Families & Social Issues, Birkbeck, University of London.
- Newport, E. L., Bavelier, D. in Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition. V: E. Doupoux (ur.). *Language, brain and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. Cambridge: MIT Press, 481–502.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, št. 7, str. 1072–1077.
- O'Brien Caughy, M., DiPietro, J. in 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.
- PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. (2010). Paris: OECD. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> (pridobljeno 1. 9. 2011).
- PISA 2009 in focus 1. Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* (2011). Paris: OECD. Dostopno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/36/47181777.pdf> (pridobljeno 1. 9. 2011).

- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. in Yazeian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, št. 5, str. 1534–1553.
- Podlesek, A., Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2010). *Izračuni o deležih otrok, vključenih v vrtec, glede na izobrazbo njihovih staršev*. Neobjavljeno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pugh, K. R., Frost, S. J., Sandak, R., Landi, N., Rueckl, J. G., Constable, R. T., Seidenberg, M. S., Fulbright, R. K., Katz, L. in Mencl, W. E. (2008). Effects of stimulus difficulty and repetition on printed word identification: An fMRI comparison of nonimpaired and reading-disabled adolescent cohorts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20, št. 7, str. 1146–1160.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundation and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD. (2006). Paris: OECD.
- Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. (2012). Paris: OECD. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en> (pridobljeno 1. 5. 2011).
- Statistične informacije: Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih*. (2012). Ljubljana: Statistični urad RS.
- Sylva, K., Melhuish, E., Samons, P., Siraj-Blatchford, I. in Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1. Sure start*. Dostopno na: <http://www.dotwaidecentre.org.au/pdf/EPPE.pdf> (pridobljeno 10. 9. 2011).
- Valenti, J. E. in Tracey, D. H. (2009). Full-day, half-day, and no preschool effects on urban children's first-grade reading achievement. *Education and Urban Society*, 41, št. 6, str. 695–711.
- Working for inclusion. (2010). *An overview of european union early years services and their workforce. Briefing on the working for inclusion research findings*. Edinburgh: Children in Scotland.