

2020

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

MAGISTRSKO DELO

MAGISTRSKO DELO
VZGOJNI STILI IN OTROKOVA PRIPRAVLJENOST ZA
VSTOP V ŠOLO

MAŠA BURDIAN

MAŠA BURDIAN

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

Magistrsko delo

Vzgojni stili in otrokova pripravljenost na vstop v šolo

(Parenting styles and children's school readiness)

Ime in priimek: Maša Burdian

Študijski program: Uporabna psihologija, 2. stopnja

Mentor: izr. prof. dr. Sonja Čotar Konrad

Koper, julij 2020

Ključna dokumentacijska informacija

Ime in PRIIMEK: Maša BURDIAN

Naslov magistrskega dela: Vzgojni stili in otrokova pripravljenost za vstop v šolo

Kraj: Koper

Leto: 2020

Število listov: 87

Število slik: 1

Število tabel: 16

Število referenc: 185

Mentor: izr. prof. dr. Sonja Čotar Konrad

UDK: 37.016:159.931/.936 (043.2)

Ključne besede: vzgojni stili, šolska pripravljenost, spoznavna komponenta ŠP, čustvena komponenta ŠP, socialna komponenta ŠP, odložitev šolanja

Izvleček: Starši lahko s svojo vzgojo pomembno prispevajo k razvoju različnih otrokovih znanj in spretnosti (npr. spoznavnih, socialnih, čustvenih), s tem pa tudi k njegovi pripravljenosti za vstop v šolo. Zanimalo nas je, kako se v našem prostoru vzgoja oz. vzgojni stili staršev povezujejo s ŠP otrok. V raziskavi je sodelovalo 365 staršev. Od tega je imelo 217 staršev otroke, ki so v šolskem letu 2018/19 obiskovali 1. razred OŠ in 148 staršev otroke, ki so v istem šolskem letu obiskovali vrtec in so hkrati dosegali zakonsko določene kriterije za vstop v 1. razred v šolskem letu 2019/20. Uporabili smo vprašalnika, ki smo ju razvili za namene magistrskega dela – Vprašalnik vzgojnih stilov in Vprašalnik šolske pripravljenosti. Ugotovili smo, da obstaja pozitivna povezava med avtoritativnim vzgojnim stilom staršev in ŠP otroka, medtem ko se permisivni in nevpleteni vzgojni stil negativno povežeta s ŠP otroka. Izkazalo se je, da so za naš vzorec staršev značilni štirje prevladujoči stili vzgoje: permisivni, avtoritativno-permisivni, avtoritarno-permisivni in mešani. Otroke, pri katerih starši uporabljajo mešani ali avtoritarno-permisivni stil vzgoje, so v primerjavi z otroki staršev, ki uporabljajo permisivni ali avtoritarno-permisivni stil vzgoje, starši pomembno višje ocenili na področju ŠP. Prav tako smo ugotovili, da na našem vzorcu prihaja do pomembnih razlik v ŠP glede na otrokov spol, ne pa tudi glede na leta vključenosti v vrtec ali izobrazbo staršev. Z ugotovitvami raziskave bomo pripomogli k boljšemu razumevanju povezanosti vzgoje oz. vzgojnih stilov staršev in ŠP otroka.

Key document information

Name and SURNAME: Maša BURDIAN

Title of the thesis: Parenting styles and children's school readiness

Place: Koper

Year: 2020

Number of pages: 87

Number of figures: 1

Number of tables: 16

Number of references: 185

Mentor: Assoc. Prof. Sonja Čotar Konrad, PhD

UDC: 37.016:159.931/.936 (043.2)

Keywords: parenting styles, school readiness, cognitive component of school readiness, emotional component of school readiness, social component of school readiness, deferred school entry/redshirting

Abstract: Parents' parenting styles play a significant role in the development of their children's knowledge and skills (e.g. cognitive, social, emotional) and consequently, their school readiness. The purpose of the study was to investigate the extent to which parenting styles are associated with school readiness in our environment. 365 parents participated in the study. 217 first-grade pupils' parents and 148 kindergarten parents (who met the legal requirements to enter elementary school in the academic year 2019/20) in the academic year 2018/19 completed the Parenting styles questionnaire and the School readiness questionnaire both developed for the present study. The results showed that authoritative parenting is positively related to children's school readiness, whereas permissive and neglectful parenting styles are negatively related to children's school readiness. Based on participants' report, four types of parenting styles were identified: permissive, authoritative-permissive, authoritarian-permissive and mixed parenting style. Children from families with mixed or authoritative-permissive parenting style were rated significantly higher in the field of school readiness than children from permissive or authoritarian-permissive families. Significant differences in school readiness were found between the children compared according to child gender. The findings of the study provide a basis for understanding the relationship between parenting styles and children's school readiness.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
1.1	OTROKOVA PRIPRAVLJENOST NA VSTOP V ŠOLO	2
1.1.1	Ugotavljanje šolske pripravljenosti in vstop v prvi razred v Sloveniji	4
1.1.2	Odložitev šolanja	5
1.2	KOMPONENTE PRIPRAVLJENOSTI OTROKA ZA VSTOP V ŠOLO	7
1.2.1	Spoznavna komponenta pripravljenosti otroka za vstop v šolo	8
1.2.2	Čustvena komponenta pripravljenosti otroka za vstop v šolo	13
1.2.3	Socialna komponenta pripravljenosti otroka za vstop v šolo	14
1.3	VZGOJA IN VZGOJNI STILI	16
1.3.1	Avtoritarni vzgojni stil	19
1.3.2	Avtoritativni vzgojni stil	20
1.3.3	Permisivni vzgojni stil	21
1.3.4	Nevpleteni stil vzgoje	22
1.4	POVEZANOST VZGOJNIH STILOV Z OTROKOVO PRIPRAVLJENOST NA ŠOLO	23
1.4.1	Povezanost odzivnosti staršev s šolsko pripravljenostjo otroka	25
1.4.2	Povezanost zahtevnosti staršev s šolsko pripravljenostjo otroka	26
1.5	DRUGI DEJAVNIKI, KI SE POGOSTO POVEZUJEJO Z OTROKOVO PRIPRAVLJENOSTJO NA ŠOLO	28
1.5.1	Dohodki staršev	29
1.5.2	Izobrazba staršev	30
1.5.3	Vključenost v vrtec	31
1.6	NAMEN IN CILJI	32
1.7	HIPOTEZE IN RAZISKOVALNO VPRAŠANJE	33
2	METODA	34
2.1	VZOREC	34
2.2	PRIPOMOČKI	36
2.3	POSTOPEK	38
3	REZULTATI	41
3.1	OPISNA STATISTIKA	41
3.2	PREVERJANJE HIPOTEZ	42
4	RAZPRAVA	49
4.1	PREDNOSTI IN OMEJITVE MAGISTRSKEGA DELA TER SMERNICE ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE	55
5	SKLEPI	58
6	LITERATURA	60

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 1 <i>Opredelitve izvršilnih funkcij glede na različne avtorje</i>	9
Tabela 2 <i>Demografski podatki vzorca - otrok</i>	34
Tabela 3 <i>Odložitev otrokovega šolanja</i>	35
Tabela 4 <i>Demografski podatki vzorca - starš</i>	35
Tabela 5 <i>Število udeležencev s posameznim vzgojnim stilom</i>	39
Tabela 6 <i>Porazdelitev udeležencev, ki jim ni bilo mogoče določiti čistega vzgojnega stila</i>	39
Tabela 7 <i>Osnovne statistične značilnosti Vprašalnika vzgojnih stilov</i>	41
Tabela 8 <i>Osnovne statistične značilnosti Vprašalnika šolske pripravljenosti otrok</i>	41
Tabela 9 <i>Povezanost med posameznimi vzgojnimi stili staršev in ŠP otroka</i>	42
Tabela 10 <i>Povezanost med posameznimi vzgojnimi stili staršev in posameznimi komponentami Vprašalnika šolske pripravljenosti</i>	43
Tabela 11 <i>Razlike v oceni ŠP otroka glede na prevladujoči stil vzgoje</i>	44
Tabela 12 <i>Razlike v oceni ŠP otroka glede na parne analize primerjav med prevladujočimi stili vzgoje</i>	45
Tabela 13 <i>Razlike v oceni ŠP otroka (splošna ŠP in ŠP po posameznih komponentah) s strani staršev glede na otrokov spol</i>	45
Tabela 14 <i>Razlike v oceni ŠP otroka glede na izobrazbo mame in očeta</i>	46
Tabela 15 <i>Razlike v oceni ŠP otroka glede na vključenost v vrtec</i>	46
Tabela 16 <i>Razlogi za odložitev otrokovega šolanja</i>	47

KAZALO SLIK IN GRAFIKONOV

Slika 1 <i>Prikaz vzgojnih stilov na dimenzijah zahtevnosti in odzivnosti staršev (po teoriji D. Baumrind; Maccoby in Martin, povzeto po Criss in Larzerele, 2012, v Linder Gunnoe, 2013)</i>	18
---	----

SEZNAM KRATIC

MIZS RS	Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije
OŠ	osnovna šola
POŠ	Preizkus za ugotavljanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo
ŠP	šolska pripravljenost
TŠN	Test za šolske novince
ZOsn	Zakon o osnovni šoli

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici izr. prof. Sonji Čotar Konrad za vse strokovne ideje in usmeritve tekom nastajanja magistrske naloge.

Vsem sodelujočim v raziskavi se zahvaljujem za njihov dragocen čas, ki so ga namenili reševanju vprašalnika.

Zahvaljujem se svoji družini in prijateljem, ki so mi v času študija stali ob strani ter me na takšen ali drugačen način podpirali.

Posebna zahvala pa gre tebi Matic. Hvala ti za vso razumevanje, spodbudne besede in pomoč.

1 UVOD

Osnovnošolsko izobraževanje otrok je v Sloveniji trenutno zelo aktualna tema, s katero se ukvarjajo tako strokovnjaki in raziskovalci, kot tudi politika, starši ter druga splošna javnost. Ob njihovih diskurzih, ki jih je mogoče zaslediti v javnosti in na družabnih omrežjih, se zazdi, da vsi zainteresirani gledajo na problem izključno s svojega stališča oziroma interesa, prepričani, da je njihovo videnje šole in izobraževanja tisto edino pravo in najboljše za otroka. Ena izmed tem s področja šolanja otroka, ki je aktualna že vrsto let, še posebno odkar je bil sprejet novi zakon, ki določa, da gre otrok v 1. razred osnovne šole (v nadaljevanju OŠ) v koledarskem letu, ko dopolni 6 let (45. člen; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2011), je otrokova pripravljenost na šolo. Na eni strani so tisti, ki menijo, da so otroci pri tej starosti pripravljeni na odhod v šolo ter se pri svojem mnenju, med drugim, sklicujejo na to, da je delo v prvem razredu prilagojeno starosti otroka in da učenje poteka preko igre, medtem ko so na drugi strani tisti, ki menijo, da otroci pri tej starosti še niso pripravljeni na šolo, kot jo poznamo v današnjem času, in bi bilo potrebno otroku pustiti še kakšno leto popolnoma brezskrbnega otroštva.

Ne glede na to, pri kateri starosti otrok odide v šolo, je ta dogodek pomembna življenjska prelomnica, tako za otroka kot za starše. Otrok se z vstopom v šolo sreča z novim, zanj še neznanim okoljem, novimi ljudmi, načinom dela in pravili. Šola prav tako predstavlja nove izzive za starše, saj se morajo tudi oni privaditi na nov način dela in zahteve, kar posledično lahko vpliva na njihov način življenja. Da je otrok pripravljen na odhod v šolo, je pomembno iz več razlogov. Eden izmed njih je, da se šola ne more prilagoditi vsakemu otroku in njegovim razvojnim posebnostim posebej ter zahteva določeno stopnjo otrokovega prilagajanja (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006). Četudi se lahko strinjamo, da je v šolstvo potrebno vnesti spremembe, vendarle menimo, da bo obiskovanje pouka in delo v razredu, kjer so prisotni tudi drugi otroci, od vsakega otroka posebej, ne glede na spremembe šolskega sistema oz. programa, vedno zahtevalo vsaj določeno mero prilagajanja, za katerega verjamemo, da je samo po sebi del učenja oz. pridobivanja neformalnih znanj v okviru formalnega izobraževanja. Da je otrok resnično pripravljen na vstop v šolo, pa je pomembno predvsem zato, ker opravljene raziskave kažejo, da se otrokova pripravljenost ob vstopu v šolo pomembno povezuje z otrokovo prilagoditvijo šolskemu okolju in učnimi dosežki, tako v prvih letih šolanja kot tudi kasneje (npr. Duncan idr., 2007; McClelland idr., 2007).

Pomembno je poudariti, da šolska pripravljenost (v nadaljevanju zapis ŠP) ni nekaj, kar otrok razvije »preko noči« oziroma tik pred vstopom v šolo, ampak je rezultat otrokovih izkušenj v predšolskem obdobju (Janus in Duku, 2007), v katerem imajo posebej pomembno vlogo starši. To pomeni, da lahko pogoji, v katerih otroci rastejo in se razvijajo, odnos, ki ga imajo s starši, izkušnje, s katerimi se srečujejo v zgodnjih letih, bodisi podpirajo ali zavirajo

otrokov razvoj in pridobivanje potrebnih znanj ter spretnosti, ki mu bodo v pomoč v šolskem okolju (Sheridan idr., 2010). Ravno zato je bil naš primarni cilj odgovoriti na vprašanje, kako se vzgojni stili, ki jih starši uporabljajo pri vzgoji otroka, povezujejo z otrokovo ŠP ter ali prihaja do razlik v otrokovi ŠP glede na to, kakšen je prevladujoč vzgojni stil staršev.

Magistrsko delo je razdeljeno na dva dela, teoretični in empirični. V teoretičnem delu bomo najprej skušali pojasniti pojem pripravljenosti za vstop v šolo in predstaviti ključne komponente oz. spretnosti, ki otroka opredeljujejo kot pripravljenega za vstop v šolo. Nato se bomo posvetili predstavitvi obstoječe literature, ki proučuje vzgojo oz. vzgojne stile staršev. Na koncu bomo v teoretičnem delu predstavili obstoječo literaturo in rezultate raziskav, ki kažejo, kako se vzgojni stili staršev povezujejo z otrokovo pripravljenostjo na vstop v šolo oz. razvojem spretnosti, ki pripomorejo k otrokovi ŠP. V empiričnem delu pojasnimo metodo in predstavimo rezultate ter v razpravi povežemo teoretični del z ugotovitvami naše študije in podamo predloge za nadaljnje raziskovanje.

1.1 OTROKOVA PRIPRAVLJENOST NA VSTOP V ŠOLO

Ena izmed definicij pojma ŠP pravi, da ima otrok, ki je pripravljen na šolo, razvite osnovne spretnosti in znanja na različnih področjih razvoja (Britto in Limlingan, 2012). ŠP se nanaša na otrokova znanja in spretnosti, ki so potrebna, da zadosti spoznavnim, fizičnim in socialno-čustvenim zahtevam šole in šolskega sistema (Mashburn in Pianta, 2006; Janus in Gaskin, 2013). Te osnovne spretnosti in znanja predstavljajo ključne zahteve, kaj naj bi otrok znal in bil sposoben narediti, da bo ob vstopu v šolo pripravljen na nove izkušnje (Lara-Cinisomo idr., 2004) ter bo lahko uspešno sodeloval pri učnih aktivnostih (Janus, 2007). Ob tem nikakor ne smemo enačiti pojmov »pripravljenost za šolo« (ang. *readiness for school*) in »pripravljenost za učenje« (ang. *readiness to learn*) (Kagan, 1999, v Britto in Limlingan, 2012). Medtem ko je pripravljenost za učenje pri vsakem posamezniku prisotna že od rojstva dalje, je ŠP koncept, ki se osredotoča na spretnosti, ki bodo otroku v pomoč pri zahtevah, ki se nanašajo izključno na šolsko okolje (Kagan, 1999, v Britto in Limlingan, 2012).

Opredelitev ŠP, ki kot pomemben dejavnik izpostavlja stopnjo otrokovega razvoja, pravi, da ŠP predstavlja minimalni nivo razvoja, ki otroku omogoča uspešne odzive na zahteve šole (Lemelin idr., 2007). Otrokova pripravljenost za šolo je pomembna, saj se šola ne more prilagoditi vsakemu posamezniku in njegovim individualnim posebnostim v razvoju (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006). Slovenske avtorice še dodajo, da sistem dela v šolah temelji na določeni stopnji otrokovega prilagajanja (z vidika telesnega, gibalnega, spoznavnega in socialnega razvoja) zahtevam šolskega okolja. Kako poglobitnega pomena je, da je otrok pripravljen na vstop v šolo, kažejo tudi raziskave, ki navajajo, da ŠP, merjena pred ali ob vstopu v šolo, lahko pomembno napoveduje otrokovo prilagoditev šolskemu okolju in njegovo uspešnost na akademskem področju tudi v kasnejših letih šolanja (npr.

Duncan idr., 2007; La Paro in Pianta, 2000; Snow, 2006; Rimm-Kaufman, 2004; Romano idr., 2010). Z drugimi besedami, ali bo otrok uspešen v formalnem izobraževanju ali ne, je lahko v veliki meri odvisno od tega, ali je pripravljen za vstop v šolo.

Tradicionalni pogled na ŠP je kot pomemben indikator otrokove pripravljenosti za vstop v šolo videl razvitost otrokovih formalnih oz. akademskih spretnosti (npr. prepoznavanje črk in števil) (Hughes idr., 2018), medtem ko novejša razvojnopsihološke teorije v svojih razlagah pojma ŠP otroka opisujejo kot kompetentnega posameznika tako na spoznavnem in govornem kot tudi socialnem ter čustvenem področju razvoja (Watson, 1996, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Temelj za otrokov uspeh na akademskem področju naj bi predstavljala stopnja razvoja otrokovih spoznavnih sposobnosti, socialne kompetentnosti in samoregulacijske zmožnosti (Rimm-Kaufman, 2004). Raziskava, ki sta jo opravila Raver in Zigler (1997), je pokazala, da je predpogoj za ŠP otrokova sposobnost upravljanja s čustvi in vedenji ter zmožnost sklepanja prijateljstva. Tudi Blair (2002) in Denham (2006) sta prepričana, da je potrebno ŠP razumeti v smeri razvitosti otrokovih spretnosti na socialnem in čustvenem področju. Otroci, ki imajo boljše razvite spretnosti na socialnem in čustvenem področju, med drugim lažje sklepajo in vzdržujejo medvrstniška prijateljstva ter so bolj uspešni pri razumevanju in uravnavanju lastnih čustev (Denham, 2006). Kot pomemben napovednik otrokovih uspehov na akademskem področju so se izkazale tudi otrokove zmožnosti za uravnavanje misli, občutkov in vedenj ob vstopu v šolo (McClelland idr., 2007). Samoregulacijske spretnosti, ki otroku omogočajo sodelovanje v razredu, sledenje navodilom, nadzor pozornosti in zmožnost vztrajanja v nalogi, ob vstopu v šolo lahko močno napovedujejo uspešnost otrokovega prilagajanja formalnemu šolanju in njegove kasnejše učne uspehe (Blair, 2002; McClelland idr., 2007; McClelland idr., 2006).

Smiljanić in Toličić (1976, v Tošić-Radeva idr., 2016) sta ŠP opisovala kot konstrukt, sestavljen iz telesne, osebnostne in funkcionalne oziroma intelektualne zrelosti. Telesno zrelega otroka sta avtorja opisala kot zdravega in fizično zmožnega otroka, ki je sposoben odhoda v šolo, dalj časa sedeti v razredu in posvečati čas šolskim obveznostim tudi izven šolskega urnika. Pod osebnostno zrelost sta štela socialno in čustveno zrelost otroka. Otrok, ki je osebnostno zrel za začetek šolanja, se je sposoben ločiti od domačega okolja in preživeti nekaj časa brez staršev oz. oseb, na katere je navezan, spoštuje avtoriteto učitelja in pri delu brez večjih težav sodeluje z drugimi otroki. Funkcionalna zrelost se je nanašala na otrokovo razumevanje sveta in s tem na njegove kapacitete za realistično razumevanje, sklepanje, analiziranje, sintezo podatkov itd.

G. Doherty (1997) v svojem delu povzema opredelitev ŠP, ki je sprejeta v nacionalnih ciljih na področju izobraževanja v Združenih državah Amerike (The United States' National Education Goals Panel). Po njihovem mnenju ŠP sestavlja pet komponent, ki so razvrščene od najpomembnejše do tiste, za katero menijo, da ima na otrokovo pripravljenost za vstop v šolo manjši vpliv, in sicer: 1) fizično dobro počutje in primeren razvoj motoričnih

spretnosti; 2) čustvena zrelost otroka in njegova pozitivna naravnost za nove izkušnje; 3) starosti primerno razvite socialne spretnosti; 4) starosti primerno razvite govorne spretnosti ter 5) starosti primerno splošno znanje in spoznavne spretnosti.

Kot je mogoče videti, smo v literaturi naleteli na vrsto različnih opredelitev pojma ŠP. Na pomanjkanje enotne in jasne definicije ŠP je opozoril tudi Snow (2006). Pravi, da avtorji, ki skušajo opredeliti ŠP, delijo skupno mnenje, da se pojem ŠP nanaša na razvitost otrokovih spretnosti in znanj, ki so pomembne za kasnejše uspehe, ob tem pa dodaja, da se njihove opredelitve razlikujejo predvsem v tem, katere komponente ŠP izpostavljajo kot ključne za otrokovo pripravljenost na šolo in kasnejše uspehe.

Potrebno je dodati, da smo do sedaj pisali o le enem izmed vidikov ŠP – o »pripravljenosti otroka za vstop v šolo«, saj se bomo skozi magistrsko delo osredotočili prav na ta vidik ŠP. V novejši literaturi (npr. Britto in Limlingan, 2012) je mogoče najti opredelitve, ki pravijo, da je na ŠP potrebno pogledati v širšem kontekstu, to je, da poleg »pripravljenosti otroka za vstop v šolo« (ang. *ready children*) vključuje še »pripravljenost šole« (ang. *ready school*) ter »pripravljenost družine« (ang. *ready family*). Britto in M. C. Limlingan (2012) pišeta, da mora šola otrokom zagotoviti okolje, ki bo olajšalo njihov prehod iz prejšnjega vzgojnega okolja v novo – šolsko okolje ter bo upoštevalo razvojne značilnosti in potrebe otrok. V to dimenzijo so vključeni tudi pripravljenost učitelja (npr. učinkoviti načini poučevanja in drugi pedagoški pristopi, učiteljeva kompetentnost), primerno učno okolje (npr. ustrezen nabor učnih materialov, kot so knjige in drugi učni pripomočki) ter sodelovanje med šolo in starši. Komponento »pripravljenost družine« avtorja opisujeta kot družino, v kateri starši kažejo interes za otrokov zgodnji razvoj in učenje, zagotavljajo domače okolje, ki spodbuja otrokovo učenje (npr. vključevanje staršev v učne in igralne aktivnosti, kot so petje, branje otroških knjig, pripovedovanje zgodb) in otroka ustrezno pripravijo na prehod iz vrtca v šolo (prav tam). Komponenti »pripravljenost družine« bomo posredno namenili več pozornosti v poglavjih Vzgoja in vzgojni stili staršev ter Povezanost vzgojnih stilov z otrokovo pripravljenostjo na šolo, saj ugotavljamo, da avtorja skozi opredelitev te komponente omenjata starševsko odzivnost (t.j. zanimanje za otroka, sodelovanje z otrokom) in zahtevnost (t.j. zahteve in interakcije, ki omogočajo, da je otrok pripravljen na odhod v šolo), kar lahko vsaj deloma povežemo z modelom D. Baumrind, ki opisuje vzgojne stile staršev skozi ti dve dimenziji.

1.1.1 Ugotavljanje šolske pripravljenosti in vstop v prvi razred v Sloveniji

Prvi preizkus za ugotavljanje šolske zrelosti otrok pred vstopom v šolo (Test za šolske novince-TŠN) smo v Sloveniji dobili v 60-ih letih prejšnjega stoletja (Toličič in Skegat, 1966, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). S pomočjo TŠN so psihologi ugotavljali otrokovo funkcionalno oz. intelektualno zrelost, vendar sta celoten koncept ŠP dopolnjevali še telesna zrelost otroka, ki so jo ugotavljali zdravniki, in osebnostna zrelost otroka, ki je

bila ugotovljena na podlagi ocen staršev oz. vzgojiteljev, če je otrok obiskoval vrtec (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Leta 1986 je Toličič izdal novejšo različico TŠN, ki se je imenovala Preizkus za ugotavljanje pripravljenosti otrok za vstop v šolo (POŠ) (Center za psihodiagnostična sredstva, 2018). POŠ zajema naloge, ki merijo otrokove grafomotorične sposobnosti, sposobnosti rezoniranja, govorno razumevanje, dojetanje količin ter posredno tudi razumevanje navodil in pripravljenost za delo v skupini (prav tam). Svetovalni delavci na šolah so POŠ uporabljali več kot 10 let in ga v kombinaciji še z drugimi psihološkimi merskimi pripomočki uporabljajo še danes (npr. Ravenove Barvne progresivne matrice, Vprašalnik o socialnem vedenju otrok SV-O), in sicer zgolj v individualne namene svetovanja staršem in učiteljem, ki otroka poučujejo (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Z Zakonom o osnovni šoli (1980, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004) je v Sloveniji prišlo do dveh novosti na področju izobraževanja. Leta 1981 je bila pri nas uvedena obvezna priprava otrok na šolo in obvezno ugotavljanje ŠP pred vstopom v šolo za vse otroke, vendar se je slednje v 90-ih letih prejšnjega stoletja spremenilo. Ugotavljanje ŠP je ostalo obvezno le za tiste otroke, ki so ob vstopu v šolo veljali za mlajše (na začetku šolskega leta so bili stari od 6 do 6,6 let) (prav tam).

Leta 1996 je bil sprejet nov Zakon o osnovni šoli - ZOsn, katerega glavna novost je bila uvedba devetletne OŠ. Osemletno osnovnošolsko izobraževanje se je prenehalo izvajati v šolskem letu 2007/08 in od takrat dalje otroci obiskujejo devetletno osnovnošolsko izobraževanje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018a). Starši morajo v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, ko bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili 6 let (45. člen; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2011). Ob vstopu v šolo so otroci tako stari od 5 let in 8 mesecev do 6 let in 8 mesecev, kar je podobno kot v večini držav z visoko razvitim šolskim sistemom (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018b).

Zakon ponuja staršem, ki niso prepričani, ali je njihov otrok že pripravljen za vstop v šolo, možnost individualnega ugotavljanja otrokove ŠP. Ugotavljanje pripravljenosti je obvezno samo v primeru, če starši ali drugi pristojni predlagajo odložitev šolanja (46. člen; Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2011).

1.1.2 Odložitev šolanja

V Sloveniji lahko odložitev šolanja zaradi zdravstvenih ali drugih razlogov predlagajo otrokovi starši oz. to z njihovim privoljenjem stori šolska svetovalna ali zdravstvena služba (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2011). Tuji avtorji (Frey, 2005; Graue idr., 2002; Marshall, 2003; Noel in Newman, 2003) pišejo, da lahko starši svojo

odločitev za odložitev otrokovega šolanja sprejmejo zaradi različnih razlogov: nekateri starši ocenjujejo, da njihov otrok razvojno še ni pripravljen na zahteve šolanja, drugi to odločitev sprejmejo, ker želijo otroku zagotoviti dodatno leto brezskrbnega otroštva, medtem ko se tretji za to odločijo, saj menijo, da bo dodatno leto razvoja otroku pomagalo pri doseganju boljših učnih rezultatov. L. Marjanovič Umek (v Zupančič Grašič, 2016) je v enem izmed intervjujev povedala, da je bila odložitev šolanja za leto dni sprva predvidena le za izjemne primere (npr. dolgotrajno bolan otrok, ki zaradi daljše bolnišnične oskrbe še ne dosega ustreznih razvojnih ravni, ki bi mu omogočale uspešno učenje v šoli), medtem ko so danes vse pogostejši odlogi zaradi kronološke starosti otroka in subjektivnih presoj staršev, ki niso nujno povezane z otrokom. Tuje raziskave kažejo, da je odložitev šolanja pogostejša pri otrocih, ki bi bili ob odhodu v šolo, v primerjavi z vrstniki, nekoliko mlajši, pri fantih, pri otrocih, ki prihajajo iz družin z višjimi prihodki ter pri otrocih, katerih starši imajo višjo izobrazbo (Brent idr., 1996; Graue in DiPerna, 2000).

Ena izmed tujih raziskav, ki nam ponuja vpogled v razloge, na podlagi katerih so sodelujoče matere sprejele odločitev za odložitev otrokovega vstopa v prvi razred, je kvalitativna raziskava, ki sta jo opravila A. Noel in J. Newman (2003). Na podlagi analize opravljenih intervjujev sta ugotovili, da je mogoče odgovore sodelujočih mater razdeliti v dve skupini. V prvo skupino so bili razvrščeni odgovori mater, ki so svojo odločitev utemeljile na spremenljivkah, ki so bile direktno povezane z otrokom in zaradi katerih bi otrok lahko bil v šoli v zaostanku za vrstniki (prepoznavanje težav pri otroku npr. težave z zdravjem, čustvene težave, težave s prilagajanjem). V drugo skupino so bili razvrščeni odgovori mater, ki so svojo odločitev sprejele na podlagi lastne subjektivne teorije o otrokovem razvoju in lastnih izkušnjah (npr. pridobljene poklicno, izkušnje s starejšim otrokom, lastne izkušnje iz otroštva), pri čemer so imele značilnosti otrok, z izjemo otrokovega datuma rojstva, le sekundarno vlogo. Avtorici sta ugotovili, da matere iz druge skupine morebitni kasnejši učni uspeh otroka povezujejo z njegovo kronološko starostjo ob vstopu v šolo. Ker verjamejo, da bodo imeli starejši otroci ob vstopu v šolo manj možnosti za težave v šoli in bodo akademsko uspešnejši ter bolj samozavestni, so želele z odložitvijo šolanja otroku prihraniti težave v šoli ter mu pomagati, da bo v razredu med uspešnejšimi oz. »pametnejšimi«. Tudi odgovori mater iz prve skupine so se povezovali z otrokovo starostjo; otrokova starost je prispevala svoj delež k odločitvi, v kolikor so pri otroku opazale tudi druge težave, medtem ko zgolj datum otrokovega rojstva ni vplival na sprejetje odločitve za odložitev šolanja. Zanimivo je, da je v raziskavi sodelovalo pet mater, ki so bile po poklicu učiteljice, in prav vse so sodile v drugo skupino, medtem ko v prvi skupini niso odkrili povezave med izobrazbo matere in odločitvijo za odložitev šolanja otroka. Ugotovitve so pomembne, saj razkrivajo, da pri sprejemanju odločitev za odložitev vstopa v prvi razred niso vedno v ospredju otrokove značilnosti, ampak lahko imajo pomembno vlogo tudi osebne izkušnje staršev in njihova prepričanja (prav tam).

Podatki, o katerih poroča Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS (R. Ažbe, osebna komunikacija, 8. 5. 2019), kažejo, da je v šolskem letu 2018/19 pri nas 2.096 otrok – 63 % fantkov in 37 % deklic (9,7 % generacije), ki so izpolnjevali pogoje za vpis v 1. razred, vendar niso začeli s šolanjem, in 2.069 otrok (9,5 % generacije), ki obiskuje 1. razred, vendar so pogoje za vpis v šolo izpolnjevali že v šolskem letu 2017/18. S podatki o razlogih za odlog otrokovega šolanja MIZS RS (osebna komunikacija, 8. 5. 2019) in Statistični urad RS (A. Novak, osebna komunikacija, 7. 5. 2019) ne razpolagata, prav tako na to temo nismo našli rezultatov raziskav, ki bi bile opravljene v Sloveniji, kot tudi ne raziskav, ki bi preverjale posledice in/ali učinke odloga šolanja na populaciji slovenskih otrok.

Tuje raziskave, ki preučujejo učinke odložitve otrokovega šolanja na otroka in njegove spretnosti ter znanja, ne dajejo enotnega odgovora (Martin, 2009). Nekateri avtorji pišejo, da dosegajo otroci, ki odidejo v šolo leto dni kasneje, v primerjavi z mlajšimi sošolci višje rezultate na akademskem področju in da ta razlika, čeprav ni tako izrazita, ostaja prisotna tudi v višjih razredih (Datar, 2006; Lin idr., 2009), medtem ko drugi (npr. Graue and DiPerna, 2000) niso ugotovili, da bi imela odložitev šolanja kakršnekoli pozitivne učinke na otrokove akademske rezultate. Večina negativnih vplivov, ki so povezani z odložitvijo šolanja, se navezuje na otrokove težave na socialno-čustvenem področju (Marshall, 2003; Martin, 2009). Raziskave kažejo, da lahko odložitev otrokovega šolanja, še posebej takrat, ko je otrok pripravljen za vstop v šolo, poveča možnosti za manj ustrezna vedenja v vrtcu in tudi kasneje v šoli ter negativno vpliva na otrokovo samopodobo (Byrd in Weitzman, 1997; Graue in DiPerna, 2000; Spitzer idr., 1995). Še več, v raziskavi, ki je preučevala dolgoročne vplive odložitve šolanja, so ugotovili, da so učenci, ki so odšli v šolo leto dni kasneje, v srednji šoli kazali manj sodelovanja, so manj pogosto opravljali domače naloge in so dosegali nižje akademske rezultate (Martin, 2009).

Ker se praviloma tudi kot odrasli spominjamo svojega prvega šolskega dne, daje to temu dogodku še posebno težo. Vsekakor bi moral ta dan oz. celotno obdobje šolanja ostati lep spomin za vse otroke, zaradi česar so starši postavljeni pred težko odločitev. Preden sprejmejo odločitev glede odloga otrokovega šolanja, morajo dobro premisliti, ali bodo z njo pripomogli k otrokovemu dobremu počutju in delovanju v šolskem okolju ali pa bodo v tem primeru otroka prikrajšali novih izkušenj ter pomembnih priložnosti za učenje. Menimo, da je pomembno, da se pri odločanju osredotočijo na svojega otoka, njegove potrebe, morebitne težave in zmožnosti ter se ne odločajo na podlagi svojih lastnih izkušenj s šolo, subjektivnih prepričanj o otrokovem razvoju in/ali svojih lastnih potreb. V kolikor niso prepričani, kaj bi bilo za otroka najboljše, je smiseln posvet z vzgojiteljki v vrtcu in/ali svetovalno službo.

1.2 KOMPONENTE PRIPRAVLJENOSTI OTROKA ZA VSTOP V ŠOLO

Na začetku prejšnjega poglavja smo predstavili nekatere opredelitve ŠP, ki so vključevale različne vidike pripravljenosti. Avtorji (npr. Doherty, 1997; Rimm-Kaufman, 2004; Britto

in Limlingan, 2012) najpogosteje izpostavljajo pomembnost telesne, spoznavne, čustvene in socialne komponente ŠP. Za namene raziskovalnega dela magistrske naloge bomo podrobneje predstavili spoznavno, čustveno in socialno komponento ŠP. Telesni pripravljenosti večjo pozornost posvečajo zdravniki-pediatri in ni predmet magistrskega dela.

1.2.1 Spoznavna komponenta pripravljenosti otroka za vstop v šolo

V literaturi (Blair, 2002) ni enotnega mnenja, katera so tista specifična znanja in spretnosti, ki naj bi otroka opredelila kot spoznavno pripravljenega na formalno šolanje. Blair (2006) izpostavi, da izstopata dva vidika spoznavne pripravljenosti. Prvi vključuje akademska znanja, ki predstavljajo otrokove dosežke na področju opismenjevanja (npr. prepoznavanje črk in števil), drugi vidik pa spretnosti na področju izvršilnih funkcij, ki zagotavljajo temelj za otrokovo zmožnost sklepanja in reševanja problemov (prav tam). Pri spoznavni komponenti ŠP gre za precej široko področje otrokovega delovanja, izvršilne funkcije pa s tem, ko imajo pomembno vlogo pri otrokovih miselnih spretnostih, vedenju, uravnavanju čustev in socialnih interakcijah (Anderson, 2002), pokrivajo velik del otrokovega delovanja.

Ko govorimo o izvršilnih funkcijah, govorimo o naboru nevrokognitivnih spretnosti, ki so vključene v ciljno usmerjeno mišljenje in vedenje, še posebej v situacijah, ki so za posameznika nove, mu predstavljajo izziv in od njega zahtevajo hitro prilagoditev (Guare in Dawson, 2004; Huizinga idr., 2006; Marcovitch in Zelazo, 2009). Raziskave kažejo, da pride med otrokovim tretjim in petim letom starosti do skokovitega porasta v razvoju izvršilnih funkcij (Garon idr., 2008), kar sovpada z začetkom razvoja nevronske povezave v prefrontalnem korteksu (traja vse do poznega mladostništva oz. obdobja zgodnje odraslosti), ki podpirajo oz. omogočajo razvoj izvršilnih funkcij (Bregant, 2012; Davidson idr., 2006). Ob vstopu v šolo izvršilne funkcije otroku omogočajo, da v času pouka v mislih zadrži pomembne informacije ali navodila, ki jih poda učitelj, se osredotoči na dražljaje, ki so pomembni za dokončanje naloge oz. rešitev problema ter se je sposoben upreti motečim dejavnikom (Fitzpatrick idr., 2014). Med tretjim in petim letom je otrok sposoben vse večje miselne fleksibilnosti, ki mu je v pomoč pri reševanju problemov in preusmerjanju pozornosti med različnimi dejavnostmi, medtem ko se proti otrokovemu šestemu letu vse bolj krepi tudi delovni spomin in hitrost procesiranja informacij (Diamond idr., 2002). Čeprav je razvoj izvršilnih funkcij odvisen tudi od biološke zrelosti, je proces prav tako, vsaj deloma, odvisen od senzitivne in odzivne vzgoje, ki otroku nudi priložnosti za raziskovanje fizičnega in socialnega okolja (Bierman, Nix idr., 2008). Otroci so v obdobju zgodnjega otroštva dobesedno odvisni od staršev, njihovih spodbud in skrbi zanje, kot tudi pomoči pri uravnavanju čustev in vedenj, kar posledično vpliva na razvoj otrokovega prefrontalnega korteksa (Kolb idr., 2012).

Avtorji v definicijo izvršilnih funkcij vključujejo različne razvijajoče se miselne sposobnosti povezane z izvršilnimi funkcijami. Pregled različnih teorij predstavljamo v Tabeli 1.

Tabela 1

Opredelitve izvršilnih funkcij glede na različne avtorje

Avtor/-ji	Glavni procesi, ki jih avtorji uvrščajo pod oz. povezujejo z izvršilnimi funkcijami
Anderson (2002)	<p>MISELNA FLEKSIBILNOST</p> <ul style="list-style-type: none"> - deljena pozornost (ang. <i>divided attention</i>): zmožnost osredotočenja na več kot eno informacijo - delovni spomin - prenos informacij (ang. <i>conceptual transfer</i>) - vključevanje povratnih informacij v miselne procese (ang. <i>feedback utilization</i>) <p>POSTAVLJANJE CILJEV</p> <ul style="list-style-type: none"> - iniciativnost - sklepanje na podlagi informacij (ang. <i>conceptual reasoning</i>) - načrtovanje - organizacija (ang. <i>strategic organization</i>) <p>NADZOR POZORNOSTI (ang. <i>attentional control</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - selektivna pozornost - samoregulacija - samonadzor (ang. <i>self-monitoring</i>) - inhibicija (ang. <i>inhibition</i>) <p>PROCESIRANJE INFORMACIJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - učinkovitost procesiranja informacij (ang. <i>efficiency</i>) - fluidnost procesiranja informacij (ang. <i>fluency</i>) - hitrost procesiranja informacij
K. Brocki in G. Bohlin	<ul style="list-style-type: none"> - inhibicija odziva¹ (ang. <i>inhibitory control</i>) - delovni spomin - inhibicija

¹ Med študijo literature smo ugotovili, da je terminologija v tuji literaturi precej nedosledna. V povezavi z otrokovimi izvršilnimi funkcijami avtorji uporabljajo številne izraze, npr. ang. *inhibition*, *inhibitory control*, *effortful control*, *willful control* idr., vendar pri tem govorijo bolj ali manj o istih procesih oz. otrokovih sposobnostih. Za potrebe magistrske naloge smo zgoraj našete pojme prevajali kot inhibicija odziva oz. v nekaterih primerih kar inhibicija.

(2004)	<ul style="list-style-type: none"> - miselna fleksibilnost - načrtovanje - sposobnost upreti se motečim dejavnikom
Kaufman (2010)	<p>METAKOGNITIVNI DEL (zajema tiste elemente izvršilnih funkcij, ki predstavljajo temeljno komponento pri razumevanju informacij, samem načrtovanju, začenjanju in dokončanju zadane naloge):</p> <ul style="list-style-type: none"> - postavljanje ciljev - načrtovanje strategij - urejanje zaporedij - organizacija materialov - upravljanje s časom - iniciativnost pri nalogah - ciljno naravnana pozornost - vztrajnost pri nalogi - delovni spomin - sposobnost prehajanja med dejavnostmi <p>SOCIALNO-ČUSTVENI DEL (vključuje izvršilne funkcije, ki skrbijo za uravnavanje delovanja v socialnem okolju):</p> <ul style="list-style-type: none"> - inhibicija odziva (oz. nadzor impulzov) - nadzor čustev - prilagodljivost
C. Raver in Blair (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - delovni spomin - pozornost - inhibicija odziva (ang. <i>inhibitory control</i>)

Anderson (2002) piše, da obstaja nemalo procesov, ki so povezani z izvršilnimi funkcijami in da so izvršilne funkcije med seboj neodvisne, vendar vseeno povezane. C. Raver in Blair (2016) izpostavljata, da delovni spomin, pozornost in inhibicija odziva predstavljajo tri temeljne procese izvršilnih funkcij, ki so osnova za razvoj spretnosti, ki jih potrebujejo otroci in odrasli za doseganje različnih ciljev. Tudi drugi avtorji, ki so se ukvarjali s tem, kako se procesi izvršilnih funkcij povezujejo z otrokovo pripravljenostjo na šolo, so najpogosteje preučevali prav te tri procese (npr. Bierman idr., 2008; Nayfeld idr., 2013; Shaul in Schwartz, 2013).

- Delovni spomin

Delovni spomin otroku omogoča, da lahko v spominu zadrži in ohrani informacije ter ukrepa na podlagi miselnih predstav (Bock idr., 2014). Boljše kapacitete delovnega spomina otroku pomagajo, da si lažje zapomni navodila in sledi ciljno usmerjenim aktivnostim (Gathercole in Pickering, 2000), kar mu lahko pomaga pri pridobivanju akademskega znanja (Bull in Scerif, 2001). Kot pišejo nekateri avtorji (Bull in Scerif, 2001; Welsh idr., 2010), naj bi bil delovni spomin povezan s krepitvijo oz. razvojem govora, črkovanja, pisanja, branja, razumevanja, štetja in matematičnih spretnosti na splošno. V sodelovanju z izvršilnima funkcijama, kot sta prizadevni nadzor ter pozornost, delovni spomin nudi možnost priklica različnih informacij iz dolgoročnega spomina (Brocki in Bohlin, 2004).

- Fleksibilno preusmerjanje pozornosti

Nadzor pozornosti (ang. *attention control*) vključuje sposobnost osredotočenja oz. vzdrževanja pozornosti, fleksibilnega preusmerjanja pozornosti, ignoriranja nepomembnih dražljajev in inhibicijo dominantnih odzivov na dražljaje z namenom rešitve naloge (Blair in Diamond, 2008). Vse to otroku omogoča, da se lahko osredotoči na pomembne dražljaje in ne usmerja pozornosti na nepomembne oz. moteče dražljaje (Rothbart idr., 1995, po Bock idr., 2014). Nadzor pozornosti ima prav tako pomembno vlogo pri otrokovih sposobnostih reševanja problemov v kontekstu igre in učenja ter njegovi učni uspešnosti (Blair in Razza, 2007). Ravno nasprotno pa lahko težave s pozornostjo zmanjšajo otrokove možnosti za učinkovito učenje in dobre učne dosežke, saj otrok ni osredotočen na nalogo (Hughes in Kwok, 2006).

Tudi C. Raver in Blair (2016) pišeta, da mora biti otrok najprej sposoben fleksibilno usmerjati svojo pozornost, da bi lahko učinkovito upravljal z informacijami iz okolja, ki so si lahko včasih tudi nasprotujoče. Ne glede na to, ali se otroci učijo nove igre ali se nahajajo v bolj zahtevnem, npr. akademskem kontekstu, se soočajo s situacijami, kjer morajo hkrati upoštevati več pravil, na podlagi katerih se odločajo, kako bodo kategorizirali informacije in rešili problem (prav tam). S spoznavnim razvojem se izboljšujejo otrokove zmožnosti fleksibilnega usmerjanja pozornosti, kar krepi tudi sposobnost uravnavanja vzburljivih možganske skorje in ohranjanja informacij v delovnem spominu (Chang in Burns, 2005).

- Inhibicija odziva

Prizadevni nadzor vključuje zmožnost inhibicije dominantnega odziva in aktivacijo nedominantnega, alternativnega odziva, ki je povezan z doseganjem cilja (Miyake idr., 2000). Gre za sposobnost ustaviti močan impulz in delovati na nov način, ki omogoča spremembe in opustitev že naučenih vedenjskih vzorcev (prav tam). S pomočjo inhibicije

otrok lahko nadzira svojo pozornost in dejanja ter se ne prepušča vodenju zunanjih dražljajev (Diamond idr., 2007).

Prizadevni nadzor ima lahko pomembno vlogo pri akademskem učenju kot tudi spodbujanju otrokovih zmožnosti razmišljanja o problemu iz več perspektiv (Diamond idr., 2005). Študija, ki so jo opravili Raaijmakers in sodelavci (2008), je pokazala, da se je sposobnost inhibicije (v povezavi z že tako hitrim spoznavnim razvojem v tem obdobju), ki je pomembna pri obvladovanju vedenja, bistveno povečala okoli otrokovega četrtega leta starosti. Rast spretnosti na področju nadzora inhibicije tako na primer spodbuja otrokovo sposobnost sledenja pravilom v razredu, poslušanja in opazovanja učitelja pri pouku, mirno sedenje v razredu ter učenje na zahtevo iz okolja (McClelland, idr., 2006). Ker se inhibicija odziva povezuje tudi s socialnimi in čustvenimi spretnostmi (npr. Kaufman, 2010), bomo nekatere njene elemente podrobneje obravnavali v naslednjem podpoglavju, ki se osredotoča na čustveno komponento otrokove pripravljenosti za šolo.

- Odložitev takojšnjega zadovoljevanja potreb

Odložitev takojšnjega zadovoljevanja potreb označuje otrokovo sposobnost inhibicije impulzivnega vedenja in preusmeritve pozornosti stran od motečih dejavnikov, s čimer otrok odloži takojšnje doživljanje zadovoljstva na kasneje in še naprej vztraja v vedenju, ki ga bo vodilo k cilju oz. končanju naloge (Mischel idr., 1988). Nanaša se na del samonadzora, ki je otroku v pomoč tako v šolskem okolju kot tudi v vsakdanjem življenju in je relativno stabilno skozi vse življenje (Mischel idr., 2010). L. Brock, S. Rimm-Kaufman in S. Wanless (2014) pišejo, da šola od otroka zahteva določene spretnosti sledenja navodilom in deljenja le-teh z ostalimi otroki (npr. priložnosti za odgovarjanje, izmenjevanje delovnih pripomočkov), za kar mora biti otrok sposoben odložiti svojo potrebo oz. željo po takojšnji zadovoljitvi potreb. Avtorice kot primer navajajo, da so nekateri prvošolci že sposobni slediti navodilom in počakati nekaj časa, četudi se soočajo z drugimi privlačnimi možnostmi, medtem ko drugi otroci impulzivno podležejo motečim dejavnikom.

Razza in Raymond (2012) sta želela razširiti razumevanje o tem, kakšno nalogo imajo spretnosti odložitve takojšnje zadovoljitve potreb na vedenjsko in akademsko pripravljenost otroka na šolo. Kot sta pričakovala, so rezultati pokazali pomembno povezavo med otrokovo sposobnostjo odložitve takojšnje zadovoljitve potreb in ravno problematičnih vedenj ter socialnih in akademskih spretnosti. Tudi nekatere druge raziskave kažejo na to, da so otroci z nižjo stopnjo sposobnosti odložitve takojšnje zadovoljitve potreb, kazali nižje ravni prosocialnega vedenja (Kochanska idr., 2000; Valiente idr., 2004) in višje stopnje problematičnega vedenja (Kochanska in Knaack, 2003). Otrokova sposobnost, da se upre svojim trenutnim željam in/ali motečim dejavnikom in nadzoruje svoje vedenje, mu lahko pomaga, da se izogne problematičnemu vedenju, poveča verjetnost, da sodeluje v prosocialnih interakcijah ter pri pouku ostane osredotočen (Campbell in von Stauffenberg,

2009). Kljub pomembnosti, ki se pripisuje otrokovi sposobnosti odložitve takojšnje zadovoljitve potreb, obstaja malo raziskav, ki bi le-to dejansko povezovala z otrokovimi dosežki v zgodnjih letih šolanja (Brock idr., 2014).

1.2.2 Čustvena komponenta pripravljenosti otroka za vstop v šolo

Eden osrednjih vidikov čustvenega vidika ŠP je otrokova zmožnost uravnavanja čustev in vedenj (Denham, 2006; Raver idr., 2007). Samoregulacija čustev je definirana kot razvojna sposobnost posameznika, da spremlja, vrednoti in spreminja svoja čustvena stanja ter raven vznburjenosti prilagodi primerno določeni situaciji z namenom doseganja cilja oz. dokončanja naloge (Cole idr., 2004; Thompson, 1994). Otroci s podporo odraslih postopoma krepijo svoje spretnosti uravnavanja čustev; odrasli otroku pomagajo krepiti čustva, ki so mu lahko v določeni situaciji v pomoč in so v tistem trenutku pomembna, ter uravnati in inhibirati tista čustva, ki v dani situaciji niso optimalna oz. otroku niso v podporo pri dosegu cilja ali rešitvi problema (Silk idr., 2006). Opravljene raziskave predlagajo, da so otrokove spretnosti uravnavanja čustev pozitivno povezane z otrokovim socialno-čustvenim razvojem v zgodnjem otroštvu, njegovimi socialnimi spretnostmi in prosocialnimi vedenji ter višjimi učnimi dosežki v kasnejših letih (McClelland in Cameron 2012; Spinrad idr., 2006; Trentacosta in Shaw, 2009). Primanjkljaji na področju samoregulacije čustev (npr. težave, ki se kažejo v povečani fiziološki vznburjenosti, težave z uravnavanjem čustev ter nadzorom nad impulzi) so povezani z vedenji pozunanjenja težav (ang. *externalizing problem behavior*) (npr. agresivna vedenja) (White idr., 2012).

Avtorji, ki so preučevali povezavo med uravnavanjem čustev in akademskimi dosežki, so ugotovili, da so otroci, ki so uspešneje uravnavali tako negativna kot tudi pozitivna čustva, v prvih letih šolanja dosegali višje rezultate pri matematiki in branju (Howse idr., 2003; Trentacosta in Izard, 2007). Tudi v raziskavi, ki so jo opravili Graziano in sodelavci (2007), so našli povezavo med otrokovo sposobnostjo uravnavanja čustev, ki je bila ocenjena s strani staršev, in otrokovimi dosežki na standardiziranih testih, ki preverjajo otrokove razvijajoče se spretnosti, povezane s pismenostjo ter matematičnimi spretnostmi, tudi po tem, ko so kontrolirali vrednosti otrokovega inteligenčnega kvocienta.

Večina otrok lahko pred vstopom v šolo sklepa o osnovnih čustvih in na osnovi izrazov ali situacij razume, da se njihovo doživljanje čustev lahko razlikuje od čustev, ki jih doživljajo druge osebe (Denham, 1986; Denham in Couchoud, 1990, po Denhem, 2006). V eni izmed raziskav, kjer so avtorji preučevali povezavo med razumevanjem in prepoznavanjem čustev (ang. *emotional knowledge*) predšolskih otrok, spretnostmi na področju pozornosti in otrokovimi učnimi spretnostmi v prvem razredu, sta se razumevanje in prepoznavanje čustev izkazala kot pomembna prediktorja otrokovih učnih dosežkov v prvem razredu, čeprav je imela največjo napovedno moč raven otrokove pozornosti (Rhoades idr., 2011).

Tudi drugi avtorji pišejo, da otroci, ki bolje uravnavajo lastna čustva (npr. v različnih situacijah), pogosteje sodelujejo v razredu, so med vrstniki bolj priljubljeni, učitelji pa jih zaznavajo akademsko in socialno uspešnejše kot otroke, ki imajo težave na tem področju (Denham, 2006; Miller idr., 2005; Mostow idr., 2002). Trentacosta in Fine (2010) sta na podlagi meta-analitične sinteze obstoječe literature ugotovila zmerno, relativno stabilno povezavo med otrokovim razumevanjem in prepoznavanjem čustev ter vedenjem v socialnem kontekstu. Avtorja pišeta, da otroci, ki bolje razumejo svoja čustva in čustva, ki jih doživljajo drugi, dosegajo v socialno kompleksnem sistemu, kot je razred, višje akademske dosežke. Tudi Izard in sodelavci (2001; Trentacosta in Izard, 2007) poročajo o stabilnih povezavah med otrokovim razumevanjem in prepoznavanjem čustev ter učnimi dosežki, ki jih je otrok dosegel kasneje v otroštvu, tudi potem, ko so izločili nekatere pomembne spremenljivke, kot so starost, otrokove govorne spretnosti in značilnosti temperamenta.

Denham in sodelavci (2002) pišejo, da so lahko otroci, ki jim primanjkuje starosti primerne znanja o čustvih, bolj nagnjeni k agresivnim vedenjem, saj ne razumejo in ne prepoznajo čustev, ki jih doživljajo drugi, zaradi česar si posledično lahko napačno razlagajo dejanja vrstnikov ter na podlagi napačnih informacij načrtujejo svoje odzive. Otrokova čustvena kompetentnost spodbuja bolj pozitivne odnose z vrstniki in učitelji, kar krepi otrokovo predanost šoli in pripomore k bolj pozitivnemu odnosu do šole in učenja (Hamre in Pianta, 2001). Vse to se povezuje tudi z boljšimi učnimi dosežki (prav tam). Avtorji prav tako ugotavljajo, da učitelji posvetijo več časa za pogovor in nudenje dodatnih navodil otrokom, ki jih vidijo oz. ocenjujejo kot čustveno bolj pozitivno naravnane in vodljive, v primerjavi s tistimi, ki jih ocenjujejo kot težje vodljive in zanje menijo, da potrebujejo pretirano količino pozornosti (Raver, 2003; Stuhlman in Pianta, 2002, po Blair in Raver, 2015).

1.2.3 Socialna komponenta pripravljenosti otroka za vstop v šolo

Z vstopom v šolo se otroci soočijo z bolj zahtevno strukturiranimi in ciljno usmerjenimi dejavnostmi, ki od otroka zahtevajo vedenja, sprejemljiva na javnih mestih, sposobnost nadzora nad svojim vedenjem, sposobnost sodelovanja pri skupinskih nalogah, sposobnost prosocialnega izražanja čustev in želja, upoštevanje pravil, ustrezno spoštovanje avtoritete odraslih ter sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja pozitivnih odnosov z vrstniki in učitelji (Campbell in von Stauffenberg, 2008 po Bierman idr., 2008; Doherty, 1997).

Avtorji, ki so raziskovali, kako lahko socialne spretnosti predšolskega otroka prispevajo k njegovi pripravljenosti na šolo in sposobnostim prilagoditve šolskemu okolju, so prispevali k spoznanju, da je otrokova sposobnost za vzpostavljanje učinkovitih in pozitivnih vzajemnih odnosov v vrtcu pomemben pokazatelj otrokove pripravljenosti na začetek šolanja (Coolahan idr., 2000; NICHD in Arsenio, 2004). Otroci, ki lahko organizirajo svoje

vedenje skladno z vedenji, ki se od otroka pričakujejo v razredu, in sodelujejo pri učnih dejavnostih, kažejo višjo stopnjo dosežkov v šoli (McClelland idr., 2006). Socialne spretnosti, ki so se empirično povezovale s šolskim uspehom, vključujejo prosocialna vedenja, ki spodbujajo pozitivne odnose z vrstniki in učitelji ter samoregulacijske spretnosti, ki podpirajo inhibicijo agresivnih vedenj (Coolahan idr., 2000; Howse idr., 2003). Prosocialna vedenja zajemajo otrokove sposobnosti poslušanja, sodelovanja in deljenja z drugimi, izmenjevanja prednosti (ang. *taking turns*) ter uporabo vljudnih besed (Denham, 2006).

Nekatere raziskave kažejo, da otroci, ki v šolo vstopijo z bolj razvitimi socialnimi spretnostmi, poleg tega da lažje vzpostavljajo in ohranjajo nova prijateljstva in imajo boljše odnose z učitelji, prav tako pogosto razvijejo bolj pozitiven odnos do šole, so bolj sodelovalni v razredu, se hitreje prilagodijo šolskemu okolju ter dosegajo boljše učne rezultate (Denham, 2006; Fantuzzo in McWayne, 2002; Ladd idr., 1999) v primerjavi z otroki, ki imajo nižje razvite socialne spretnosti in imajo pogostejše težave v odnosih z vrstniki ter s tem posredno tudi s prilagoditvijo formalnemu šolanju (Buhs in Ladd, 2001; Keane in Calkins, 2004). Tudi Ladd (1990) ugotavlja, da je sposobnost otroka, da vzpostavi in ohranja pozitivne odnose s sošolci v prvih tednih šole neposredno povezana z otrokovim uspehom prilagajanja šoli. Avtor še dodaja, da so uspešne interakcije z vrstniki v prvem razredu odvisne predvsem od tega, ali se je otrok kljub svoji močni želji, da nekaj dobi/stori, sposoben prilagoditi tudi drugim in nadzorovati svoja (agresivna) vedenja, ter od tega, ali je sposoben vstopiti v skupino, ne da bi pri tem zmotil dejavnosti, ki že potekajo. Otrokova sposobnost prilagajanja v medosebnih odnosih se povezuje z otrokovim sodelovanjem v razredu in učnimi dosežki (Nix idr., 2013), medtem ko bolj problematična vedenja, kot sta agresivnost ali umik, delujeta ravno nasprotno in lahko ovirata učenje v razredu (Bulotsky-Shearer idr., 2012). V eni izmed raziskav so avtorji odkrili recipročen odnos med socialnimi in akademskimi spretnostmi (ocena je bila sestavljena iz učiteljevih ocen otrokovega napredka pri matematiki in jezikovnih predmetih ter ocene delovnih navad - samostojnega dela, dela v skupini, upoštevanja pravil) (Welsh idr., 2001). Ugotovili so, da so otrokove akademske spretnosti v prvem razredu napovedovale otrokove socialne spretnosti v drugem razredu ter da so akademske in socialne spretnosti napovedovale ena drugo na prehodu iz drugega v tretji razred. Na podlagi rezultatov avtorji opozarjajo, da morajo biti učitelji pozorni na otroke, pri katerih se kažejo določene težave na učnem področju, ter jim zagotoviti ustrezno pomoč, ki bo krepila tako otrokove akademske kot tudi socialne spretnosti.

Ravno nasprotno kot ugotavljajo avtorji zgoraj, kažejo ugotovitve meta-analize šestih obsežnih longitudinalnih študij (Duncan idr., 2007). Avtorji so ugotovili, da otrokove socialno-čustvene spretnosti niso imele pomembnih napovednih vrednosti za otrokove učne dosežke v prihodnosti. Avtorji niso odkrili pomembne povezave niti pri otrocih, ki so kazali

relativno visoko raven problematičnih vedenj. Do podobnih ugotovitev so prišli tako za dečke kot tudi za deklice, prav tako na povezavo ni vplivalo niti to, iz kakšnega socialno-ekonomskega okolja je prihajal otrok.

Povzamemo lahko, da obstoječe ugotovitve glede obstoja povezave med socialno-čustvenimi in akademskimi spretnostmi niso povsem enotne, vendar pregled obstoječih raziskav in literature, ki upošteva model ŠP, v kateri je zajeta socialno-čustvena komponenta pripravljenosti (npr. Blair, 2002; Denham, 2006; Doherty, 1997), kažejo, da je ta povezava mogoča. Vsekakor se tukaj pridružujemo mnenju Wesleya in Buyseea (2003), ki pišeta, da bodo učitelji otroku, ki je sposoben tvoriti dobre medosebne odnose z vrstniki in odraslimi, sledi preprostim pravilom in usmeritvam ter kaže določeno mero samostojnosti v razredu, lahko pomagali, da bo usvojil oz. krepil tudi druge spretnosti (npr. delovne navade, tehnike učenja) in pridobival znanja, ki jih bo potreboval, da bo lahko v šoli uspešen.

1.3 VZGOJA IN VZGOJNI STILI

Vsakdo od nas ima svojo predstavo o tem, kaj je vzgoja in kako jo izvajati. Kot je ugotovil že Kroflič (1997), tudi mi hitro pridemo do spoznanja, da je najtežje opredeliti prav pojme, ki so v družbi tako zelo razširjeni in za katere menimo, da o njih vemo že prav vse.

M. Peček Čuk in I. Lesar (2009) v znanstveni monografiji strneta, da je v sodobnem času prišlo do preobrata v pogledu na vzgojo. »V preteklosti je bila vzgoja vedno razumljena kot namerna, zavestna dejavnost vzgojitelja z otrokom v duhu nekih vrednot, bodisi z namenom izboljševanja človeka bodisi zaradi ohranjanja njegovih dobrih strani ali zaradi obojega hkrati« (Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 22). Veljalo je prepričanje, da je otrok tisti, ki je slab in mu je potrebno privzgojiti vrednote, s katerimi bo kot odrasel posameznik prispeval k celovitosti in nekonfliktnosti družbe, pri čemer je bilo vzgojitelju za ta cilj dovoljeno uporabiti vsa vzgojna sredstva. V današnjem času je vedno bolj prisotno mišljenje, da je otrok bitje s potenciali in aktivno vlogo, vzgojitelj pa oseba, ki otroka seznanja z vrednotami ter mu pomaga pri razvoju zmožnosti za moralno odločanje in delovanje (Peček Čuk in Lesar, 2009). Avtorici še dodajata, da je cilj vzgoje v osamosvajanju otroka od vzgojiteljev ter pripravi otroka na to, da bo znal prevzeti odgovornost za svoje lastno življenje (prav tam).

Tudi definicija vzgoje, ki jo poda Janek Musek (2008), poudari pomen posredovanja vrednot v kontekstu vzgoje. »Vzgoja je proces, v katerem se načrtno oblikujejo osebne značilnosti posameznika. Oblikujejo pa se v skladu z vrednotnim sistemom družbe. Oblikovanja vrednot tako ne moremo ločevati od vzgoje, kaj šele izločati iz nje. Če ne zajame oblikovanja vrednot, potem vzgoja izgubi svoj smisel. Pojem vzgoje brez oblikovanja vrednot je protisloven.« (Musek, 2008, str. 78).

Hurrelmann in Bauer (2015, po Kranjčan, 2018) sta definirala vzgojo kot medosebno interakcijo, pri čemer odrasli poskuša z načrtnim in ciljno usmerjenim delovanjem doseči ali ojačati želeno vedenje pri otroku, vendar pri tem ne zanemari otrokovih potreb ter individualnih posebnosti. Avtorja dodajata, da odrasli zavestno poskuša vplivati na otrokov razvoj osebnosti s ciljem vzgojiti samostojno, zadovoljno in odgovorno osebo.

Brezinka (2017) povzame, da je vzgoja skupno ime za vse uporabljene poskuse spremembe vedenja otrok v želeno smer, pa naj se le-ti na koncu izkažejo za uspešne ali pa neuspešne.

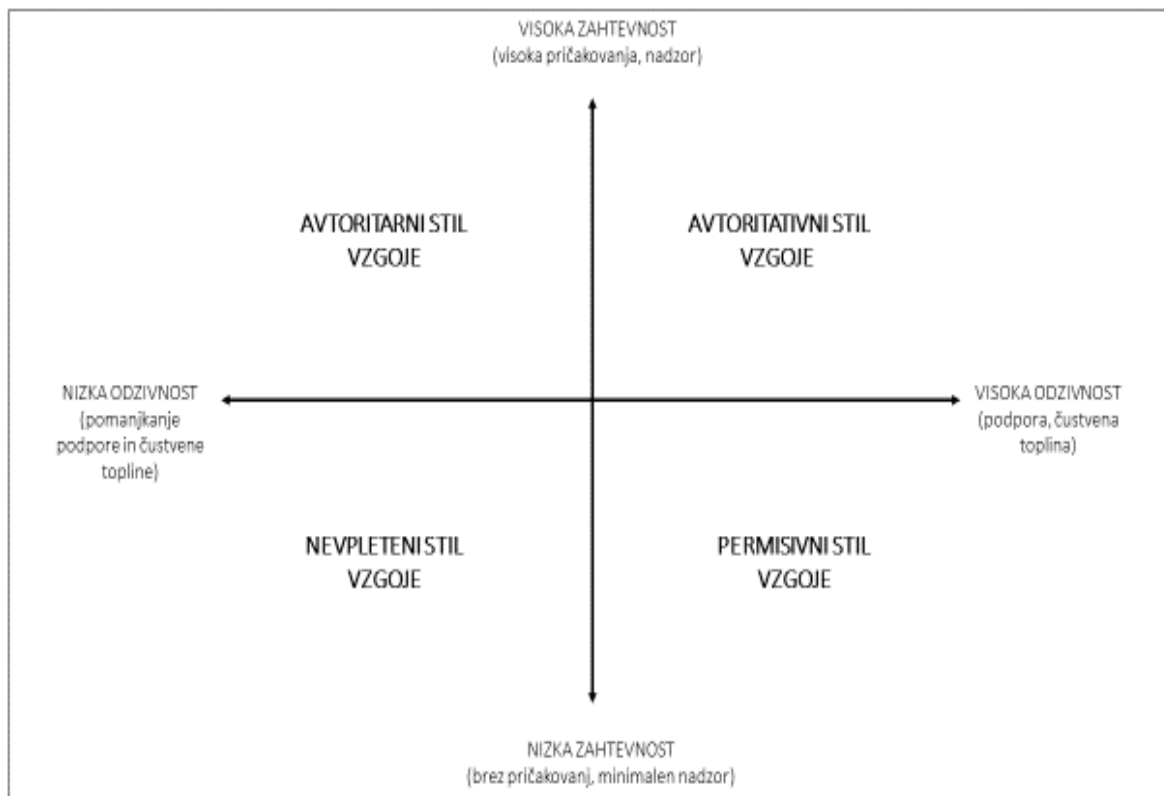
Na kakšen način starši vzgajajo svojega otroka, kako pojmujejo njegovo naravo oz. razvoj, kakšno discipliniranje, kaznovanje in avtoriteto pri vzgoji zagovarjajo ter navsezadnje tudi koliko svobode pri vsem tem dopuščajo otroku, lahko z nadpomenko imenujemo vzgojni stil (Peček Čuk in Lesar, 2009). Vzgojni stili pomenijo splošno čustveno ozračje, ki ga zagotavljajo starši (Darling in Steinberg, 1993). Kakšen stil vzgoje bodo uporabljali starši, je odvisno od njihovih stališč, prepričanj in razumevanja vzgoje otroka kot tudi od njihovega videnja otroka (ali je otrok nekdo, ki sledi, ali nekdo, ki ima svoje potrebe in zmožnosti) (Peček Čuk in Lesar, 2009; Rutar, 2013).

Čeprav obstaja jasen, dvosmerni transakcijski odnos med staršem in otrokom, kjer otrok s svojim vedenjem in značilnostmi izzove določeno vrsto vedenja pri starših (Pearl idr., 2014; Zadeh idr., 2010), longitudinalne raziskave s področja vzgoje kažejo na to, da ima vedenje staršev močnejši vpliv na vedenje otroka, kot so učinki otrokovega vedenja na vzgojni stil staršev (Choe idr., 2013).

Preučevanju vzgojnih stilov je veliko pozornosti namenila klinična in razvojna psihologinja, Diana Baumrind (1971, 1978, 1991). Na podlagi obširnih opazovanj in pogovorov s starši je oblikovala najbolj znan ter vpliven tipološki pristop preučevanja vzgojnih stilov. Tradicionalni model starševskih stilov, ki ga je razvila in ki sta ga kasneje še razširila Maccoby in Martin (1983), opredeljuje dve temeljni dimenziji starševstva: zahtevnost (ang. *demandingness*) (včasih poimenovana tudi nadzor) ter odzivnost (ang. *responsiveness*) (včasih poimenovana tudi starševska podpora ali toplina) (gl. Slika 1).

Slika 1

Prikaz vzgojnih stilov na dimenzijah zahtevnosti in odzivnosti staršev (po teoriji D. Baumrind; Maccoby in Martin; povzeto po Criss in Larzerele, 2013, v Lindner Gunnoe, 2013)



Starševska zahtevnost se nanaša na zahteve, ki jih starši postavljajo pred svojega otroka z namenom, da bi se dobro vključil tako v družino kot tudi v širše socialno okolje. Ta dimenzija odraža, v kolikšni meri starši od otroka zahtevajo vedenja, primerna njegovi starosti, na kakšen način poskušajo nadzorovati otrokovo vedenje in aktivnosti ter kakšne tehnike discipliniranja uporabljajo pri vzgoji. Starševska odzivnost se nanaša na vedenja, ki namerno spodbujajo otrokovo individualnost, zmožnosti za samoregulacijo in samozavest. Pri tej dimenziji je pozornost namenjena temu, v kolikšni meri starši otroku izkazujejo čustveno toplino, ga sprejemajo in podpirajo, so občutljivi na njegove potrebe ter se vključujejo v aktivnosti, povezane z otrokom (Baumrind, 1991; Stattin in Kerr, 2000).

Iz interakcije med tema dvema dimenzijama so avtorji (Baumrind, 1971; Maccoby in Martin, 1983) predlagali štiri vzgojne stile: avtoritarni, avtoritativni, permisivni ter nevpleteni stil vzgoje. Ti se kažejo v različnih oblikah vedenja staršev in imajo različen vpliv na otroka in njegov razvoj (Aunola in Nurmi, 2005; Milvesky idr., 2008; Roopnarine idr., 2006).

1.3.1 Avtoritarni vzgojni stil

Avtoritarni starši delujejo na podlagi prepričanja, da so odgovorni za to, da nadzirajo otrokovo vedenje in da otroka naučijo vedenj, ki so v skladu s pravili ter standardi družbe (Baumrind, 1971). Tudi M. Peček Čuk in I. Lesar (2009) pišeta, da avtoritarni vzgojni stil temelji na predpostavki, da je primarni cilj vzgoje, da na otroka prenesemo moralna pravila, norme, vrednote in vedenja, ki so uveljavljena v družbi. Po mnenju avtoritarnih staršev je otroku potrebno čimprej privzgojiti disciplino odraslih, saj vidijo njihovo igrivost in brezdelno uživanje kot razvadi, ki otroku ne koristita za zagotavljanje uspešnega položaja v družbi (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014).

Avtoritarni vzgojni stil se kaže v nenehnem nadzoru otroka, visokih zahtevah in nizki stopnji odzivnosti (Maccoby in Martin, 1983). Prav ti starši so tisti, ki na dimenziji starševskega nadzora, izmed vseh staršev, dosegajo najvišje vrednosti (Johnson, 2006). Otroku zagotavljajo dobro urejeno in strukturirano okolje, vendar so pravila, ki jih postavljajo pred otroka, oblikovana togo in s pretirano stopnjo avtoritete (Baumrind, 1991). Od otroka zahtevajo visoko stopnjo zrelosti ter ne tolerirajo neprimernega vedenja (Baumrind, 1971). Njihova visoka pričakovanja so nemalokrat v nasprotju z dejanskimi razvojnimi zmožnostmi otroka (Cunningham, 1993, v Önder in Gülay, 2009).

Med starši in otroki ni odprtega dialoga, saj vlada prepričanje, da kot starši najboljše vedo, kaj je dobro za otroka (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Svoje zahteve in pričakovanja izražajo s pravili in ukazovanjem (Baumrind, 1978). Z otrokom se ne pogovorijo o razlogih za določena pravila oz. mu le-ta pojasnijo z besedami, kot so: »Ker sem jaz tako rekel/-a.« Zdi se, da je za starše najpomembnejše, da otrok upošteva postavljena pravila, ne da bi postavljala dodatna vprašanja (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014).

Starši so pri vzgoji zelo dosledni in od otroka zahtevajo ubogljivost (Baumrind, 1978). Pri discipliniranju so v primerjavi s starši, ki vzgajajo v drugih vzgojnih stilih, bolj strogi in uporabljajo bolj grobe metode kaznovanja, med drugim tudi fizično (Milvesky idr., 2008). V odnosu z otrokom so osredotočeni predvsem na preprečevanje in odpravljanje neželenih vedenj ter otroka, tudi ko upošteva vsa njihova pravila in izpolnjuje njihova pričakovanja, praviloma ne pohvalijo (Johnson, 2006).

Ti starši lahko delujejo čustveno zelo hladni. Na prvo mesto postavljajo predvsem svoje potrebe, šele nato se posvetijo potrebam otroka (Baumrind, 1991). Redko se vključujejo v otrokove dejavnosti, s čimer otroka prikrajšajo za ustrezno podporo in spodbudo za njegovo vedenje (de Knop, 1992, po Jurič, 2009). Otroka prav tako nemalokrat prikrajšajo za izkušnjo neodvisnosti, saj mu ne dovolijo, da bi sodeloval pri sprejemanju odločitev (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Otroku ne zagotavljajo potrebne podpore ter ga ne

spodbujajo pri izražanju njegovega mnenja in/ali želja (Bartell, 2005, v Önder in Gülay, 2009).

Nekateri avtorji navajajo, da ti otroci v odnosih z vrstniki niso pripravljeni na sodelovanje in sprejemanje kompromisov ter poskušajo z neprilagojenim vedenjem (npr. agresivna vedenja, prepirljivost, nesramnost) uveljaviti svoje interese (Baumrind, 1971), medtem ko drugi pišejo, da v odnosih z vrstniki prevzamejo podrejen položaj, okolica pa jih doživlja kot vzorne otroke (sledijo pravilom in postavljenimi standardom, so prijazni, prizadevni, ustrežljivi, sposobni, odgovorni, olikani) (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014; Thompson idr., 2003). Ne glede na vse, otroci, ki so bili vzgojeni v avtoritarni vzgoji, naj bi kazali manj antisocialnih vedenj kot vrstniki, katerih starši so uporabljali permissivno ali nevpleteno vzgojo (Baumrind, 1991).

Med pregledom literature nismo zasledili, da bi avtorji poročali o situacijah, ko bi se avtoritarni stil vzgoje lahko izkazal za primernega. Vseeno menimo, da bi se lahko določeni elementi oz. vzgojni pristopi, ki so sicer bolj značilni za avtoritarni stil vzgoje (npr. več nadzora in usmerjanja otroka, sprejemanje odločitev), izkazali za primerne v situacijah, ki so za otroka nejasne ali celo ogrožajoče, ter v primerih, ko otroci še niso zmožni samostojnega odločanja in sklepanja.

1.3.2 Avtoritativni vzgojni stil

Avtoritativni stil temelji na sodobnem pojmovanju otrokovega razvoja, ki upošteva, da otrokov razvoj ni odvisen zgolj od notranjih procesov, ampak tudi od zunanjih dejavnikov in interakcije med njimi (Peček Čuk in Lesar, 2009). D. Baumrind (1978) pravi, da je ta vzgojni stil usmerjen v jasne zahteve, vendar hkrati zagotavlja visoko stopnjo podpore.

Avtoritativni starši so ljubeči, skrbni in občutljivi za potrebe otroka (Rothrauff idr., 2009). Otroku so naklonjeni in mu nudijo podporo pri raziskovanju ter uresničevanju njegovih zanimanj (Baumrind, 1978). Poznajo in spoštujejo otrokove ideje, čustva in stališča (Bartell, 2005, v Önder in Gülay, 2009), medtem ko svojo podporo otroku izkazujejo tako z besedami kot tudi z dejanji (Baumrind, 1978).

Ti starši, ne glede na njihov ljubeč odnos z otrokom, otroku postavljajo jasne meje in imajo visoka pričakovanja, povezana z njegovimi dosežki (Baumrind, 1978). Pri postavljanju pravil in zahtev dosledno upoštevajo otrokovo starost ter njegove dejanske zmožnosti (Johnson, 2006; Rothrauff idr., 2009). Spoštovanje dogovorjenega pri otroku dosegajo s pomočjo iskrene in dvosmerne komunikacije, razumljivim pojasnjevanjem svojih vedenj in odločitev ter spodbujanjem otrokove samostojnosti (Baumrind, 1978).

Avtoritativni starši pravil ne uveljavljajo z močjo in/ali odtegotovanjem ljubezni (Maccoby in Martn, 1983). Otrokovo neupoštevanje pravil in neprimerno vedenje kaznujejo, vendar se izogibajo fizičnemu ter psihičnemu nasilju (O'Dor idr., 2016). Kadar otroka kaznujejo, ga ne ponižujejo (npr. ne vpijejo, ga ne žalijo, mu ne grozijo), ampak se trudijo krepiti njegov občutek za odgovornost in pravičnost, s čimer ga navajajo na samodisciplino (Peček Čuk in Lesar, 2009).

Avtoritativni starši pri vzgoji uporabljajo bolj sodelujoče pristope, ne vztrajajo rigidno pri svojih odločitvah, temveč lahko puščajo tudi prostor za dogovor (Johnson, 2006). V proces oblikovanja pravil in iskanja rešitev vključujejo tudi otroka (Peček Čuk in Lesar, 2009). Na takšen način starši otroku omogočijo, da se nauči samostojnega presojanja ter ima priložnost, da si oblikuje svoja lastna stališča (Baumrind, 1978). Starši spoštujejo otrokove potrebe, stališča in želje, vendar pri tem ostanejo zvesti svojim stališčem do vzgoje ter ne pozabijo na lastne potrebe (Baumrind, 1978). Ne glede na to, da se mora otrok podrediti moralnim pravilom, mu starši dopuščajo določeno mero svobode (Peček Čuk in Lesar, 2009).

1.3.3 Permisivni vzgojni stil

M. Peček Čuk in I. Lesar (2009) pišeta, da permisivna vzgoja temelji na prepričanju, da je vzgoja namenjena temu, da se otroka obvaruje pred zunanjimi vplivi, ki bi lahko negativno delovali na njegov razvoj. Avtorici še dodajata, da starši v ospredje postavljajo svobodo otroka, njegove potrebe in razvojne naloge ter menijo, da je njihova naloga, da temu prilagodijo svoje vzgojne pristope. Starši vzgajajo na podlagi prepričanja, da otrok potrebuje veliko spodbud in manj omejitev ter nadzora (Jurič, 2011).

Starši otroku prepuščajo možnosti izbire in ga pri tem ne omejujejo (Baumrind, 1978). »V tem načinu vzgoje se morajo otroci odločati po svoje, vendar pa odgovornost za njihovo ravnanje prevzamejo starši. Otroci tako nikoli ne začutijo povezave med lastno odločitvijo in posledicami te odločitve.« (Lepičnik Vodopivec, 2007, str. 187). Otrok je deležen premalo usmerjanja s strani staršev, oni pa mu prepuščajo odločitve, ki jih še ni sposoben sprejeti (Baumrind, 1971).

Starši otroku redko postavijo meje in pred njega ne postavljajo veliko zahtev, saj verjamejo, da se otrok najbolje razvija takrat, ko ima prosto pot, ter je, kar se le da, neomejen (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Tudi v primeru, da starši pred otroka postavijo jasna pravila in pričakovanja ter povedo, kakšne bodo posledice v primeru, če jih otrok ne bo upošteval, niso dosledni pri njihovem uresničevanju (Milvesky idr., 2008).

Od otroka ne zahtevajo vedenj primernih njegovi starosti in so pretirano strpni do njegovega neprimernega vedenja (Maccoby and Martin, 1983). Otrok lahko izraža svoje frustracije in

jezo, četudi na povsem neprimeren način (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Starši imajo pogosto težave s kontroliranjem otrokovega vedenja in otroka ne morejo prepričati, da bi jih ubogal (Johnson, 2006). V takšnih trenutkih otroku zgolj zagrozijo, da bodo kaznovali določeno vedenje, vendar kaznovanje kot obliko discipliniranja v resnici uporabijo zelo redko (Baumrind, 1991).

Za starše, ki vzgajajo v permisivnem stilu, je zelo značilno razvajanje otroka (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Za razvajajočo vzgojo je med drugim značilno, da je otrok v središču pozornosti in zasut z nežnostjo, starši vzhičeno občudujejo vsak otrokov dosežek, graciozno povzdigujejo otrokovo lepoto in inteligentnost, se trudijo uresničiti vse otrokove želje ter se prepuščajo otrokovi ukazovalnosti in samovolji (Wexberg, 1998, po Kranjčan, 2018). D. Baumrind (1991) je mnenja, da se ti starši do otroka pogosteje obnašajo kot do svojega prijatelja, namesto da bi prevzeli vlogo starša.

V odnosih so ti otroci pretirano odvisni od drugih, neprilagodljivi ter konfliktni (Baumrind, 1991). Prav tako pogosteje kažejo narcisistična nagnjenja, socialno neodgovornost in motivacijo za lastno korist (Berzonsky, 2004; Ramsey idr., 1996).

Avtorji ne poročajo o situacijah, ki bi kazale na morebitno primernost tega vzgojnega stila, a vendarle menimo, da bi se lahko nekateri vzgojni pristopi, ki so drugače bolj značilni za permisivni stil vzgoje, izkazali za ustrezne v primerih, ko otrok doživlja trenutne stiske in/ali ob pomembnejših življenjskih dogodkih, kot je med drugim tudi prehod iz vrtca v šolo. Zdi se nam pomembno, da starši v takšnih trenutkih oz. dogodkih prilagodijo svojo vzgojo in s tem otroku omogočijo potreben čas, da se prilagodi spremembam, ki jih doživlja.

V nadaljevanju predstavljamo ugotovitve nekaterih španskih raziskovalcev (Garcia in Garcia, 2009; Martínez, García, Yubero, 2007, po G. Dewar, 2019), ki poročajo, da se je v njihovem okolju za najbolj primerne izkazal permisivni stil vzgoje. Vendar pa kritiki dodajajo, da naj bi bili rezultati raziskav odraz uporabe različnih vprašalnikov in ne kulturnega okolja (Dewar, 2019).

1.3.4. Nevpleteni stil vzgoje

Za starše z nevpletenim stilom vzgoje je značilno, da izkazujejo nizko starševsko odzivnost kot tudi zahtevnosti (Maccoby in Martin, 1983). Med starši in otrokom primanjkuje bližine (Baumrind idr., 2010), otroku ne izkazujejo naklonjenosti in z njim zelo malo komunicirajo (Alegre, 2011). Z otrokom ne preživljajo veliko časa, so ravnodušni za njegove potrebe in se ne zanimajo za otrokove izkušnje povezane s šolo ter vrstniki (Baumrind, 1991). Ti starši redko spremljajo oz. nadzirajo vedenje otroka in mu ne zagotavljajo potrebne podpore (Baumrind idr., 2010). Otroci, ki odraščajo z nevpletenimi starši, zaradi prepuščenosti samim sebi težje vzpostavljajo stike, se težje prilagajajo, imajo težave z uravnavanjem

svojih čustev, pri dejavnostih niso vztrajni in kažejo zmanjšano sposobnost vzdrževanja pozornosti (Baumrind, 1991).

Maccoby in Martin (1983) sta takšen stil vzgoje poimenovala zanemarjajoče starševstvo. Pišeta, da je v tem primeru težko govoriti o vzgoji, saj so starši nevpleteni do te mere, da bi lahko rekli, da otroka že zanemarjajo. Tudi S. Bouwkamp in Bouwkamp (2014) pišeta o zanemarjajočih starših, za katere je značilno, da ne kažejo zanimanja za otrokove dosežke, saj se težko vživijo v otrokove interese in doživljanje. Dosežke otrok podcenjujejo, saj se jim njihove aktivnosti zdijo nepomembne in nezanimive. Avtorja dodajata, da je za te starše značilno prepričanje, da morajo otroci poskrbeti sami zase ter da je podpora potreba, ki se je mora otrok čimprej odvaditi, saj je odvisnost od drugega znak šibkosti.

Razlogi za to, da starši otroku in vzgoji namenijo malo časa, so različni. Med najpogostejšimi razlogi so: preobremenjenost z lastnimi težavami, zdravstvene težave (npr. depresivna stanja, težave z odvisnostjo), osredotočenost na kariero, pomanjkanje časa zaradi prostočasnih aktivnosti in druženja s prijatelji (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014). Splošno gledano se ti starši pogosto izogibajo svoji odgovornosti za vzgojo otroka in ustvarjajo videz, kot da se sploh ne zanimajo za potrebe svojih otrok (Baumrind idr., 2010).

1.4 POVEZANOST VZGOJNIH STILOV Z OTROKOVO PRIPRAVLJENOSTJO NA ŠOLO

ŠP ni nekaj, kar otrok razvije »preko noči« oz. tik pred vstopom v šolo, ampak je rezultat otrokovih izkušenj v predšolskem obdobju (Janus in Duku, 2007). Pomembno vlogo pri otrokovi pripravljenosti na šolo imajo starši, saj igrajo značilnosti odnosa med staršem in otrokom pomembno vlogo pri razvoju otrokovih spretnosti, potrebnih za uspešno vključitev v šolo ter formalno izobraževanje (Bernier idr., 2010; Sanders in Turner, 2018). Starši otroka »pripravljajo na vstop v šolo« od rojstva dalje, saj se učenje začne ob rojstvu in skupaj z drugimi pomembnimi osebami v otrokovem življenju predstavljajo otrokove prve učitelje (Brazelot in Greenspan, 2000). Vzgoja staršev tako vpliva na vrsto socialnih, čustvenih, intelektualnih in drugih spretnosti, ki jih otroci potrebujejo, da so v šoli uspešni tako na akademskem kot tudi na socialnem področju (Sanders in Turner, 2018).

Avtoritativna vzgoja, za katero je značilno, da temelji na čustveni toplini staršev, njihovi odzivnosti in doslednosti, lahko spodbuja otrokovo pripravljenost na šolo, saj podpira otrokov razvoj na različnih področjih (npr. razvoj govora in komunikacijskih spretnosti, razvoj izvršilnih funkcij, sposobnost samoregulacije, razvoj socialnih spretnosti) ter pripomore k vedenjem, ki otroku pomagajo pri lažji vključitvi v razred (npr. sledenje navodilom, sodelovanje, prevzemanje in prepuščanje pobud) (Harvard Center for the developing Child, 2016, po Sanders in Turner, 2018). Otroci avtoritativnih staršev imajo v primerjavi z otroki staršev z drugimi vzgojnimi stili bolj razvite samoregulacijske

spretnosti (Piotrowski idr., 2013) in so bolj prosocialno usmerjeni (Hastings idr., 2007). Rezultati raziskav kažejo, da se vzgojni stili staršev (preučevali so le avtoritativnega, avtoritarnega in permisivnega) močno povezujejo s stopnjo čustvene inteligentnosti otroka pri različnih starostih (npr. Carlo idr., 2007; Chan idr., 2009; Eisenberg idr., 2005), kar posledično poveča tudi njegovo vključevanje v socialne interakcije in aktivnosti v šoli (Russell idr., 2016). Po drugi strani avtorji (Chang idr., 2003; Flouri in Midouhas, 2017) prav tako ugotavljajo, da lahko zelo stroga vzgoja, ki je značilna predvsem za avtoritarni stil vzgoje (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014), neposredno in negativno vpliva na otrokovo sposobnost nadziranja čustev ter se povezuje s pogostejšimi vedenjskimi težavami (Chang idr., 2003; Flouri in Midouhas, 2017). Vzgojni stil, za katerega velja, da najbolj neugodno vpliva na prav vse vidike otrokovega razvoja (npr. spozavni, čustveni, socialni, moralni) in s tem posledično tudi na otrokove težave v šoli, je nevpleteni stil vzgoje (Baumrind, 1991; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Na podlagi literature in predhodno opravljenih raziskav lahko sklepamo, da različni vzgojni stili različno vplivajo na številna področja otrokovega razvoja in učenje. Posledično lahko sklepamo, da se vzgojni stili staršev lahko povezujejo oz. vplivajo na otrokovo pripravljenost na šolo oz. posamezne komponente, ki kot takšne predstavljajo konstrukt, ki v svoji definiciji zajema različne spretnosti in znanja, potrebna za uspešno vključitev in delovanje v šoli.

Ugotovitve med različnimi avtorji pa niso povsem enoznačne. Ameriški raziskovalci (Lamborn idr., 1991, po Dewar, 2019) ugotavljajo, da je za otrokov razvoj optimalna avtoritativna vzgoja, medtem ko španski raziskovalci (Garcia in Garcia, 2009; Martínez idr., 2007, po Dewar, 2019) s pozitivnimi učinki na otrokov razvoj povezujejo permisivni stil vzgoje ter svoje ugotovite povezujejo z razlikami v vzgoji glede na kulturno okolje, iz katerega prihajajo udeleženci v raziskavi. G. Dewar (2019) na podlagi pregleda raziskav opozarja, da do takšnih rezultatov prihaja predvsem zaradi tega, ker med avtorji prihaja do razlik v opredelitvi konstrukta vzgojnih stilov. Avtorica piše, da lahko zaradi različne opredelitve vzgojnih stilov oz. uporabe različnih vprašalnikov, pride do tega, da so starši, ki bi bili v eni raziskavi uvrščeni v skupino staršev z avtoritativnim vzgojnim stilom, v drugi uvrščeni v skupino staršev s permisivnim vzgojnim stilom. Svojo trditev potrди tudi z ugotovitvami Osoria in M. González-Cámara (2016), ki sta na vzorcu španskih staršev uporabila enak vprašalnik, kot je bil uporabljen v ameriški raziskavi, in sta prišla do enakih rezultatov kot ameriški kolegi – z najbolj optimalnimi rezultati v otrokovem razvoju se povezuje avtoritativni stil vzgoje.

Ne glede na to, da številni avtorji poudarjajo pomembnost vpliva vzgoje staršev na različna področja otrokega razvoja (npr. Baumrind, 1991; Belsky in de Haan, 2011; Rose idr., 2007) in nekateri izmed njih celo menijo, da od vseh spreminjajočih se dejavnikov, ki vplivajo na potek otrokovega razvoja, niti eden ni pomembnejši od odnosa med staršem in otrokom oz. kakovosti vzgoje, ki je deležen otrok (Collins idr., 2000), smo med pregledom literature

ugotovili, da obstaja malo raziskav, ki bi preučevale direktno povezavo med vzgojnimi stili staršev ter otrokovo pripravljenostjo na šolo (večina avtorjev se osredotoča predvsem na preučevanje vplivov vzgoje pri starejših otrocih in v obdobju mladostništva). Pogosteje smo zasledili raziskave, ki preučujejo vplive vzgoje na otrokov razvoj in pripravljenost na šolo preko dveh osnovnih dimenzij odzivnosti in zahtevnosti ali starševskih vedenj oz. njihovih specifičnih vzgojnih pristopov (fizično kaznovanje, zagotavljanje učno spodbudnega okolja, vključevanje v otrokove dejavnosti), ki jih uporabljajo pri vzgoji otroka. Posledično se bomo v nadaljevanju osredotočili predvsem na to, kako dimenziji odzivnosti in zahtevnosti vplivata na otrokovo pripravljenost na šolo oz. razvoj spretnosti, ki so potrebne za otrokovo čim boljše delovanje v šoli.

1.4.1 Povezanost odzivnosti staršev s šolsko pripravljenostjo otroka

Pozitivni del dimenzije odzivnosti, ki jo avtorji v člankih pogosto poimenujejo tudi starševska senzibilnost (ang. *parental sensitivity*), vključuje otroku naklonjeno čustveno interakcijo med staršem in otrokom, kjer starš otroku zagotavlja primerno količino pohval in spodbud, spodbuja otrokovo samostojnost in se prilagaja potrebam otroka (Wade idr., 2018). Avtorji ugotavljajo (npr. McGroder, 2000; NICHD Early Child Care Research Network, 2003), da se z otrokovo kompetentnostjo ob vstopu v šolo najpogosteje povezujeta predvsem količina starševske senzibilnosti in zagotavljanje stimulatívnega domačega okolja.

Čustveno topel odnos z otrokom in spodbujanje njegove samostojnosti otroku služita kot varen temelj, iz katerega lahko raziskuje okolje in premaguje izzive tudi v nedružinskem okolju, kot je npr. šola, ter krepi razvoj otrokovih spretnosti, ki mu omogočajo doseganje boljših rezultatov na akademskem področju (Downer in Pianta, 2006; Steinberg idr., 2006). Connell in Pritz (2002) sta ugotovila, da visoka izraženost starševske odzivnosti (npr. starši se primerno odzivajo na otrokova čustva, uporabljajo primerno količino nadzora in spodbujajo primerna vedenja) napoveduje višje ocene učiteljev glede otrokovih spretnosti, ki odražajo njegovo pripravljenost na šolo (socialne spretnosti in razumevanje verbalnih sporočil). Prav tako kažejo boljše samoregulacijske spretnosti in manj pozunanjenja vedenj (Eiden idr., 2007). Otroci, ki imajo dober odnos s starši, v primerjavi z vrstniki, ki s svojimi starši niso tako povezani, v vrtcu pogosteje kažejo boljše socialno-čustvene spretnosti, močno prosocialno usmerjenost, imajo številčnejša in kvalitetnejša prijateljstva ter so bolj sprejeti s strani vrstnikov (Clark in Ladd, 2000). V longitudinalni raziskavi, ki je preučevala številne dejavnike, ki se povezujejo z otrokovim razvojem, so ugotovili, da se je prav materina samoocena senzibilnosti pri otrokovi starosti 54 mesecih (4-5 letih) in ob otrokovem vstopu v šolo najmočneje povezovala z otrokovimi socialno-čustvenimi spretnostmi, in sicer z boljšo socialno kompetentnostjo, manj vedenjskimi težavami in manj konflikti z odraslimi osebami (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). Avtorji so prav tako ugotovili, da se je povečanje materine senzibilnosti s pomočjo preventivnih programov pozitivno povezovalo z otrokovim čustvenim delovanjem v prvem razredu (prav

tam). Starši z izkazovanjem čustvene topline, svojo senzibilnostjo in odzivanjem na otrokove stiske otroka naučijo, da so njegova čustva sprejemljiva ter mu pomagajo pri učenju spretnosti, s pomočjo katerih se bo sposoben pomiriti, ko bo vznemirjen (Morawska idr., 2019). V kolikor se starši neprimerno ali nedosledno odzivajo na otrokovo doživljanje stiske ali izkazovanje čustev in otroku ne služijo kot dober model, je manj verjetno, da bi se otroci naučili oz. ponotranjili primerna samoregulacijska vedenja (prav tam). Tudi druge raziskave kažejo, da uporaba vzgojnih tehnik, ki ponazarjajo visok nivo odzivnosti in so model prosocialnega vedenja (npr. mirno pojasnjevanje, učenje alternativnih oblik vedenja), lahko napovedujejo otrokovo pripravljenost na vstop v šolo, saj spodbujajo otrokov spoznavni razvoj (Hirsh-Pasek in Burchinal, 2006), samoregulacijske spretnosti (Pears idr., 2015) ter se povezujejo z delovanjem izvršilnih funkcij (Kochanska idr., 2000), medtem ko se pomanjkanje odzivnosti in uporaba neprimernih vzgojnih tehnik (npr. prisila, starševo uveljavljanje moči) povezuje s slabšimi spretnostmi na tem področju (Valcan idr. 2018).

Zagotavljanje stimulatívnega domačega okolja se povezuje predvsem z otrokovim spoznavnim vidikom ŠP (npr. delovanjem izvršilnih funkcij, samoregulacijskimi spretnostmi, motivacijo, govorom in pismenostjo) (Hackman, 2012, po Fay-Stammach idr. 2014; Mashburn in Pianta, 2006). Avtorji pišejo, da se zagotavljanje miselnih spodbud s strani staršev povezuje s krepitvijo otrokovih sposobnosti inhibicije odziva in miselne fleksibilnosti (Clark idr., 2013). Starši, ki se pogosteje vključujejo in sodelujejo pri otrokovih dejavnostih, kot so branje knjig, petje pesmi in igranje družabnih iger, spodbujajo razvoj otrokove pismenosti ter otrokovo govorno kompetentnost pred vstopom v šolo (Chazan-Cohen idr, 2009). Tudi Weeger in sodelavci (2018) so ugotovili, da sodelovanje v teh aktivnostih med otrokovim 2. in 3. letom starosti napoveduje boljše spretnosti s številkami in boljši receptivni besednjak med otrokovim 4. in 5. letom, tudi potem, ko so kontrolirali nekatere druge spremenljivke (npr. socialno-ekonomski status družine, fizično kaznovanje in druge vzgojne pristope). Starši, ki se aktivno vključujejo v otrokovo izobraževanje (npr. sodelujejo pri vrtčevskih oz. šolskih aktivnostih, se udeležujejo pogovornih ur z vzgojitelji oz. učitelji), spodbujajo tako akademski kot tudi socialni razvoj otroka (Lengua idr., 2007).

1.4.2 Povezanost zahtevnosti staršev s šolsko pripravljenostjo otroka

Pri nekaterih vzgojnih stilih, ki visoko odražajo dimenzijo zahtevnosti, se kažejo povezave s pozitivnimi rezultati na različnih področjih otrokovega razvoja, medtem ko se pri drugih vzgojnih stilih, ki prav tako visoko odražajo to dimenzijo, kažejo negativne oz. nezaželene povezave z rezultati v razvoju (Alegre, 2010).

Vzgojni stili, ki visoko odražajo dimenzijo zahtevnosti in vključujejo tudi druge ustrezne vzgojne pristope (npr. primerne količine nadzora, usmerjanje in podpora k ustreznemu vedenju ter načinu izražanja, zahteve in pričakovanja so primerna otrokovi zrelosti,

spodbujanje otrokove samostojnosti ter uporaba primernih metod discipliniranja; Alegre, 2010), se povezujejo z otrokovo lažjo prilagoditvijo na vstop v šolo (Brooks-Gunn in Markman, 2005; Cowan, idr., 2005), z boljším delovanjem na akademskem področju (Wang, idr., 2007), s sposobnostjo samoregulacije (Nietzel in Straight, 2003) in socialno kompetentostjo (NICHD in Arsenio, 2004). Ravno nasprotno imajo lahko vzgojni stili, ki prav tako visoko odražajo dimenzijo zahtevnosti, vendar vključujejo neprimerne vzgojne pristope (npr. izvajanje psihološke kontrole nad otrokom, uveljavljanje moči, nedosledna in/ali zelo stroga vzgoja, pogosto kaznovanje ter druge neprimerne metode discipliniranja; Alegre, 2010) negativne posledice za otrokovo pripravljenost na vstop v šolo (Bradley in Corwyn, 2007; Coleman, idr., 2006), saj se povezujejo s slabšimi socialnimi spretnostmi otroka, pogostejšim ponotranjanjem (npr. občutenje anksioznosti, strahov) in pozunanjenjem težav (npr. agresivna vedenja, nespoštovanje pravil, vedenjski izpadi) ter na splošno s slabšim čustvenim počutjem (Knafo in Plomin, 2006; Laible, idr., 2004) in nižjimi rezultati na akademskem področju (Checa in Abundis-Gutierrez, 2017).

Avtorji ugotavljajo, da so primerne količine nadzora, ki podpirajo samostojnost vrtčevskih otrok, v veliki meri povezane z otrokovo kasnejšo prilagoditvijo na vstop v šolo (Walker in MacPhee, 2011). Denham in sodelavci (1991) so ugotovili, da se vzgoja, ki spodbuja otrokovo samostojnost povezuje z otrokovo asertivnostjo in samozadostnostjo v socialnih odnosih pred vstopom v šolo (npr. med igro z vrstniki). Ti otroci so bili socialno kompetentnejši in so kazali manj problematičnih vedenj v primerjavi z otroki, katerih starši so kazali višje ravni nadzora, ki ni podpiral otrokove samostojnosti (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). Prekomeren nadzor s strani staršev je povezan z agresivnimi vedenji otroka (Nelson in Crick, 2002, po Walker in MacPhee, 2011), kar lahko posledično znatno ovira otrokov uspeh v šoli (Raver, 2003). Zelo stroga in groba vzgoja (ang. *harsh parenting*) je napovedovala raven otrokove agresivnosti tako pri 6-ih letih kot tudi kasneje v mladostništvu (Vitaro, idr., 2006). Nekateri avtorji ugotavljajo, da nadzor staršev, ki temelji na prisili, s tem, ko vpliva na otrokovo prosocialno vedenje in sposobnost samoregulacije, prav tako ogroža otrokovo pripravljenost na šolo (Eddy idr., 2001; Vitaro idr., 2006), medtem ko A. Karreman in sodelavci (2008) na podlagi meta-analize predhodno opravljenih raziskav ugotavljajo, da se starševski nadzori, ki temeljijo na prisili, dosledno pozitivno povezujejo z otrokovim neupoštevanjem pravil/neubogljivostjo (ang. *noncompliance*) ne pa tudi z njegovo sposobnostjo inhibicije in uravnavanja čustev. Če starši pogosto uporabljajo tehnike nadzora, ki temeljijo na prisili, je manj verjetno, da bodo njihovi otroci razvili motivacijo za fokusirano, samostojno delovanje v zahtevnejših situacijah, ki jim predstavljajo vsaj majhen izziv (ang. *mastery motivation*) in/ali bodo spoštovali pravila v primeru, ko bo odsotna zunanja avtoriteta (Walker in MacPhee, 2011).

Za strogo, nepopustljivo vzgojo je pogosto značilno tudi fizično kaznovanje (Gámez-Guadix, idr., 2010). Glede na to, da fizično kaznovanje vključuje doživljanje stresa, lahko

otrokov sistem za odzivanje na stres postane v primeru pogoste izpostavljenosti fizičnemu kaznovanju preobremenjen, kar lahko vpliva na otrokov razvoj možganov in moti delovanje različnih spoznavnih procesov (npr. pozornost, osredotočenost, spomin, izvršilne funkcije, samoregulacijo), ki so pomembni za dobro funkcioniranje otroka v šoli (Gershoff in Grogan-Kaylor, 2016). McKenzi in sodelavci (2012) so na vzorcu 1110 družin iz ZDA preučevali, kakšni so vplivi fizičnega kaznovanja na besednjak predšolskih otrok, saj je le-ta pogosto uporabljen kot indikator ŠP (Pagani in Fitzpatrick, 2014). Ugotovili so, da pogost tepež po zadnjici triletnikov (vsaj dvakrat na teden) napoveduje slabši besednjak otroka dve leti kasneje tudi potem, ko so upoštevali karakteristike mame, druge vzgojne pristope in socialnodemografske podatke. Do podobnih ugotovitev so prišle tudi avstralske raziskovalke M. Bell, D. Bayliss, R. Glauert in J. Ohan (2018), ki so ugotovile, da je trpinčenje v zgodnjem otroštvu povezano s slabšim socialnim in čustvenim razvojem otroka, zaradi česar je otrok izpostavljen povečanemu tveganju za slabšo ŠP. V raziskavi, ki so jo opravili Weeger in sodelavci (2018), so ugotovili, da fizično kaznovanje samo po sebi ni direktno napovedovalo otrokove ŠP (spremljali so otrokove spretnosti s številkami in receptivni besednjak) in so bili učinki le-tega medirani z drugimi vzgojnimi pristopi (npr. druge uporabljene tehnike discipliniranja, branje otroku in sodelovanje pri drugih učnih aktivnostih). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi nekateri drugi avtorji, ki so ugotovili, da starševska toplina ublaži negativne vplive fizičnega kaznovanja na otrokova vedenja, ki kažejo na pozunanjenje težav (Deater-Deckard idr., 2006; Mendez idr., 2016). Nekatero druge raziskave ne potrjujejo teh ugotovitev, saj rezultati kažejo, da fizično kaznovanje v kombinaciji s starševim izražanjem čustvene topline ne vpliva na zmanjšanje negativnega vpliva fizičnega kaznovanja na dosežke predšolskih otrok na testu, ki preverja miselne spretnosti (Berlin idr., 2009), in je povezano z več vedenjskimi težavami pri otrocih (Lansford idr., 2014; Verhoeven idr., 2010, po Weeger idr., 2018).

Iz obstoječe literature je razvidno, da se različni stili vzgoje oz. natančneje količini starševske odzivnosti in starševske zahtevnosti lahko povezujejo/-ta z različno stopnjo pripravljenosti otroka na vstop v šolo. Starši lahko s svojo vzgojo prispevajo k razvoju otrokovih spoznavnih, socialnih in čustvenih spretnosti, njegovi samostojnosti, zmožnosti prilagajanja različnim situacijam itd. Na podlagi pregleda literature in tujih raziskav pričakujemo, da se bo tudi na našem vzorcu izkazalo, da prihaja do razlik v ocenah ŠP otrok glede na vzgojni stil staršev.

1.5 DRUGI DEJAVNIKI, KI SE POGOSTO POVEZUJEJO Z OTROKOVO PRIPRAVLJENOSTJO NA ŠOLO

Rezultati raziskav kažejo, da imajo otroci, ki prihajajo iz finančno šibkejših družin in katerih starši imajo nižjo stopnjo izobrazbe, pogostejše primanjkljaje na različnih področjih razvoja (npr. spoznavnem, čustvenem, socialnem), ki so pomembni za otrokovo pripravljenost na šolo ter uspešno učenje v razredu (npr. Isaacs, 2012; NICHD, 2002; Schickedanz idr., 2015).

Otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko šibkejšega okolja, imajo pogosteje težave z vedenjem in samoregulacijo ter so v primerjavi z vrstniki, ki prihajajo iz spodbudnejšega okolja, slabše pripravljeni za začetek formalnega šolanja (Isaacs, 2012). Na začetku poglavja bomo zato na kratko predstavili, kako se z otrokovo ŠP povezujeta dohodek družine in izobrazba staršev, medtem ko bomo na koncu nekaj besed namenili tudi temu, kako se z otrokovo pripravljenostjo povezuje vključenost oz. ne vključenost otroka v vrtec, saj velja, da kakovostni programi predšolske vzgoje otrokom zagotovijo ustrezne spodbude za razvoj in priložnosti za učenje spretnosti, ki jim bodo lahko v pomoč pri učenju (npr. Magnuson idr., 2004; Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2006; Loeb idr., 2004).

1.5.1 Dohodki staršev

Primanjkljaji na področjih, ki so pomembni za otrokovo pripravljenost na šolo, so pogostejši med otroki, ki odraščajo v revščini (Campbell in von Stauggenberg, 2008; Ryan idr., 2006, v Okado idr., 2014). Stypek in Ryan (1997, po Schaub, 2015) pišeta, da so ekonomsko prikrajšani otroci slabše pripravljeni na šolo kot vrstniki staršev srednjega ekonomskega razreda. Tudi longitudinalna raziskava (NICHD, 2005) je pokazala, da je slabši ekonomski položaj močno povezan s psihosocialnimi težavami in manj razvitimi kognitivnimi spretnostmi pri otrocih od starostnega obdobja malčka do 3. razreda OŠ. Razloge za to so avtorji pripisali dejstvu, da družine, ki se soočajo s slabšim ekonomskim položajem, že na splošno čutijo številna pomanjkanja, ki vplivajo na kakovost domačega okolja in vzgoje (prav tam).

Dohodki družine so pozitivno povezani s kakovostjo miselnih spodbud, ki jo starši zagotavljajo otroku (Votruba-Drzal, 2003). Starši, ki imajo višji dohodek, se pogosteje vključujejo v otrokove dejavnosti in otroku zagotavljajo več pripomočkov, ki spodbujajo kognitivno delovanje in razvoj (Edwards idr., 2009; Votruba-Drzal, 2003). Dearing, McCartney in Taylor, (2001) so ugotovili, da vključenost staršev v otrokove dejavnosti, zagotavljanje učno spodbudnega okolja in urejene bivanjske razmere zmanjšajo negativne učinke nizkih družinskih prihodkov na otrokovo ŠP.

Galster (2012, v Okado idr., 2013) piše, da se starši z nižjimi prihodki pogosto soočajo z omejenimi viri socialne podpore, ki bi spodbujale konstruktivne načine za spoprijemanje s težavami. Nekateri drugi avtorji (Jackson idr., 2000; Linver idr., 2002; Yeung idr., 2002) ugotavljajo, da stres, ki ga starši doživljajo zaradi slabega finančnega stanja, posledično vpliva na otrokove vedenjske težave, na čustveno počutje staršev, odnos med staršema ter njune vzgojne prijeme.

Na podlagi predhodno opravljenih študij sklepamo, da se dohodki staršev oz. finančni položaj družine lahko vsaj v določeni meri povezuje z nižje razvitimi spretnostmi na različnih področjih otrokovega razvoja, še posebej na spoznavnem in socialno-čustvenem

področju. Posledično menimo, da je potrebno v vrtec vpeljati različne programe in aktivnosti, ki krepijo razvoj otrokovih spoznavnih, socialnih, čustvenih, motoričnih idr. spretnosti ter so financirani s strani države oziroma občin, tako da ne predstavljajo dodatnega finančnega bremena za starše.

1.5.2 Izobrazba staršev

Starši z višjo stopnjo izobrazbe imajo navadno višja pričakovanja do svojih otrok, otroku nudijo več izkušenj in materialov, ki spodbujajo učenje, uporabljajo bolj raznolik in kompleksnejši besednjak, se aktivneje vključujejo v otrokovo učenje ter pri tem otroka tudi bolj podpirajo, kar lahko vpliva na otrokovo pripravljenost na šolo (Isaac in Magnusom, 2011). West in sodelavci (2000, po Janus in Duku, 2007) so ugotovili, da se otrokove spretnosti, povezane s ŠP (izpostavili so otrokove matematične spretnosti), med otroki razlikujejo glede na doseženo stopnjo izobrazbe mame. Prav tako so ugotovili, da imajo otroci, ki prihajajo iz družin z manj rizičnimi dejavniki (kot so npr. nižja izobrazba mame, enostarševska družina), pred vstopom v šolo višje razvite spoznavne in socialne spretnosti kot otroci, ki so živeli v družinah s temi rizičnimi dejavniki (prav tam). Rezultati raziskave, ki so jo opravile L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj, U. Kranjc in K. Bajc (2008), so pokazali, da so bili otroci, katerih mame so imele višjo izobrazbo, govorno bolj kompetentni kot otroci, katerih mame so imele nizko izobrazbo, vendar so se razlike med otroki v primeru, da je bil otrok vključen v vrtec štiri leta, zmanjšale.

Nekateri avtorji (Guryan idr., 2008; Kalil idr., 2012) pišejo, da starši z višjo izobrazbo s svojim otrokom preživijo več časa in ta čas pogosteje namenjajo aktivnostim, ki spodbujajo otrokov razvoj, v primerjavi s starši, ki imajo nižjo stopnjo izobrazbe. Tudi avtorica M. Schaub (2015) je ugotovila, da so bolj izobraženi starši med letoma 1991 in 2001 pogosteje sodelovali pri miselnih aktivnostih z otrokom (npr. branje otroku, učenje črk, besed in števil), v raziskavo so bili vključeni otroci stari od 3 do 5 let, kot starši z nižjo izobrazbo, vendar je sodelovanje z otrokom v tem obdobju naraščalo tudi pri starših z nižjo izobrazbo. Podobno je veljalo tudi za vključevanje v aktivnosti, ki zahtevajo kreativnost (npr. pripovedovanje zgodb, aktivnosti povezane z glasbo in umetnostjo). Razlog za pogostejše vključevanje v otrokove aktivnosti tako pri starših z višjo kot tudi tistimi z nižjo izobrazbo avtorica pripisuje temu, da živimo v času, ko se poudarja pomen šole in izobraževanja (prav tam).

Na podlagi že opravljenih raziskav sklepamo, da lahko prihaja do razlik v ŠP otrok glede na doseženo stopnjo izobrazbe staršev. Vseeno lahko vidimo, da nekatere raziskave kažejo, da se pomen izobrazbe staršev manjša, saj se v današnjem času tudi starši z nižjo izobrazbo vedno bolj zavedajo pomembnosti izobraževanja ter posledično z otrokom bolj aktivno preživljajo prosti čas, ki ga imajo na voljo. Pridružujemo se mnenju Sylva in sodelavcev

(2004), ki menijo, da je bolj pomembno, kako kvalitetno starši preživljajo svoj čas z otrokom, kot to, katero stopnjo izobrazbe imajo otrokovi starši.

1.5.3 Vključenost v vrtec

V vrtcu otrok pridobiva izkušnje, ki mu bodo v pomoč pri lažji prilagoditvi v šoli in tamkajšnjem načinu dela. V skupini vrstnikov otrok pridobiva nove delovne navade, se uči sodelovanja in dela v skupini, razvija spretnosti pri različnih ročnih delih, si bogati besedni zaklad in vadi nastopanje pred skupino ter pridobiva vrsto drugih spretnosti in znanj (Košiček, 1992).

V poročilu Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi (Eurodyce in Evrostat, 2015) pišejo, da podatki dveh mednarodnih raziskav dosežkov učencev (Program za mednarodno primerjavo dosežkov učencev - PISA in Mednarodna raziskava bralne pismenosti - PIRLS) nedvomno kažejo na prednosti otrokove vključenosti v vrtec. Rezultati raziskave PIRLS, ki je bila opravljena leta 2011, kažejo, da so bili učenci, ki so bili vključeni v vrtec daljše časovno obdobje, boljše pripravljene za vstop v šolo in so dosegali boljše rezultate pri branju v primerjavi z vrstniki, ki so bili v vrtec vključeni krajši čas oz. leta tega sploh niso obiskovali. Učenci, ki so bili v vrtec vključeni leto ali manj, so v četrtem razredu v povprečju dosegali najnižje rezultate na lestvici PIRLS. Otroci, ki so bili v vrtec vključeni več kot eno leto, vendar manj kot tri, so dosegali nekoliko boljše rezultate v primerjavi s prejšnjo skupino otrok, medtem ko so otroci, ki so v vrtcu preživeli tri ali več let, izmed vseh otrok dosegali najvišje rezultate. Avtorji poročila omrežja Eurodyce in Evrostate (2015) prav tako ugotavljajo, da rezultati raziskave PISA 2012 nakazujejo, da obstaja pomembna povezava med zgodnjim vključevanjem v vzgojno-izobraževalne sisteme in otrokovimi dosežki pri matematiki tudi po približno desetih letih šolanja. Rezultati raziskave PISA kažejo, da petnajstletni učenci, ki so bili vključeni v vrtec več kot leto dni, v primerjavi z vrstniki, ki so bili v vrtec vključeni manj kot eno leto oz. ga sploh niso obiskovali, pogosto dosegajo boljše rezultate pri matematiki.

Tega ne potrjujejo ugotovitve raziskave o vplivu vrtca na otrokovo pripravljenost za vstop v šolo, ki so jo opravile slovenske avtorice. L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in K. Bajc (2006) so na vzorcu 219 otrok, ki so obiskovali 1. razred OŠ in so se med seboj razlikovali v tem, ali so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec ali ne. Ugotovile so, da se vključenost v vrtec ni pomembno povezovala z nobeno izmed izbranih mer otrokovega razvoja, saj so primerljive rezultate (na Preizkusu pripravljenosti za šolo, Lestvici splošnega govornega razvoja in Ravenovih barvnih progresivnih matricah) dosegali tako otroci, ki so bili vključeni v vrtec (pri različnih starostih), kot tudi tisti, ki pred vstopom v šolo vrtca niso obiskovali. Avtorice so ugotovile, da je na otrokove dosežke v skupini otrok, ki pred vstopom v šolo niso bili vključeni v vrtec, imela pomembno vlogo izobrazba staršev, medtem ko tega učinka ni bilo opaziti pri skupini otrok, ki so pred vstopom v šolo vrtce

obiskovali pet let. Kot pojasnjujejo avtorice, ti rezultati kažejo na to, da ima vrtec kompenzacijsko vlogo, saj v določeni meri lahko prispeva k zniževanju učinka izobrazbe staršev na otrokovo pripravljenost za šolo in otrokom, katerih starši imajo nižjo izobrazbo, omogoča bolj kakovostno okolje in več spodbud za razvoj, kar lahko vsaj deloma zmanjša morebitne primanjkljaje v otrokovem razvoju.

Tudi podatki PIRLS 2011 (Eurodyce in Evrostat, 2015) kažejo, da ima vrtec močnejši vpliv na bralne dosežke pri tistih četrtošolcih, ki imajo starše z nižjo stopnjo izobrazbe, kot pri »četrtošolcih«, ki imajo vsaj enega od staršev s terciarno izobrazbo. Prav tako so ugotovili, da obstajajo razlike v bralnih dosežkih znotraj skupine otrok, ki prihajajo iz družin z nižjo stopnjo izobrazbe; otroci, ki so vrtec obiskovali več kot eno leto, so dosegali boljše rezultate v primerjavi z otroki, ki so bili v vrtec vključeni le leto dni oz. le-tega niso obiskovali. Rezultati raziskave PISA 2012 (OECD, 2013, po Eurodyce in Evrostat, 2015) ne potrjujejo ugotovitev o pomenu vloge izobrazbe staršev na spremenljivko vključenosti oz. ne vključenosti otroka v vrtec. Avtorji so ugotovili, da ne prihaja do pomembnih razlik v dosežkih pri matematiki med skupinama petnajstletnikov, ki jima je bilo skupno, da sta v otroštvu obiskovali vrtec, razlikovali pa sta se v tem, iz kakšnega socialno-ekonomskega okolja so prihajali otroci.

Vidimo lahko, da do sedaj opravljene raziskave ne dajejo enotnega odgovora na vprašanje, ali se vključenost otroka v vrtec povezuje s ŠP otroka oz. razvojem različnih znanj in spretnosti, ki so pokazatelj ŠP. Vseeno sklepamo, da obiskovanje kakovostnega programa predšolske vzgoje, kjer so otroku zagotovljene raznolike izkušnje in druženje z vrstniki, lahko pripomore pri pridobivanju znanj in spretnosti (npr. spoznavnih, govornih, socialno-čustvenih, samostojnosti), ki bodo otroku olajšale vstop v šolo in mu bodo v pomoč pri drugih izzivih, ki jih prinaša formalno izobraževanje.

1.6 NAMEN IN CILJI

Glede na to, da so starši z otrokom od rojstva dalje in predstavljajo najpomembnejše osebe v otrokovem življenju, lahko s svojo vzgojo pomembno prispevajo k razvoju številnih otrokovih spretnosti na različnih področjih. Pripomorejo lahko k razvoju otrokovih spoznavnih, socialnih in čustvenih spretnosti, njegovi samostojnosti, zmožnosti prilagajanja različnim situacijam itd., kar posledično lahko vpliva tudi na otrokove spretnosti, ki odražajo njegovo pripravljenost za vstop v šolo. Na podlagi analize literature s področja starševske vzgoje in ŠP otrok sklepamo, da je za ŠP otroka optimalno, če starši uporabljajo avtoritativni stil vzgoje oz. vzgojo, ki odraža tako visoko stopnjo starševske odzivnosti kot tudi visoko stopnjo starševske zahtevnosti. Glavni namen empiričnega dela magistrske naloge je preučiti, kako se v našem prostoru vzgoja oz. vzgojni stili staršev povezujejo s ŠP otrok.

Osnovni cilj raziskave je torej ugotoviti, ali se vzgojni stili staršev povezujejo s starševskimi ocenami ŠP otrok ter kakšne so te povezave. Zanimalo nas bo, ali prihaja do pomembnih razlik v ocenah ŠP otrok glede na prevladujoči vzgojni stil staršev. Prav tako želimo ugotoviti, ali prihaja do razlik v ocenah ŠP otrok glede na otrokov spol, število let vključenosti v vrtec ter stopnjo izobrazbe otrokovih staršev. Podrobneje bomo analizirali tudi najpogostejše razloge staršev za odložitev otrokovega šolanja.

1.7 HIPOTEZE IN RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Na podlagi namena in ciljev ter predhodnih študij smo si zastavili naslednje hipoteze in raziskovalno vprašanje:

H1: Obstaja povezava med vzgojnimi stili staršev in otrokovo stopnjo pripravljenosti za vstop v šolo.

H1.1: Obstajajo razlike v ŠP otrok glede na vzgojne stile staršev.

H2: Obstaja razlika v oceni ŠP otrok glede na spol otroka.

H3: Obstaja razlika v oceni ŠP otrok glede na stopnjo izobrazbe staršev.

H4: Obstaja razlika v oceni ŠP otrok glede na število let otrokove vključenosti v vrtec.

RV: Kateri so najpogostejši razlogi staršev za odlog otrokovega šolanja?

2 METODA

2.1 VZOREC

V raziskavi je sodelovalo 365 staršev (354 mater; 97 %). Od tega je imelo 217 (59,4 %) staršev otroke, ki so v šolskem letu 2018/19 obiskovali 1. razred OŠ in 148 (40,6 %) staršev otroke, ki so v istem šolskem letu obiskovali vrtec in so hkrati dosegali zakonsko določene kriterije za vstop v 1. razred v šolskem letu 2019/20. Statistični podatki za šolsko leto 2018/19 kažejo, da se je v šolskem letu 2018/19 v prvi razred vpisalo 21.874 otrok (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018c), kar pomeni, da smo v raziskavo uspeli zajeti približno 1 % generacije. Podrobnejši podatki o preučevanem vzorcu so prikazani v Tabeli 2, Tabeli 3 in Tabeli 4.

Tabela 2

Demografski podatki vzorca - otrok

Spremenljivka		N	Razpon	M	SD
Starost [leta; meseci]	Vrtčevski otroci	148 (40,6 %)	4; 5-6; 5	5; 6	0; 4
	OŠ otroci	211 (57,8 %)	5; 8-7; 9	6; 3	0; 4
	Manjkajoči podatki (OŠ otroci)	6 (1,6 %)			
Obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo [leta]	Vrtčevski otroci	148 (40,6 %)	0-6	3,8	1,6
	OŠ otroci	217 (59,4 %)	0-6	4,1	1,2
Spol	Vrtčevski otroci	moški	81 (22,2 %)		
		ženski	67 (18,4 %)		
	Šolski otroci	moški	103 (28,2 %)		
		ženski	114 (31,2 %)		
	Skupaj	moški	184 (50,4 %)		
		ženski	181 (49,6 %)		
Zaporedje rojstva	Prvorojenec	215 (58,9 %)			
	Drugorojenec	116 (31,8 %)			
	Tretjerojenec ali kasneje	34 (9,3 %)			

Opomba: Starost vrtčevskih otrok= starost v času reševanja vprašalnika; Starost OŠ otroci= starost ob vstopu v šolo

Tabela 3
Odložitev otrokovega šolanja

Spremenljivka			N	Delež otrok v pod vzorcu (glede na to, ali obiskujejo vrtec ali šolo)	Delež otrok v celotnem vzorcu
Odložitev šolanja	Šolski otroci	DA	17	7,8 %	4,7 %
		NE	200	92,2 %	54,8 %
	Vrtčevski otroci	DA	42	28,4 %	11,5 %
		NE	106	71,6 %	29,0 %
	Skupaj	DA	59		16,2 %
		NE	306		83,8 %

Ugotovili smo, da smo v našem pod vzorcu šolskih otrok uspeli zajeti nekoliko nižji delež otrok z odložitvijo (Tabela 3), kot sicer kažejo podatki za celotno generacijo. MIZŠ (osebna komunikacija, 8. 5. 2019) poroča, da se v šolskem letu 2018/19 9,7 % generacije otrok, ki je sicer izpolnjevala pogoje za vpis, ni vpisalo v 1. razred OŠ in da je v šolskem letu 2018/19 9,5 % generacije otrok, ki so imeli v prejšnjem šolskem letu odlog šolanja.

Tabela 4
Demografski podatki vzorca – starši

Spremenljivka		N	Razpon	M	SD
Starost [v letih]		365 (100%)	23-51	35,9	4,6
Izobrazba mati	Nedokončana OŠ – dokončana OŠ	1 (0,3%)			
	Končana srednja šola ali gimnazija	80 (21,9%)			
	Končana višja izobrazba	35 (9,6%)			
	Končana diplomska izobrazba	187 (51,2%)			
	Končana podiplomska izobrazba	62 (17,0%)			
Izobrazba oče	Nedokončana OŠ – dokončana OŠ	16 (4,4%)			
	Končana srednja šola ali gimnazija	187 (51,2%)			
	Končana višja izobrazba	42 (11,5%)			
	Končana diplomska izobrazba	78 (21,4%)			

	Končana podiplomska izobrazba	38 (10,4%)
	Manjkajoči podatki	4 (1,1%)
		76 (20,8%)
Število otrok	En otrok	
	Dva otroka	202 (55,3%)
	Trije otroci	70 (19,2%)
	Štiri ali več otrok	17 (4,7%)

2.2 PRIPOMOČKI

V magistrskem delu smo uporabili naslednja vprašalnika:

Vprašalnik vzgojnih stilov. V raziskavi je bila uporabljena druga oblika Vprašalnika vzgojnih stilov, ki smo ga oblikovali na podlagi rezultatov preliminarne študije, v kateri je sodelovalo 49 staršev. Vprašalnik je bil oblikovan na osnovi opisov, ki so jih podali D. Baumrind (1971,1978,1991), Maccoby in Martin (1983) ter Bouwkamp in S. Bouwkamp (2014).

Prva oblika vprašalnika, ki je bila uporabljena v preliminarni študiji, je bila sestavljena iz 56 postavk in je preverjala štiri vzgojne stile: avtoritativni (15 postavk), avtoritarni (13 postavk), permissivni (14 postavk) in nevpleteni (14 postavk). Udeleženci so na petstopenjski Likartovi lestvici odgovarjali, koliko trditve veljajo oz. ne veljajo zanje oz. za njihov odnos z otrokom (1 - sploh ne velja; 5 - povsem velja). Zanesljivost posameznih podlestvic vprašalnika smo preverjali s Cronbach α koeficientom in ugotovili, da se zanesljivosti gibajo od 0,69 do 0,81. Na osnovi podrobnejše analize smo izločili postavke tako, da smo obdržali le tiste postavke, ki so odražale čim višjo zanesljivost posameznih podlestvic.

Končna verzija vprašalnika vzgojnih stilov je sestavljena iz 33 postavk in prav tako preverja štiri vzgojne stile:

- avtoritativni (8 postavk, npr.: *»Pri sprejemanju odločitev, ki so vezane na otroka, se trudim upoštevati tudi otrokove želje.«*),
- avtoritarni (9 postavk, npr.: *»Starši najboljše vedo, kaj je dobro za otroka, zato ni smiselno, da se z otrokom pogovarjajo o njegovih željah.«*),
- permissivni (9 postavk, npr.: *»Otroku sicer zagrozim s kaznijo, a je potem dejansko ne izvršim.«*) in
- nevpleteni (7 postavk, npr.: *»Imam veliko lastnih težav in nimam časa ne energije se še dodatno ukvarjati z otrokom.«*).

Zanesljivost posameznih podlestvic (Cronbach α) je ustrezna, saj se giblje od 0,76 do 0,81. Višji rezultat dobljen na posamezni podlestvici (avtoritativni stil, avtoritarni stil, permissivni

stil, nevpleteni stil) pomeni, da je za osebo bolj značilno, da uporablja ta vzgojni stil, medtem ko nižji rezultat pomeni, da je uporaba tega vzgojnega stila za osebo manj značilna.

Vprašalnik šolske pripravljenosti. Vprašalnik šolske pripravljenosti smo oblikovali na podlagi rezultatov preliminarne študije, v kateri je sodelovalo 40 staršev. Preliminarna verzija vprašalnika je bila oblikovan na osnovi obstoječe literature, ki se ukvarja z različnimi vidiki otrokove pripravljenosti na šolo (npr. Doherty, 1997; Denham, 2006; Janus in Offord, 2007). Sestavljena je iz 38 postavk. Vprašalnik šolske pripravljenosti je sestavljen iz štirih podlestvnic, ki odražajo različne vidike otrokove pripravljenosti na šolo: spoznavni vidik (13 postavk), socialni vidik (10 postavk), čustveni vidik (9 postavk) in samostojnost oz. skrb zase (6 postavk). Udeleženci so na petstopenjski Likartovi lestvici ocenjevali, koliko trditve veljajo oz. ne veljajo za njihovega otroka (1 - sploh ne velja; 5 - povsem velja).

Zanesljivost posameznih podlestvnic vprašalnika, ki je bil uporabljen v preliminarni študiji, smo preverjali s Cronbach α koeficientom (vrednosti so se gibale od 0,80 do 0,84; pri podlestvici samostojnost oz. skrb zase smo dobili nizko notranjo zanesljivost, saj je vrednost Cronbach α 0,58). Na osnovi podrobnejše analize smo izločili postavke tako, da smo obdržali le tiste postavke, ki so hkrati odražale čim višjo zanesljivost posameznih podlestvnic. V primeru podlestvice, ki odraža otrokovo samostojnost oz. skrb zase, smo nekatere postavke zaradi izboljšanja zanesljivosti preoblikovali ali pa dodali nove.

Končna verzija Vprašalnika šolske pripravljenosti je sestavljena iz 29 postavk:

- spoznavna komponenta (8 postavk, npr.: »*Otrok nima težav s sledenjem navodilom, ki so sestavljena iz 2-3 korakov (npr. najprej pospravi igrače, nato si umij roke in pridi za mizo).*«),
- socialna komponenta (7 postavk, npr.: »*Otrok se hitro in brez težav vključi v skupino vrstnikov.*«),
- čustvena komponenta (7 postavk, npr.: »*Ko otroka problem razjezi, tega ne izrazi z nenadzorovanim jokom, kričanjem in /ali agresivnim vedenjem.*«) in
- samostojnost oz. skrb zase (7 postavk, npr.: »*Otrok zna poskrbeti za svoje potrebe (npr. pove, ko je lačen ali ko mora na stranišče ...).*«).

Zanesljivost posameznih podlestvnic (Cronbach α) je zanesljiva, saj se zanesljivosti gibljejo od 0,73 do 0,83. Tako kot pri vprašalniku, ki je bil uporabljen v preliminarni študiji, so tudi v tem primeru udeleženci na petstopenjski Likartovi lestvici ocenjevali, v kolikšni meri trditve veljajo oz. ne veljajo za njihovega otroka, kjer 1 pomeni, da trditev za otroka sploh ne velja, in 5, da trditev za otroka povsem velja. Najnižje skupno število točk na posameznih podlestvnicah znaša 7 točk, najvišje pa 35 točk, razen pri spoznavni komponenti, kjer je mogoče doseči med 8 in 40 točk. Višji rezultat, dobljen na posamezni podlestvici, pomeni, da otrok kaže več spretnosti na tem področju, medtem ko nižji rezultat na posamezni podlestvici pomeni, da otrok kaže manj spretnosti na tem področju. Višji skupni rezultat, ki

je seštevek točk na posameznih podlestvicah, odraža boljšo pripravljenost otroka za vstop v šolo.

Spraševali smo tudi po naslednjih (**demografskih**) podatkih:

- spolu udeleženca oz. starša, ki je reševal vprašalnik;
- starosti udeleženca;
- doseženi stopnji izobrazbe udeleženca in otrokovega drugega starša;
- številu otrok udeleženca;
- spolu otroka (za katerega izpolnjuje vprašalnik);
- ali je otrok v času reševanja obiskoval vrtec ali 1. razred OŠ;
- starosti otroka v času reševanja vprašalnika (vrtčevski otroci) oz. njegovi starosti ob vstopu v šolo (šolski otroci);
- številu let obiskovanja vrtca pred vstopom v šolo;
- ali so odločili za odložitev šolanja (starše šolskih otrok) oz. ali se nagibajo k odločitvi za odlog otrokovega šolanja (starše vrtčevskih otrok);
- kakšni so njihovi razlogi za odlog otrokovega šolanja.

2.3 POSTOPEK

2.3.1 Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo med novembrom 2018 in januarjem 2019. S pomočjo socialnega omrežja smo vzpostavili stik z moderatorji različnih skupin, v katere so vključeni starši predšolskih in šolskih otrok, ter jih prosili za dovoljenje, da v skupini objavimo pripravljen dopis za starše z elektronskim dostopom do spletnega vprašalnika, ter vabilo k sodelovanju pri raziskavi. V dopisu oz. vabilu smo podali vse potrebne informacije o raziskavi in udeležence obvestili, da je sodelovanje prostovoljno in anonimno. Za izpolnjevanje vprašalnika so udeleženci potrebovali približno 10 minut.

2.3.2 Obdelava podatkov

Zbrane kvantitativne podatke smo statistično obdelali s pomočjo programa IBM SPSS 22.0.

Spremenljivke Izobrazba mama, Izobrazba oče in Obiskovanje vrtca (v letih) smo za potrebe nadaljnjih analiz morali rekodirati.

- Izobrazba mama in Izobrazba oče: starše smo razdelili v dve skupini. V skupino *Nižja stopnja izobrazbe* so bili uvrščeni starši z nedokončano osnovnošolsko izobrazbo, končano osnovnošolsko izobrazbo, srednješolsko izobrazbo in visokošolsko izobrazbo, medtem ko so bili v skupino *Višja stopnja izobrazbe* uvrščeni starši s končano univerzitetno, magistrsko ali doktorsko izobrazbo.

- Obiskovanje vrtca (v letih): otroke smo razdelili v dve skupini. V prvo skupino smo uvrstili otroke, ki so bili v vrtec vključeni po 3. letu starosti (oz. so vrtec obiskovali tri leta ali manj), v drugo skupino pa smo uvrstili otroke, ki so vstopili v vrtec pred 3. letom starosti (oz. so vrtec obiskovali več kot 3 leta).

Ker smo v okviru ene izmed zastavljenih hipoteze želeli raziskati, ali obstajajo razlike v ŠP otroka glede na vzgojne stile staršev, smo morali najprej določiti prevladujoči stil za vsakega sodelujočega starša. Prevladujoči vzgojni stil smo staršem določili takrat, ko je izraženost določenega vzgojnega stila presegla 50. percentil. Frekvenčna porazdelitev je razkrila, da je v našem vzorcu zelo malo staršev s »čistim vzgojnim stilom«, saj je analiza podatkov pokazala prisotnost različnih »sestavljenih vzgojnih stilov« staršev (Tabela 5).

Tabela 5*Število udeležencev s posameznim vzgojnim stilom*

Prevladujoči stil vzgoje	N	%
»Čisti« vzgojni stili		
Avtoritativni stil	2	0,56
Avtoritarni stil	0	0
Permisivni stil	58	15,89
Nevpleteni stil	0	0
Ni bilo mogoče določiti »čistega« vzgojnega stila (»sestavljene vzgojni stil«)	305	83,56

Tabela 6*Porazdelitev udeležencev, ki jim ni bilo mogoče določiti »čistega« vzgojnega stila*

Sestavljeni vzgojni stili	N	%
Avtoritativno-avtoritarni stil	3	0,98
Avtoritativno-permisivni stil	89	29,18
Avtoritarno-permisivni stil	124	40,66
Mešani vzgojni stil	89	29,18
Skupaj	305	100

Opomba: Mešani vzgojni stil - imeli so kombinacijo treh vzgojnih stilov oz. analiza pri njih ni pokazala izraženosti nobenega od vzgojnih stilov.

Udeležence, ki so bili uvrščeni ali v skupino staršev z avtoritativnim vzgojnim stilom (Tabela 5) ali pa v skupino z avtoritativno-avtoritarnim vzgojnim stilom (Tabela 6) smo zaradi majhnega števila izločili iz nadaljnje analize.

Starše, ki so se odločili za odložitev otrokovega šolanja, smo spraševali tudi po njihovih razlogih. Po pregledu in analizi odgovorov, ki so jih podali starši, smo kvalitativne podatke kodirali in jih razvrstili v 5 skupin:

1. skupina: Odgovori, ki se nanašajo na spoznavno komponento ŠP otrok (v to skupino so uvrščeni tisti odgovori staršev, ki so odražali težave na področju usmerjanja pozornosti, govorne in grafomotorične težave).
2. skupina: Odgovori, ki se nanašajo na socialno komponento ŠP otrok.
3. skupina: Odgovori, ki se nanašajo na čustveno komponento ŠP otrok.
4. skupina: Odgovori, povezani z zdravstvenimi razlogi otrok.
5. skupina: Odgovori, v katerih starši postavljajo v ospredje svoja prepričanja o šoli, o razvoju otroka (premajhni za v šolo, mesec rojstva), svoje potrebe in izkušnje ter se ne navezujejo direktno na zaznavanje primanjkljajev pri otroku.

3 REZULTATI

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati statističnih analiz našega vzorca. V prvem delu so podane opisne statistike in skladnost distribucij z normalno porazdelitvijo za uporabljena vprašalnika. V drugem delu sledijo rezultati analiz z ustreznimi testi, s katerimi smo preverjali postavljene hipoteze, in rezultati analize, s katerimi smo poskušali odgovoriti na zastavljeno raziskovalno vprašanje.

3.1 OPISNA STATISTIKA

V Tabeli 7 in Tabeli 8 so prikazani velikost vzorca, aritmetična sredina, standardni odklon, najnižja in najvišja dosežena vrednost za posamezne podlestvice Vprašalnika vzgojnih stilov ter Vprašalnika šolske pripravljenosti otroka. Normalnost porazdelitve podatkov smo preverili tako na podlagi koeficienta sploščenosti in asimetričnosti kot tudi s pomočjo Kolmogorov-Smirnov testa.

Tabela 7

Osnovne statistične značilnosti Vprašalnika vzgojnih stilov

	N	M	SD	Min-max	As.	Sp.	Z
Avtoritativni stil	365	35,26	2,96	26-40	-0,442	-0,463	0,125**
Avtoritarni stil	365	22,27	3,94	9-34	-0,091	0,123	0,070**
Permisivni stil	365	19,10	4,03	9-33	0,158	0,085	0,063**
Nevpleteni stil	365	10,87	2,77	7-18	0,464	0,493	0,123**

Opombe: Min= minimalno št. doseženih točk, Max= maksimalno št. doseženih točk; As.= koeficient asimetričnosti; Sp.= koeficient sploščenosti; Z= Kolmogorov-Smirnov koeficient, **= statistična pomembnost na 1-% nivoju tveganja

Iz Tabele 7 lahko razberemo, da starši svoj vzgojni stil najpogosteje označujejo kot avtoritativni, najredkeje pa kot nevpleteni. Analiza je pokazala, da gre pri našem vzorcu za statistično pomembno odstopanje od normalne distribucije pri vseh štirih podlestvicah vprašalnika.

Tabela 8

Osnovne statistične značilnosti Vprašalnika šolske pripravljenosti otrok

	N	M	SD	Min-max	As.	Sp.	Z
Splošna ŠP	365	117,49	11,77	69-145	-0,258	0,477	0,035
Socialna komponenta	365	28,70	3,20	18-35	-0,361	0,142	0,090**
Čustvena komponenta	365	27,52	3,53	15-35	-0,081	0,099	0,085**

Spoznavna komponenta	365	31,91	4,13	13-40	-0,561	1,049	0,081**
Samostojnost - skrb zase	365	29,37	3,35	15-35	-0,553	0,304	0,095**

Opombe: Min= minimalno št. doseženih točk, Max= maksimalno št. doseženih točk; As.= koeficient asimetričnosti; Sp.= koeficient sploščenosti; Z= Kolmogorov-Smirnov koeficient, **= statistična pomembnost na 1-% nivoju tveganja

V Tabeli 8 lahko vidimo, da so povprečni rezultati ocen, ki so jih podali starši, na vseh komponentah ŠP otrok precej visoki (tudi Splošna ŠP). Starši so pri svojih otrocih najvišje ocenjevali njihovo samostojnost - skrb zase. Najnižje, čeprav še vedno visoko, pa so ocenjevali otrokove spoznavne spretnosti. Da so starši svoje otroke v povprečju ocenjevali visoko na vseh področjih otrokove ŠP, lahko razberemo tudi iz koeficientov asimetrije, ki kažejo na razpotegnjenost rezultatov v levo.

Kolmogorov-Smirnov test je pokazal, da se Splošna ŠP porazdeljuje normalno, medtem ko pri podlestvicah prihaja do statistično pomembnega odstopanja od normalne porazdelitve podatkov.

Ne glede na omenjeno smo se odločili, da bomo za testiranje hipotez vseeno uporabili parametrične teste, saj so neparametrični testi manj natančni in lahko pomenijo izgubo podatkov. Prav tako nekateri avtorji (npr. Fagerland, 2012) pišejo, da lahko v primeru, ko smo v raziskavo uspeli zajeti večji vzorec in se podatki ne porazdeljujejo normalno, vseeno uporabimo parametrične teste.

3.2 PREVERJANJE HIPOTEZ

V nadaljevanju prikazujemo povezanost med posameznimi vzgojnimi stili staršev in otrokovo pripravljenostjo za vstop v šolo. Za preverjanje smo uporabili Pearsonov koeficient korelacij.

Tabela 9

Povezanost med posameznimi vzgojnimi stili staršev in ŠP otroka

	Splošna ŠP	
	r	p
Avtoritativni stil	0,39	0,00**
Avtoritarni stil	0,02	0,73
Permisivni stil	-0,39	0,00**
Nevpleteni stil	-0,35	0,00**

Opombe: r = Pearsonov korelacijski koeficient, **= statistično pomembna povezava pri 1-% nivoju tveganja

Rezultati kažejo (Tabela 9), da obstaja statistično pomembna šibka pozitivna povezava med avtoritativnim stilom vzgoje in ocenami otrokove pripravljenosti na šolo, medtem ko med avtoritarnim stilom vzgoje in otrokovo pripravljenostjo ni statistično pomembne povezave.

Permisivni in nevpleteni stil vzgoje se negativno šibko, vendar statistično pomembno povezujeta z ocenami otrokove pripravljenosti za šolo. Z drugimi besedami so starši, ki so se ocenjevali višje pri avtoritativnem stilu vzgoje, prav tako podajali nekoliko višje ocene o ŠP svojih otrok, medtem ko so starši, ki so se višje ocenjevali pri permisivnem ali nevpletenem stilu vzgoje, podajali nižje ocene o otrokovi pripravljenosti za vstop v šolo. Podrobnejši pregled po posameznih komponentah ŠP razkriva (Tabela 10), da zgoraj napisano drži tudi za vse posamezne komponente pripravljenosti otroka za vstop v šolo (spoznavno, čustveno in socialno komponento ter komponento samostojnosti - skrb zase).

Tabela 10

Povezanost med posameznimi vzgojnimi stili staršev in posameznimi komponentami Vprašalnika ŠP otroka

	Spoznavna komponenta		Čustvena komponenta		Socialna komponenta		Samostojnost – skrb zase	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Avtoritativni stil	0,301	0,000**	0,303	0,000**	0,366	0,000**	0,391	0,000**
Avtoritarni stil	0,000	0,995	0,038	0,473	-0,022	0,673	0,018	0,730
Permisivni stil	-0,342	0,000**	-0,359	0,000**	-0,289	0,000**	-0,391	0,000**
Nevpleteni stil	-0,268	0,000**	-0,281	0,000**	-0,299	0,000**	-0,349	0,000**

Opombe: r = Pearsonov korelacijski koeficient, **= statistično pomembna povezava pri 1-% nivoju tveganja

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v ŠP otroka glede na vzgojne stile staršev.

Iz frekvenčne porazdelitve podatkov smo ugotovili, da so za naš vzorec udeležencev značilni predvsem štirje vzgojni stili oz. načini vzgoje – permisivni stil, avtoritativno-permisivni stil, avtoritarno-permisivni stil in mešani stil (Tabela 5 in Tabela 6).

Kot smo že pisali v poglavju Postopek obdelave podatkov, smo udeležence, ki so bili uvrščeni ali v skupino staršev z avtoritativnim vzgojnim stilom ali pa v skupino z avtoritativno-avtoritarnim vzgojnim stilom zaradi majhnega števila izločili iz nadaljnje analize.

V nadaljevanju prikazujemo razlike v oceni ŠP otroka glede na prevladujoči stil vzgoje staršev.

Tabela 11*Razlike v oceni ŠP otroka glede na prevladujoči stil vzgoje*

Prevladujoči stil vzgoje	N	M	SD	MIN	MAX	ANOVA	
						F	p
Permisivni stil	58	115,17	10,26	94	141	17,086	0,000 **
Avtoritativno-permisivni stil	89	119,89	11,83	80	139		
Avtoritarno-permisivni stil	124	112,81	10,19	80	143		
Mešani stil	89	123,06	12,00	69	145		

Opombe: Mešani stil - imeli so kombinacijo treh vzgojnih stilov oz. analiza pri njih ni pokazala izraženosti nobenega od vzgojnih stilov; **= statistično pomembne razlike med skupinami na 1-% nivoju tveganja

V Tabeli 11 lahko vidimo, da v povprečju najvišje ocenjujejo ŠP otrok starši, ki kot prevladujoči stil vzgoje uporabljajo mešani stil vzgoje, sledijo starši z avtoritativno-permisivni stilom vzgoje in starši s permisivnim stilom vzgoje. Najnižje so ocenjeni otroci, katerih starši kot prevladujoči stil vzgoje uporabljajo avtoritarno-permisivni stil vzgoje.

Rezultati Levenovega testa homogenosti variance ($F=1,395$; $p=0,244$; $p >0,05$) nam dopuščajo primerjavo razlik v oceni ŠP. Ugotovimo lahko (Tabela 11), da prihaja do statistično pomembnih razlik v ocenah ŠP otrok glede na prevladujoči vzgojni stil staršev.

Parne analize primerjav post hoc testov (upoštevali smo Sidakovo korekcijo) med prevladujočimi vzgojnimi stili staršev (Tabela 12) pokažejo, da prihaja do pomembnih razlik v ocenah ŠP med tistimi otroki, kjer starši uporabljajo mešani stil vzgoje, in med tistimi, kjer starši uporabljajo ali avtoritarno-permisivni stil vzgoje ali permisivni stil vzgoje. Prav tako vidimo, da prihaja do pomembnih razlik v ocenah ŠP otrok, katerih starši uporabljajo avtoritativno-permisivni stil vzgoje, in med tistimi, kjer starši uporabljajo ali avtoritarno-permisivni stil vzgoje ali permisivni stil vzgoje. Razlike v ocenah ŠP otrok s strani staršev, ki uporabljajo mešani stil vzgoje in staršev, ki uporabljajo avtoritativno-permisivni stil vzgoje se niso pokazale kot pomembne. Vidimo lahko, da starši, ki uporabljajo mešani stil vzgoje ali pa avtoritativno-permisivni stil vzgoje, v povprečju statistično značilno višje ocenjujejo ŠP svojih otrok, v primerjavi s starši, ki uporabljajo ali avtoritarno-permisivni stil ali permisivni stil vzgoje.

Tabela 12*Razlike v oceni ŠP otroka glede na parne analize primerjav med prevladujoči stil vzgoje*

Prevladujoči stil	Prevladujoči stil	M ₁ -M ₂	p
Permisivni stil	Avtoritativno-permisivni stil	-4,72	0,030*
	Avtoritarno-permisivni stil	2,37	0,425
	Mešani stil	-7,88	0,000**
Avtoritativno-permisivni stil	Permisivni stil	4,72	0,030*
	Avtoritarno-permisivni stil	7,08	0,000**
	Mešani stil	-3,17	0,697
Avtoritarno-permisivni stil	Permisivni stil	-2,37	0,425
	Avtoritativno-permisivni stil	-7,08	0,000**
	Mešani stil	-10,25	0,000**
Mešani stil	Permisivni stil	7,88	0,000**
	Avtoritativno-permisivni stil	3,17	0,299
	Avtoritarno-permisivni stil	10,25	0,000**

Opombe: »Drugo« - imeli so kombinacijo treh vzgojnih stilov oz. analiza pri njih ni pokazala izraženosti nobenega od vzgojnih stilov; *= statistično pomembne razlike med skupinami na 5-% nivoju tveganja; **= statistično pomembne razlike med skupinami na 1-% nivoju tveganja; M₁-M₂ = povprečna razlika med aritmetičnima sredinama

V nadaljevanju smo ugotavljali, ali obstajajo razlike v ocenah otrokove pripravljenosti s strani staršev glede na otrokov spol (Tabela 13).

Tabela 13*Razlike v ocenah ŠP otroka (splošna ŠP in ŠP po posameznih komponentah) s strani staršev glede na otrokov spol*

Spremenljivka	Spol	N	M	SD	Levenov test enakosti varianc		t-test enakosti povprečij		
					F	P	t	df	p
Splošna ŠP	moški	184	116,08	11,79	0,000	0,998	-2,334	363	0,020*
	ženski	181	118,94	11,60					
Socialna komponenta	moški	184	28,55	3,03	0,918	0,339	-0,901	363	0,368
	ženski	181	28,85	3,37					
Čustvena komponenta	moški	184	27,28	3,46	0,950	0,330	-1,313	363	0,190
	ženski	181	27,56	3,60					
Spoznavna komponenta	moški	184	31,02	4,31	1,196	0,275	-3,405	363	0,001**
	ženski	181	32,65	3,82					
Samostojnost-skrb zase	moški	184	29,06	3,47	0,645	0,423	-1,773	363	0,077
	ženski	181	29,68	3,20					

Opombe: p= stopnja statistične pomembnosti, *= statistično pomembne razlike med skupinama na 5-% nivoju tveganja; **= statistično pomembne razlika med skupinami na 1-% nivoju tveganja

Iz Tabele 13 lahko razberemo, da obstajajo razlike v oceni ŠP otrok glede na spol otroka. V povprečju so starši deklice ocenjevali kot bolj pripravljene na šolo v primerjavi z dečki. Starši so ocenjevali deklice nekoliko višje prav v vseh komponentah ŠP. Rezultati Levenovega testa homogenosti variance (Tabela 13) dopuščajo nadaljnje analize razlik v oceni ŠP. Ugotovimo lahko, da prihaja do statistično značilnih razlik v oceni staršev med deklicami in dečki le pri splošni ŠP in spoznavni komponenti ŠP.

Ali obstajajo razlike v otrokovi pripravljenosti na vstop v šolo glede na stopnjo izobrazbe otrokovih staršev, smo preverili s t-testom za neodvisne vzorce (Levenov test mama - $F=2,26$, $p=0,134$, $p>0,05$; oče - $F=0,37$, $p=0,544$, $p>0,05$).

Tabela 14*Razlike v oceni ŠP otrok glede na izobrazbo mame in očeta*

Spremenljivka	Izobrazba	N	M	SD	t-test enakosti povprečij			
					T	df	p	
Splošna ŠP	Mama	nižja	116	117,94	12,52	0,49	363	0,313
		višja	249	117,29	11,41			
	Oče	nižja	245	117,01	11,89	-0,98	359	0,164
		višja	116	118,30	11,15			

Opombe: p= stopnja statistične pomembnosti.

Iz Tabele 14 je razvidno, da na našem vzorcu ne prihaja do statistično značilnih razlik v oceni ŠP otrok glede na stopnjo izobrazbe mame ali očeta.

V nadaljevanju smo želeli raziskati, ali obstajajo razlike v oceni ŠP otrok glede na število let otrokove vključenosti v vrtec.

Tabela 15*Razlike v oceni ŠP otroka glede na vključenost v vrtec*

Spremenljivka	Vrtec	N	M	SD	Levenov test enakosti varianc		t-test enakosti povprečij		
					F	P	t	df	p
Splošna ŠP	≤ 3 leta	102	116,07	13,17	3,622	0,058	-1,448	363	0,074
	>3 leta	263	118,05	11,15					
Socialna komponenta	≤ 3 leta	102	28,41	3,42	1,754	0,186	-1,066	363	0,144
	>3 leta	263	28,81	3,11					
Čustvena komponenta	≤ 3 leta	102	26,89	3,95	3,166	0,076	-2,117	363	0,018
	>3 leta	263	27,76	3,33					
Spoznavna komponenta	≤ 3 leta	102	31,82	4,51	0,350	0,554	-0,263	363	0,396
	>3 leta	263	31,95	3,98					

Samostojnost-	≤ 3 leta	102	28,94	3,67	1,669	0,197	-1,516	363	0,065
skrb zase	>3 leta	263	29,53	3,21					

Opombe: *= statistično pomembna razlika med skupinama na 5-% nivoju tveganja

Rezultati kažejo (Tabela 15), da obstajajo razlike v povprečnih ocenah ŠP med otroki, ki so vstopili v vrtec pred 3. letom starosti, in tistimi, ki so bili vključeni v vrtec po 3. letu starosti. Vidimo lahko, da so starši otroke, ki so vrtec obiskovali daljše časovno obdobje, v povprečju ocenjevali kot bolj pripravljene za vstop v šolo (Splošna ŠP). Analiza po posameznih komponentah ŠP otrok pokaže (Tabela 15), da so razlike v ocenah med skupinama nepomembne, razen pri ocenah otrokove čustvene pripravljenosti za vstop v šolo. Prav tako pa lahko vidimo, da obstaja tendenca k temu, da starši, katerih otroci so obiskovali vrtec daljše časovno obdobje, svoje otroke ocenjujejo kot bolj samostojne, v primerjavi s starši katerih otroci so vrtec obiskovali krajše časovno obdobje.

Za konec nas je zanimalo, kateri so po navedbah staršev najpogostejši razlogi, da se odločijo za odložitev otrokovega šolanja. V nadaljevanju prikazujemo porazdelitev odgovorov glede na skupine razlogov, o katerih so poročali starši.

Tabela 16

Razlogi za odložitev otrokovega šolanja

		Pogostost podanega odgovora	Delež staršev, ki je navedlo ta razlog
		F (%)	%
Razlogi za odložitev otrokovega šolanja	Spoznavna komponenta ŠP	23 (35,3)	32,6
	- Usmerjanje pozornosti <i>Npr.: "Slaba koncentracija/pozornost."</i>	11 (14,5)	20,4
	- Govorne težave <i>Npr.: "Govorne težave.", "Slaba izgovorjava besed.", "Hujše logopedске težave."</i>	8 (10,5)	14,8
	- Grafomotorične težave <i>Npr.: "Grafomotorika."</i>	4 (5,3)	7,4
	Socialna komponenta ŠP <i>Npr.: "Zelo zadržan/sramežljiv otrok.", "Socialna nezrelost."</i>	5 (6,6)	9,3
Čustvena komponenta ŠP <i>Npr.: "Čustvena nezrelost.", "Izredno čustven otrok.", "Primanjkljaji na čustvenem področju.", "Zelo občutljiv otrok."</i>	11 (14,5)	20,4	
Zdravstveni razlogi <i>Npr.: "Pogoste angine.", "Operacija.", "Razvojne težave.", "Slabovidnost."</i>	7 (9,2)	13,0	

Drugi razlogi <i>Npr.: " Ker se mi zdi prehitro.", "Starost 5/6 let.", "Ker je fantek.", "Otroci gredo prehitro v šolo.", "Da bo imel 1 leto več igre.", "Rojen/-a decembra.", "Šolski sistem ni prilagojen otrokom te starosti", "Podaljšanje otroštva.", "Pustiti svobodo otrokom.", "Možnost potovanj."</i>	30 (39,5)	55,6
Skupaj	76 (100)	140,7

Opombe: Starši so v odgovoru lahko navedli več razlogov, zato podatki v prvem stolpcu prikazujejo pogostost navedenega razloga med vsemi odgovori, ki so jih podali starši, v drugem stolpcu pa podatki prikazujejo deleže staršev, ki so v svojem odgovoru (med drugimi) navedli razlog iz iste skupine kot drugi starši.

Analiza je pokazala (Tabela 16), da so starši med svojimi odgovori najpogosteje navedli mešane razloge (Drugi razlogi), saj navajajo, da bodo svojo odločitev sprejeli oz. jo nameravajo sprejeti npr. zaradi starosti otroka, otrokovega spola, želje, da otrokom zagotovijo brezskrbnost, zmanjševanja obremenitev. Vidimo lahko, da je delež staršev, ki so v odgovoru podali razlog, ki sodi v skupino »Drugi razlogi«, presegel polovico vprašanih. Po pogostosti odgovorov so sledili razlogi, ki odražajo otrokovo spoznavno komponento ŠP, pri čemer so starši največkrat poročali o razlogih, povezanih z otrokovo sposobnostjo usmerjanja pozornosti, in v nekaj primerih tudi o razlogih, povezanih z govornimi ter grafomotoričnimi težavami otroka. Po pogostosti odgovorov in deležev staršev, ki je podalo ta razlog, so si sledili še odgovori staršev, katerih razlogi se navezujejo na čustveno komponento ŠP otroka, otrokove zdravstvene težave in kot najmanj pogost razlog otrokove socialne spretnosti.

4 RAZPRAVA

V magistrskem delu smo želeli preveriti, kako se vzgoja staršev povezuje z otrokovo pripravljenostjo na vstop v prvi razred OŠ (H1) in ali obstajajo razlike v šolski pripravljenosti otrok glede na prevladujoči vzgojni stil njihovih staršev (H1.1). Prav tako nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v oceni ŠP otroka glede na otrokov spol (H2), število let vključenosti v vrtec (H4), stopnjo izobrazbe staršev (H3) ter kateri so najpogostejši razlogi za odložitev otrokovega šolanja, v kolikor se starši odločijo, da izkoristijo to možnost (RV).

Temeljno vprašanje, ki smo si ga zastavili v magistrskem delu, je, ali obstaja povezava med vzgojnimi stili staršev in otrokovo stopnjo pripravljenosti za vstop v šolo (H1). Na podlagi obstoječe literature smo predvidevali, da te povezave obstajajo. Ugotovili smo, da obstaja statistično značilna pozitivna povezava med avtoritativnim stilom vzgoje in oceno ŠP otroka, medtem ko se permisivni in nevpleteni stil vzgoje statistično značilno negativno povezujeta z oceno ŠP otroka. V primeru avtoritarnega stila vzgoje nismo našli povezave z oceno ŠP otroka (Tabela 9). Naše ugotovitve lahko povežemo z ugotovitvami nekaterih tujih avtorjev (npr. Bernier idr., 2011; Chan idr., 2009; Piotrowski idr., 2013), ki pišejo, da ima vzgoja staršev pomembno vlogo pri ŠP otroka, saj značilnosti interakcije med staršem in otrokom povezujejo z razvojem otrokovih spretnosti (npr. samoregulacijske spretnosti, socialne spretnosti, izvršilne funkcije), ki so potrebne za otrokovo uspešno delovanje v šoli. Za avtoritativne starše je npr. značilno, da so naklonjeni svojemu otroku, občutljivi za njegove potrebe, spoštujejo njegovo avtonomijo ter mu po drugi strani postavljajo jasne meje in imajo do njega primerno visoka pričakovanja povezana z njegovimi dosežki (npr. Baumrind, 1978; Rothrauff idr., 2009). Sklepamo, da se prav zaradi teh vzgojnih pristopov avtoritativni vzgojni stil pozitivno povezuje s ŠP otroka.

V nadaljevanju smo udeležencem določili njihov prevladujoč vzgojni stil. Ugotovili smo, da večini staršev v proučevanem vzorcu ni mogoče določiti »čistega vzgojnega stila«, saj je analiza podatkov pokazala prisotnost različnih »sestavljenih vzgojnih stilov« staršev (Tabela 5 in Tabela 6). Vidimo lahko, da med udeleženci prevladujejo štiri vzgojni stili oz. načini vzgoje - permisivni, avtoritativno-permisivni, avtoritarno-permisivni vzgojni stil in mešani vzgojni stil. Podatek, da med udeleženci prevladujejo »sestavljeni vzgojni stili«, sicer ne preseneča. Vzgojni stili so namreč teoretični konstrukt, ki ga malo verjetno lahko v dejanski rabi identificiramo v njegovi čisti obliki. Opazimo namreč lahko, da starši v različnih situacijah uporabljajo kombinacijo različnih vzgojnih tehnik in vedenj, ki bi sicer glede na teoretične opredelitve, ki jih najdemo v literaturi, sodili v različne vzgojne stile. Čeprav različne raziskave potrjujejo obstoj modela vzgojnih stilov D. Baumrind, pa v naši nalogi, kot omenjeno, ugotavljamo drugače. Podobno sta tudi S. Kuppens in E. Ceulemans (2019) predlagali klasifikacijo vzgojnih stilov, ki ima precej skupnih točk s klasifikacijo, ki jo je predlagala D. Baumrind (tudi to sestavljajo avtoritarni stil, avtoritativni stil in nevpleteni stil,

medtem ko je permissivni stil izpuščen), pa vendarle sta, tako kot mi, tudi oni dve uspeli identificirati t.i. »sestavljene vzgojni stil« (ang. *joint parenting style*), ki sta ga poimenovali pozitivni avtoritativni vzgojni stil. Avtorici pišeta, da je za ta stil vzgoje značilno, da odraža predvsem pozitivne vzgojne prakse staršev (npr. visoko stopnjo podpore in zahtev glede spoštovanja pravil), medtem, ko je za avtoritarni stil vzgoje značilno, da odraža tako pozitivne, kot tudi negativne vzgojne prakse staršev (npr. zelo stroga vzgoja; ang. *high effective discipline*).

Zanimiva je ugotovitev, da je trem skupinam vzgojnih stilov staršev, ne glede na njihov prevladujoči stil vzgoje, skupno to, da pri vzgoji otroka uporabljajo pristope, ki so glede na teoretične opredelitve značilni za permissivni stil vzgoje. Pri tem moramo omeniti, da so naše ugotovitve drugačne od ugotovitev, do katerih so prišle M. Zupančič, A. Podlesek in T. Kavčič (2004). S pomočjo raziskave, v kateri je sodelovalo 339 mater in 320 očetov predšolskih otrok iz Slovenije, so avtorice ugotovile, da matere svojo vzgojo otrok ocenjujejo kot avtoritativno, medtem ko očetje ocenjujejo, da so pri vzgoji bolj permissivni (prav tako pri vzgoji večkrat uporabljajo moč). Tudi nekateri drugi avtorji ugotavljajo, da je med starši v našem prostoru najbolj razširjena avtoritativna vzgoja (ne glede na starost otrok; npr. Jurič, 2009; Lepičnik-Vodopivec, 2007; Cugmas, 2003; Veber, 2003; Zupančič idr., 2004, po Leban idr., 2009).

Menimo, da so lahko razlogi, zakaj se naše ugotovitve razlikujejo od dognanj drugih avtorjev, različni. Glede na to, da smo vprašalnik oblikovali sami, bi bilo smiselno podrobneje preveriti njegovo veljavnost. Možno je tudi, da naši rezultati dejansko odražajo spremembe v vzgoji in da danes v praksi ali slovenskem socialnem kontekstu težko še vedno govorimo o vzgojnih stilih oz. kategorizaciji vzgojnih stilov na način, kot jo je opredelila D. Baumrind. V našem primeru se je pokazalo, da je vzgojo staršev le redko mogoče uvrstiti v zgolj en vzgojni stil. Še več, ugotovili smo, da v našem vzorcu obstaja velik delež staršev z mešanim vzgojnim stilom, kar pomeni, da je analiza pri njih pokazala močno izraženost treh ali nobenega od vzgojnih stilov. Sklepamo, da je za starše s takšnim stilom vzgoje značilno, da svojo vzgojo oz. vzgojne pristope prilagajajo oz. spreminjajo glede na otrokovo starost, otrokove osebnostne značilnosti, družbene trende, lastna prepričanja idr. V obstoječi literaturi o takšnem (mešanem) stilu vzgoje žal nismo našli zapisov, zato o njem težko zapišemo kaj več in bomo v nadaljevanju več pozornosti posvetili preostalim trem vzgojnim stilom, ki so prav tako prevladovali v našem vzorcu.

Kakšne pa so glavne razlike med avtoritativno-permissivnim, avtoritarno-permissivnim in permissivnim stilom vzgoje? Ocenjujemo, da so starši, za katere je značilno, da v večini uporabljajo avtoritativno-permissivni stil, pri vzgoji bolj dosledni in pred otroka postavljajo več zahtev ter imajo višja pričakovanja v primerjavi s starši s prevladujočim permissivnim vzgojnim stilom. V kolikor starše z avtoritativno-permissivnim stilom vzgoje primerjamo s starši, ki uporabljajo v glavnem avtoritarno-permissivni stil vzgoje, menimo, da se razlike

kažejo v količinah nadzora in izkazovanju moči (tudi načinih kaznovanja) nad otrokom ter primernosti njihovih pričakovanj do otroka. Razlike v vzgoji staršev z avtoritarno-permisivnim vzgojnim stilom in permisivnim stilom vzgoje vidimo v tem, da je za prve značilno, da se njihovi vzgojni pristopi v različnih situacijah precej razlikujejo (če vzgojne stile prikažemo grafično, si vzgojna stila, ki sestavljata avtoritarno-permisivni stil vzgoje, stojita diametralno nasproti; gl. Sliko 1). Enkrat se odzovejo na način, ki je v glavnem značilen za starše z avtoritarnim stilom (npr. pred otroka postavljajo več zahtev in imajo zelo visoka pričakovanja, otroka za neprimerno vedenje strogo kaznujejo, kažejo manj čustvene naklonjenosti itd.), spet drugič na način, ki je značilen za starše s permisivnim vzgojnim stilom (npr. kažejo več čustvene naklonjenosti, malo zahtev in meja, pretirano strpnost v primeru neprimernega vedenja, nedoslednost pri vzgoji idr.), medtem ko so vzgojni pristopi staršev, ki sodijo v skupino s prevladujočim permisivnim vzgojnim stilom, vseeno stabilnejši v različnih situacijah.

Vrnimo se nazaj k H1.1, kjer smo predvidevali, da prihaja do razlik v ocenah ŠP otrok glede na prevladujoči vzgojni stil starša. Ugotovili smo, da prihaja do statistično značilnih razlik v ocenah ŠP otrok, kjer starši uporabljajo mešani stil ali avtoritativno-permisivni stil vzgoje in otrok, kjer starši uporabljajo permisivni stil vzgoje. Prav tako vidimo, da prihaja do pomembnih razlik v ocenah ŠP otrok, katerih starši uporabljajo avtoritativno-permisivni stil vzgoje in otrok, kjer starši uporabljajo avtoritarno-permisivni stil vzgoje ali permisivni stil vzgoje. Razlike v ocenah ŠP otrok s strani staršev, ki uporabljajo mešani stil vzgoje in staršev, ki uporabljajo avtoritativno-permisivni stil vzgoje oz. se niso pokazale kot pomembne (Tabela 12). Skladno z našimi pričakovanji lahko hipotezo H1.1 delno sprejmemo.

Otroci, katerih starši uporabljajo mešani vzgojni stil ali pa otroci staršev s prevladujočim avtoritativno-permisivnim stilom vzgoje, so bili pri ŠP v povprečju višje ocenjeni kot otroci, katerih starši v glavnem uporabljajo permisivni ali pa avtoritarno-permisivni stil vzgoje.

V kolikor izvezamemo naše ugotovitve povezane z mešanim stilom vzgoje, o katerem v obstoječi literaturi nismo našli zapisov, lahko rečemo, da so do podobnih ugotovitev kot mi, prišli tudi nekateri drugi avtorji. Na primer Connell in Pritz (2002) sta ugotovila, da visoka izraženost starševske odzivnosti (npr. primerno odzivanje na otrokova čustva) ob primernih količinah nadzora in spodbujanju primerne vedenja napoveduje višje ocene učiteljev glede otrokovih spretnosti, ki odražajo njegovo pripravljenost na šolo. Nekateri drugi avtorji (npr. Brooks-Gunn in Markman, 2005; Nietzel in Straight, 2003) so proučevali, kako se s ŠP otroka povezuje starševska zahtevnost (pri čemer so zahteve in pričakovanja staršev primerna otrokovemu razvoju in sposobnostim). Ugotovili so, da se le-ta, v kolikor starši uporabljajo tudi druge ustrezne vzgojne pristope in interakcije z otrokom (npr. primerne metode discipliniranja, primerne količine nadzora, podpora, spodbujanje otrokove samostojnosti), povezuje z otrokovo lažjo prilagoditvijo na vstop v šolo (Brook-Gunn in

Markman, 2005; Cowan idr., 2005) oz. spretnostmi, ki lahko odražajo ŠP otroka (npr. sposobnost samoregulacije, socialne spretnosti; NICHD Early Child Research Network, 2004; Nietzel in Straight, 2003).

Deloma podobne rezultate ugotovljamo tudi v naši študiji. Ugotavljamo namreč, da sta lahko nizka zahtevnost in nizka odzivnost staršev, ki naj bi bila značilna za skupino staršev s permisivnim stilom vzgoje oz. visoka zahtevnost in nizka odzivnost, kot značilnosti avtoritarno-permisivnega stila, razloga za to, da so bili otroci staršev, ki uporabljajo katerega od teh dveh vzgojnih stilov, nižje ocenjeni pri ŠP v primerjavi z otroki staršev z avtoritativno-permisivnim vzgojnim stilom. Na osnovi omenjenega lahko torej zaključimo, da je prav dimenzija starševske odzivnosti tista, ki najverjetneje pomembno napoveduje otrokovo ŠP. Svoje ugotovitve lahko povežemo z ugotovitvami nekaterih drugih avtorjev, ki pišejo, da imata pomanjkanje starševske odzivnosti in vzgoja, ki vključuje neprimerne vzgojne pristope (npr. izvajanje psihološkega nadzora, uveljavljanje moči, nedosledna in/ali zelo stroga vzgoja, pogosto in/ali fizično kaznovanje) lahko negativne posledice za otrokovo pripravljenost na vstop v šolo (Bradley in Corwyn, 2007; Coleman idr., 2006; Valcan idr., 2018).

Pri H2 smo ugotavljali, ali obstajajo razlike v oceni ŠP otroka glede na njegov spol. Ugotovili smo, da prihaja do statistično značilnih razlik v ocenah ŠP in da starši v povprečju pomembno višje ocenjujejo ŠP deklic kot dečkov (Tabela 13). Ugotovitve lahko povežemo z izsledki nekaterih tujih avtorjev. Isaacs (2012) ugotavlja, da v ZDA deklice v primerjavi z dečki v povprečju dosegajo 16 točk več pri oceni ŠP. Do podobnih ugotovitev sta prišla tudi Furlong in Quirk (2011) na latinskoameriškem vzorcu otrok. Ugotovila sta, da dečki v primerjavi z deklicami dosegajo statistično značilno nižje rezultate na različnih lestvicah ŠP. Na Irskem poročajo, da večina vzgojiteljev in učiteljev ocenjuje deklice v primerjavi z dečki kot bolj pripravljene na šolo, pri čemer izpostavljajo predvsem njihovo čustveno pripravljenost, samostojnost in organizacijske spretnosti (Ring idr., 2016). Tudi Janus in Duku (2007) sta proučila, kako dejavniki tveganja vplivajo na ŠP otrok. Ugotovila sta, da obstaja 2 do 3-krat večja verjetnost, da dečki od vzgojiteljev dobijo nižjo oceno ŠP, kot deklice.

Podrobnejši pregled razlik v ocenah ŠP otrok po posameznih komponentah ŠP v naši študiji razkrije, da do statistično značilnih razlik v prid deklet prihaja samo pri komponenti spoznavne pripravljenosti (Tabela 13), torej oceni razvitosti otrokovih spretnosti, v katere so močno vpletene izvršilne funkcije. Svoje ugotovitve lahko potrdimo z izsledki dveh obsežnih raziskav, ki kažejo, da do odloženega razvoja izvršilnih funkcij bolj verjetno prihaja pri dečkih, kot pri deklicah (Devine in Hughes, 2014; Weiland in Yoshikawa, 2013). Avtorji dodajajo, da lahko slednje posledično vpliva tudi na njihove slabše socialne spretnosti, predvsem odnose z vrstniki in učitelji, ter akademske rezultate (Devine in Hughes, 2014; Weiland in Yoshikawa, 2013).

Tretja zastavljena hipoteza predvideva, da obstajajo razlike v oceni ŠP otrok glede na stopnjo izobrazbe njihovih staršev. Ugotovili smo, da razlike v ŠP otroka glede na izobrazbo mame in očeta med skupinama niso bile statistično značilne (Tabela 14). Na podlagi razpoložljivih podatkov te hipoteze nismo mogli potrditi. Naše ugotovitve so v nasprotju z izsledki nekaterih tujih avtorjev (npr. Isaacs, 2012; Schickedanz idr., 2015), ki so preučevali vpliv socialno-ekonomskega statusa družine (SES), katerega del je tudi stopnja izobrazbe staršev, na otrokovo pripravljenost za vstop v šolo. Avtorji ocenjujejo, da imajo otroci, ki prihajajo iz manj spodbudnega okolja, bolj pogoste primanjkljaje na različnih področjih razvoja, ki so pomembni za ŠP otrok (npr. spoznavnem, čustvenem, socialnem). Raziskav, ki bi preučevale izključno povezavo med stopnjo izobrazbe staršev in otrokovo ŠP, v smislu kot jo vidimo mi (spoznavni, čustveni in socialni vidik pripravljenosti), je malo in se v večini osredotočajo na to, kako lahko določena prepričanja in vedenja staršev, ki se povezujejo z njihovo stopnjo izobrazbe, vplivajo na ŠP otroka. Isaac in Magnusom (2011) sta na primer ugotovila, da imajo starši z višjo stopnjo izobrazbe navadno višja pričakovanja do svojih otrok, otroku nudijo več raznolikih izkušenj in materialov, ki spodbujajo učenje, uporabljajo bolj raznolik in kompleksnejši besednjak, se aktivneje vključujejo v otrokovo učenje in otroku zagotavljajo več podpore, kar pa lahko pripomore k boljši ŠP otroka. Tudi nekateri drugi avtorji (Guryan idr., 2008; Kalil idr., 2012; Schaub, 2015) opažajo, da starši z višjo izobrazbo v primerjavi s starši z nižjo stopnjo izobrazbe s svojim otrokom preživijo več časa in ta čas pogosteje namenjajo aktivnostim, ki spodbujajo otrokov razvoj. Kot ugotavlja M. Schaub (2015), se je ta trend med letoma 1991 in 2001 spremenil in se tudi manj izobraženi starši vse pogosteje vključujejo v otrokove aktivnosti. Razlog za to avtorica pripisuje dejstvu, da živimo v času, ko se večina izmed nas še kako dobro zaveda pomena šole in izobraževanja. Zavedanje staršev, kako pomembno je lahko kakovostno izobraževanje za otrokovo prihodnost ter posledično njihovo pogostejše vključevanje v otrokove aktivnosti, zagotavljanje raznolikih izkušenj in/ali materialov, ki krepijo otrokov razvoj, so lahko nekateri od možnih razlogov, zakaj na našem vzorcu nismo ugotovili razlik v ŠP otrok glede na stopnjo izobrazbe staršev.

Pri H4 smo ugotavljali, ali prihaja do razlik v ŠP otrok glede na število let otrokove vključenosti v vrtec. Trdili smo, da te razlike obstajajo. Ugotovili smo, da obstajajo razlike v povprečnih ocenah ŠP med otroki, ki v vrtcu obiskovali tako prvo kot tudi drugo starostno skupino v primerjavi z otroki, ki so obiskovali le drugo starostno skupino, vendar pa te razlike niso bile statistično značilne (Tabela 15). Na podlagi razpoložljivih podatkov hipoteze nismo potrdili. Naše ugotovitve se ne skladajo z nekaterimi predhodno opravljenimi raziskavami. Na primer Bala, Krneta in Katić (2010) so na vzorcu 660 otrok ugotovili, da vrtec pomembno prispeva k ŠP otroka, saj so bili na POŠ (Toličič, 1986) najvišje ocenjeni tisti otroci, ki so vrtec obiskovali najdlje (pet let), in najnižje tisti, ki so pred vstopom v prvi razred vrtec obiskovali eno leto ali manj. Tudi avtorji poročila Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi (Eurodyce in Evrostata,

2015) pišejo, da podatki dveh mednarodnih raziskav kažejo na prednosti otrokove vključenosti v vrtec za njegov razvoj in ŠP.

Do podobnih rezultatov kot mi so prišle slovenske avtorice L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in K. Bajc (2006). Ugotovile so, da se vključenost otroka v vrtec ni pomembno povezovala z njegovimi dosežki na različnih lestvicah, ki merijo otrokov razvoj (med drugim tudi na POŠ; Toličič, 1986). Prav vsi otroci so dosegali primerljive rezultate, tudi tisti, ki vrta sploh niso obiskovali.

Ker se danes v povezavi s pripravljenostjo otrok za vstop v šolo pogosto omenja tudi dileme staršev o tem, da bi otrokovo šolanje odložili, nas je za konec zanimalo še, kako pogosto se starši odločajo za odložitev otrokovega šolanja in kateri so najpogostejši razlogi za to (RV).

Ugotovili smo, da smo v našem podvzorcju šolskih otrok uspeli zajeti nekoliko nižji delež otrok z odložitvijo začetka šolanja (Tabela 3), kot sicer kažejo podatki za celotno generacijo. MIZŠ (osebna komunikacija, 8. 5. 2019) poroča, da se v šolskem letu 2018/19 9,7 % generacije otrok, ki je sicer izpolnjevala pogoje za vpis, ni vpisalo v 1. razred OŠ, in da je v šolskem letu 2018/19 9,5 % generacije otrok, ki so imeli v prejšnjem šolskem letu odlog šolanja. Delež odložitvev šolanja v podvzorcju vrtčevskih otrok je višji v primerjavi z deležem odložitvev v podvzorcju šolskih otrok. Predvidevamo, da je razlog za to, da predstavljeni delež sestavljajo tako udeleženci, ki so se že odločili za odložitev otrokovega šolanja, kot tudi tisti, ki so se v času reševanja vprašalnika nagibali k tej možnosti, vendar so si morda kasneje vseeno premislili.

Razloge, na podlagi katerih so se starši odločili za odložitev otrokovega šolanja, smo razvrstili v pet skupin (Tabela 16). Ugotovili smo, da so starši med odgovori najpogosteje navedli razloge, ki sodijo v skupino Drugi razlogi. V to skupino smo uvrstili tiste odgovore, kjer starši niso poročali o morebitnih zdravstvenih ali drugih težavah otroka, zaradi katerih bi lahko bil v šoli v zaostanku za vrstniki, ampak so svojo odločitev sprejeli oz. so jo nameravali sprejeti na podlagi lastnih prepričanj (npr. vpliv spola ali starosti na ŠP otroka, subjektivne teorije o razvoju otroka in primernosti oz. neprimernosti šolskega sistema) in/ali potreb (npr. manj priložnosti za potovanja). Po pogostosti so sledili razlogi, ki so se navezovali na otrokovo spoznavno komponento ŠP. V odgovorih, ki smo jih uvrstili v to kategorijo, so starši največkrat poročali o razlogih, povezanih z otrokovo sposobnostjo usmerjanja pozornosti, in v nekaj primerih tudi o razlogih, povezanih z govornimi ali grafomotoričnimi težavami otroka. Sledili so še razlogi, ki se navezujejo na čustveno komponento ŠP otroka, otrokove zdravstvene težave in kot zadnje otrokove socialne spretnosti.

Do podobne kategorizacije razlogov za odložitev šolanja sta s pomočjo kvalitativne raziskave prišli tudi A. Noel in J. Newman (2003). Avtorici sta ugotovili, da je mogoče odgovore mater razdeliti v dve skupini. Prvo skupino so sestavljali odgovori mater, ki so

svojo odločitev utemeljile na spremenljivkah, ki so bile povezane direktno z otrokom in zaradi katerih bi lahko ta bil v šoli v zaostanku za vrstniki (prepoznavanje težav pri otroku, npr. težave z zdravjem, čustvene težave, težave s prilagajanjem), medtem ko so drugo skupino sestavljali odgovori mater, ki so svojo odločitev sprejele na podlagi subjektivnih teorij o otrokovem razvoju in/ali lastnih izkušenj (npr. poklicno pridobljene izkušnje, izkušnje s starejšim otrokom, lastne izkušnje iz otroštva), pri čemer so imele značilnosti otrok, z izjemo otrokovega datuma rojstva, le sekundarno vlogo. Sami smo se odločili, da raje obdržimo več kategorij in na ta način dobimo bolj jasen vpogled v to, na katerih področjih otrokovega razvoja starši opažajo, da imajo njihovi otroci slabše razvite spretnosti oz. kažejo določene primanjkljaje, ki bi lahko ovirali otrokovo uspešno delovanje v šoli.

Moramo še dodati, da nas je nekoliko presenetila ugotovitev, da je delež staršev, ki so v odgovoru podali razlog, ki sodi v skupino »drugi razlogi«, tako visok. Presegel je polovico vprašanih (Tabela 16), iz česar lahko sklepamo, da velik delež staršev dejansko ne navaja smiselnih in argumentiranih oz. na otroka in njegove potrebe osredotočenih razlogov. Tudi med študijo literature smo ugotovili, da avtorji pogosto ugotavljajo, da pomembno vlogo pri tem, ali se starši odločijo za odložitev otrokovega šolanja ali ne, igrata otrokova starost (npr. Bassok in Reardon, 2013; Graue in DiPerna, 2000) oz. njegov spol (Datar, 2006; Lincove in Painter, 2006), kar se je izkazalo tudi v naši raziskavi. Marshall (2003) piše, da je M.E. Graue (1993, po Marshall, 2003) ena od redkih avtoric, ki je iz opravljenih intervjujev s straši ugotovila, da starši kot enega izmed glavnih razlogov za odložitev šolanja navajajo otrokovo zrelost, ki so jo videli v smislu osebnostnih in socialnih značilnosti otroka. Če združimo razloge, ki se nanašajo na otrokovo socialno in čustveno komponento ŠP, lahko tudi v našem primeru rečemo, da obstaja skupina staršev, ki kot razlog za odložitev otrokovega šolanja navaja otrokovo osebnostno zrelost (Tabela 16) ter se zavedajo pomena teh spretnosti za otrokovo dobro vključitev in delovanje v šolskem okolju. Menimo, da bi bilo v prihodnje dobro preveriti, kaj starši dejansko razumejo pod konceptom ŠP otroka, zakaj nekateri izmed njih vstop v šolo enačijo z »vstopom v krut svet«, kot tudi zakaj mnogi izmed njih izhajajo predvsem iz svojih potreb.

4.1 PREDNOSTI IN OMEJITVE MAGISTRSKEGA DELA TER SMERNICE ZA NADALJNJE RAZISKOVANJE

Vrednost magistrskega dela vidimo v tem, da smo poskušali ŠP otroka obravnavati čim bolj celovito, kot konstrukt, ki zajema številne otrokove spretnosti na različnih področjih njegovega razvoja (spoznavnem, socialnem, čustvenem, samostojnost pri vsakdanjih opravilih). Pri proučevanju se nismo osredotočili zgolj na eno področje. Prav tako vidimo vrednost v tem, da smo poskušali pojasniti, kako se s šolsko pripravljenostjo povezuje vzgoja staršev, saj nismo zasledili, da bi bile na to temo v Sloveniji že opravljene raziskave.

Odločitev za to, da sami oblikujemo vprašalnika, ki smo ju uporabili v raziskavi, po našem mnenju predstavlja tako eno od prednosti magistrskega dela kot tudi temeljno omejitev naše raziskave. Prednost vidimo v tem, da v Sloveniji nimamo vprašalnika, ki bi meril ŠP otrok na takšen način, tj. upošteval različne komponente ŠP (spoznavno, socialno, čustveno) oz. zajel tako širok spekter različnih spretnosti, ki odražajo ŠP otroka (npr. nadzor pozornosti, odložitev zadovoljstva, samoregulacija čustev, prepoznavanje čustev pri drugih, vzpostavljanje prijateljstev, sodelovanje z drugimi, samostojnost pri vsakdanjih opravilih). Vprašalnik smo oblikovali tako, da bi udeležencem njegovo reševanje vzelo čim manj časa, medtem ko bi mi lahko z njim vseeno pridobili čim več informacij o otrokovih spretnostih na različnih področjih njegovega razvoja. Vprašalnik šolske pripravljenosti bi lahko služil kot osnova za nadaljnje oblikovanje vprašalnika, ki bi dal celosten vpogled v ŠP otroka. Glavno pomanjkljivost Vprašalnika vzgojnih stilov vidimo predvsem v tem, da v procesu sestavljanja vprašalnika nismo predvideli, da bomo na takšen način staršem težko določili prevladujoč vzgojni stil.

Omejitve magistrskega dela vidimo tudi v velikosti in načinu izbire našega vzorca. V raziskavi smo uspeli zajeti približno 1 % populacije, kar je relativno malo. Posledično svojih rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo. Vsekakor bi z večjim vzorcem dobili bolj reprezentativne podatke.

Druga izboljšava naloge bi lahko bila v vzorčenju, saj smo večino udeležencev pridobili na družabnih omrežjih, v skupinah namenjenih staršem, s čimer smo gotovo zajeli specifično skupino staršev. Zato bi bilo smiselno v nadaljevanju ugotavljati tudi, ali se v vzgojnih praksah razlikujejo starši, ki uporabljajo in starši, ki ne uporabljajo socialnih omrežij in kako se to povezuje s ŠP otroka.

Dodaten doprinos našim podatkom bi lahko bila večja veljavnost, ki bi jo lahko izboljšali s triangulacijo: poleg ocen in samoocen staršev bi pridobili še ocene vzgojiteljev in/ali učiteljev ter vse skupaj še podkrepili z opazovanjem otrok. Tako bi dobili bolj verodostojno oceno oz. vpogled v način vzgoje oz. vzgojni stil staršev.

Menimo, da bi morali v prihodnje posvetiti več pozornosti področju ŠP otroka – opredeliti, kaj točno pomeni ŠP oz. kakšne spretnosti, sposobnosti in znanja se pričakujejo od otroka ob vstopu v šolo. Nemalokrat zanemarimo dejstvo, da ni le otrok tisti, ki mora biti pripravljen na vstop v šolo, zato bi bilo smiselno narediti primerjalno raziskavo, s katero bi preverili tako pripravljenosti otrok na vstop v šolo, kot tudi pripravljenost šole na vstop otroka (npr. ali so načini dela primerni razvojnemu obdobju, v katerem se nahajajo otroci). Zanimivo bi bilo vključiti še starše in preveriti, kako so na otrokovo šolanje pripravljeni oni (npr. ali se zavedajo pomena rednega obiskovanja pouka, kakšna so njihova prepričanja v povezavi s šolo, ali so pripravljeni na sodelovanje z učitelji, ...). Prav tako se nam zdi pomembno, da bi imeli v našem prostoru merski pripomoček, s katerim bi lahko strokovni delavci zajeli in

preverili čim širši spekter spretnosti (spoznavne, socialne, čustvene), ki odražajo ŠP otroka. Zanimivo bi bilo, da bi na reprezentativnem vzorcu preverili, kakšni vzgojni stili so v današnjem času značilni za starše v Sloveniji in ali je kategorizacija vzgojnih stilov, kot jo je opredelila D. Baumrind, v današnjem času še resnično veljavna.

5 SKLEPI

V magistrskem delu smo se posvetili temi, ki ji v Sloveniji z vidika raziskovanja do sedaj ni bilo namenjeno veliko pozornosti. Naš glavni cilj je bil ugotoviti, ali se vzgojni stili staršev povezujejo z otrokovo pripravljenostjo na vstop v šolo oz. ali prihaja do pomembnih razlik v ocenah ŠP otrok glede na prevladujoč vzgojni stil, ki ga uporabljajo starši. Ugotovili smo, da obstaja pozitivna povezava med avtoritativnim vzgojnim stilom staršev in ŠP otroka, medtem ko se permisivni in nevpleteni vzgojni stil negativno povežeta s ŠP otroka. V primeru avtoritarne vzgoje nismo uspeli odkriti povezav. Da smo lahko ugotovili, ali prihaja do pomembnih razlik v ocenah ŠP otrok glede na to, kakšen stil vzgoje uporabljajo starši in kakšne so te razlike, smo staršem določili prevladujoči vzgojni stil. Ugotovili smo, da so za naš vzorec staršev značilni štirje prevladujoči stili vzgoje: permisivni, avtoritativno-permisivni, avtoritarno-permisivni in mešani. Otroci, katerih starši uporabljajo mešani stil vzgoje ali pa avtoritarno-permisivni stil vzgoje, so v primerjavi z otroki staršev, ki uporabljajo permisivni ali pa avtoritarno-permisivni stil vzgoje, bili višje ocenjeni na Vprašalniku šolske pripravljenosti. Te razlike so se pokazale za pomembne. Na podlagi rezultatov sklepamo, da se vzgoja staršev lahko povezuje z otrokovo pripravljenostjo na vstop v šolo. Menimo, da lahko starši, za katere je značilno, da pri svoji vzgoji (vsaj deloma) uporabljajo vzgojne pristope, ki odražajo avtoritativni stil vzgoje oz. kažejo tako visoko stopnjo starševske odzivnosti kot tudi primerno visoko stopnjo starševske zahtevnosti, pomembno pripomorejo k boljši ŠP otroka.

Ker smo med pregledom literature in obstoječih raziskav ugotovili, da nekateri avtorji s ŠP otroka povezujejo tudi nekatere druge dejavnike, kot so otrokov spol, število let vključenosti v vrtec in izobrazba staršev, smo želeli ugotoviti, ali zaradi slednjih tudi na našem vzorcu prihaja do razlik v ŠP otrok. Ugotovili smo, da na našem vzorcu prihaja do pomembnih razlik v ŠP glede na otrokov spol, medtem ko razlik v ŠP otrok glede na število let otrokove vključenosti v vrtec ali stopnjo izobrazbe staršev nismo ugotovili. Sklepamo, da je za ŠP otroka pomembnejše to, kakšen stil vzgoje imajo starši, kako kvalitetno preživljajo čas z otrokom, kakšne izkušnje zagotavljajo otroku, koliko se vključujejo v otrokove aktivnosti itd., kot pa to, katerega spola je otrok ali kakšno stopnjo izobrazbe imata njegova starša.

Za konec bi dodali, da se pridružujemo mnenju G. Dewar (2019), ki piše, da ni ključnega pomena, kako poimenujemo vzgojne stile, ampak to, da se zavedamo, s kakšno vzgojo spodbujamo optimalen razvoj otroka. Menimo, da je za dober psihofizični razvoj otroka in posledično tudi njegovo ŠP pomembno, da so starši otroku čustveno naklonjeni, ga sprejemajo in podpirajo, so mu na voljo v zanj stresnih situacijah, spodbujajo njegovo samostojnost ter se zanimajo in vključujejo v njegove aktivnosti. Nič manj pomembno se nam ne zdi to, da skušajo biti starši pri vzgoji čim bolj dosledni, da od otroka pričakujejo spoštovanje dogovorjenega ter starosti primerna vedenja in stopnjo samostojnosti. Le

kombinacija starševske odzivnosti in zahtevnosti otroku pomagata pri razvoju spretnosti, ki mu bodo v pomoč pri premagovanju izzivov v šolskem okolju oz. bodo kazale na to, da je otrok pripravljen za vstop v šolo.

6 LITERATURA

Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal*, 19(1), 56-62.

Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.

Aunola, K. in Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144–1159.

Bala, G., Krneta, Ž. in Katić, R. (2010). Effects of kindergarten period on school readiness and motor abilities. *Collegium antropologicum*, 34(1), 61-67.

Bassok, D. in Reardon, S. F. (2013). "Academic redshirting" in kindergarten: Prevalence, patterns, and implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 283-297.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Baumrind, D., Larzelere, R. E., in Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201.

Bell, M., Bayliss, D., Glauert, R. in Ohan, J. (2018). School readiness of maltreated children: associations of timing, type, and chronicity of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 76, 426-439.

Belsky, J. in De Haan, M. (2011). Annual research review: Parenting and children's brain development: The end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4), 409-428.

Bernier, A., Carlson, S. M. in Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child development*, 81(1), 326-339.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... in Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. in Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821-843.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111–127.

Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(2), 109–125.

Blair, C. in Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(03).doi:10.1017/s0954579408000436

Blair, C. in Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 711–731.

Blair, C. in Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647–663.

Bock, A. M., Gallaway, K. C. in Hund, A. M. (2014). Specifying Links Between Executive Functioning and Theory of Mind during Middle Childhood: Cognitive Flexibility Predicts Social Understanding. *Journal of Cognition and Development*, 16(3), 509–521.

Bouwkamp R. in Bouwkamp S. (2014). *Blizu doma: priročnik za delo z družinami: ravnanje z interakcijskimi vzorci v družini, pri procesih podpore in pomoči ter na področjih psihosocialnega dela*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete: Pedagoška fakulteta: Inštitut za družinsko terapijo.

Bradley, R. H. in Corwyn, R. F. (2007). Externalizing problems in fifth grade: Relations with productive activity, maternal sensitivity, and harsh parenting from infancy through middle childhood. *Developmental Psychology*, 43(6), 1390.

Brezinka, W. (2017). *Education and pedagogy in cultural change*. New York, NY: Routledge

Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E. in Wanless, S. B. (2014). Delay of gratification in first grade: The role of instructional context. *Learning and Individual Differences*, 29, 81–88.

Brooks-Gunn, J. in Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 139–168.

Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21(2), 51–60.

Brent, D., May, D. C. in Kundert, D. K. (1996). The incidence of delayed school entry: A twelve-year review. *Early Education and Development*, 7(2), 121–135.

Britto, P. R. in Limlingan, M. C. (2012). School readiness and transitions. *A companion to the child friendly schools manual*. Newyork, USA: Unicef, 12. Pridobljeno s [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)

Brocki, K. C. in Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental neuropsychology*, 26(2), 571–593.

- Bull, R. in Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology*, 19(3), 273-293.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R. in Domínguez, X. (2012). Latent profiles of problem behavior within learning, peer, and teacher contexts: Identifying subgroups of children at academic risk across the preschool year. *Journal of school psychology*, 50(6), 775-798.
- Byrd, R. in Weitzman, M. (1997). Increased behavior problems associated with delayed school entry and delayed school progress. *Pediatrics*, 100(4), 654-662.
- Campbell, S. B. in von Stauffenberg, C. (2009). Delay and inhibition as early predictors of ADHD symptoms in third grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1-15.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. in Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 168(2), 147-176.
- Center za psihodiagnostična sredstva. (2018). *Preizkus pripravljenosti otrok za šolo - POŠ*. Pridobljano s <https://www.center-pds.si/Katalogtestov/RazvojniPreizkusi/PreizkuspripravljenostiOtrokza%201olo-PO%20A0.aspx>
- Chan, S. M., Bowes, J., in Wyver, S. (2009). Parenting style as a context for emotion socialization. *Early Education and Development*, 20(4), 631-656.
- Chang, F. in Burns, B. M. (2005). Attention in preschoolers: Associations with effortful control and motivation. *Child Development*, 76, 247-263.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. in McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of family psychology*, 17(4), 598.
- Chazan-Cohen, R., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Ayoub, C., Pan, B. A., Kisker, E. E., ... in Fuligni, A. S. (2009). Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years. *Early Education and Development*, 20(6), 958-977.
- Checa, P. in Abundis-Gutierrez, A. (2017). Parenting and temperament influence on school success in 9-13 year olds. *Frontiers in psychology*, 8, 543.
- Choe, D. E., Olson, S. L. in Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25, 437-453.
- Clark, K. E. in Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental psychology*, 36(4), 485.
- Cole, P. M., Martin, S. E. in Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. in Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American psychologist*, 55(2), 218.

Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M. in Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15(4), 421-437.

Connell, C.M. in Prinz, R.J. (2002) The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for lowincome African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J. in McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 93, 458–465.

Cowan, P. A., Cowan, C. P. E., Ablow, J. C., Johnson, V. K. E., in Measelle, J. R. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Darling, N. in Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3) 487-496.

Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review*, 25(1), 43-62.

Davidson, M. C., Amos, D., Anderson, L. C. in Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037–2078.

Dearing, E., McCartney, K. in Taylor, B. A. (2001). Change in family income to-needs matters more for children with less. *Child Development*, 72(6), 1779–1793.

Deater-Deckard, K., Ivy, L., in Petrill, S. A. (2006). Maternal warmth moderates the link between physical punishment and child externalizing problems: A parent-offspring behavior genetic analysis. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 59-78.

Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early education and Development*, 17 (1), 57-89.

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... in Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.

Denham, S. A., Renwick, S. M. in Holt, R. W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62(2), 242-249.

Dewar, G. (2019). Parenting styles: An evidence-based, cross-cultural guide. Pridobljeno s <https://www.parentingscience.com/parenting-styles.html>

- Devine, R. T. in Hughes, C. (2014). Relations between false belief understanding and executive function in early childhood: A meta-analysis. *Child development*, 85(5), 1777-1794.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. in Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 30, 1387–1388.
- Diamond, A., Carlson, S. M. in Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 689-729.
- Diamond, A., Kirkham, N. in Amso, D. (2002). Condition under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Development Psychology*, 38(3), 352–362.
- Doherty, G. (1997). *Zero to six: The basis for school readiness*. Human Resources Development Canada, Strategic Policy, Applied Research Branch.
- Downer, J. T. in Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School psychology review*, 35(1), 11-30.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... in Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Eddy, J. M., Leve, L. D., in Fagot, B. I. (2001). Coercive family processes: A replication and extension of Patterson's coercion model. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(1), 14-25.
- Edwards, B., Baxter, J., Smart, D., Sanson, A. in Hayes, A. (2009). Financial disadvantage and children's school readiness. *Family Matters*, 83, 23–31.
- Eiden, R. D., Edwards, E. P. in Leonard, K. E. (2007). A conceptual model for the development of externalizing behavior problems among kindergarten children of alcoholic families: role of parenting and children's self-regulation. *Developmental psychology*, 43(5), 1187.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi – 2014. Izdaja 2014. Poročilo omrežja Eurydice in Eurostata Luksemburg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno s <http://www.eurydice.si/publikacije/Pomembni-podatki-o-vzgoji-in-varstvu-predšolskih-otrok-v-Evropi-2014-SI.pdf>
- Fagerland, M. W. (2012). t-tests, non-parametric tests, and large studies—a paradox of statistical practice?. *BMC medical research methodology*, 12(1), 78.
- Fantuzzo, J. in McWayne, C. (2002). The relationship between peer play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94, 79–87.
- Fay-Stammach, T., Hawes, D. J. in Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258-264.

Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B. in Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 30, 25–31.

Flouri, E. in Midouhas, E. (2017). Environmental adversity and children's early trajectories of problem behavior: The role of harsh parental discipline. *Journal of family psychology*, 31(2), 234.

Frey, N. (2005). Retention, social promotion, and academic redshirting: What do we know and need to know?. *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346.

Furlong, M. in Quirk, M. (2011). The relative effects of chronological age on Hispanic students' school readiness and grade 2 academic achievement. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 15(1), 81-92.

Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobles, J. A., Muñoz-Rivas, M. J. in Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536.

Garon, N., Bryson, S. E. in Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134, 31–60

Gathercole, S. E. in Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at seven years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 177–194.

Gershoff, E. T., in Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469.

Graue, M. E. in DiPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the "gift of time" and what are its outcomes?. *American Educational Research Journal*, 37(2), 509-534.

Graue, E., Kroeger, J. in Brown, C. (2002). Living the 'gift of time'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 338-353.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. in Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.

Guare, R., in Dawson, P. (2004). Executive skills in children and teens: parents, teachers and clinicians can help. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 20(8), 1-7.

Gunnoe, M. L. (2013). Associations between parenting style, physical discipline, and adjustment in adolescents' reports. *Psychological Reports*, 112(3), 933-975.

Guryan, J., Hurst, E. in Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23-46.

Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.

Hastings, P. D., McShane, K. E., Parker, R. in Ladha, F. (2007). Ready to make nice: Parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177-200.

Hirsh-Pasek, K. in Burchinal, M. (2006). Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 449-485.

Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. in Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101-119

Hughes, J. N. in Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465 - 480.

Hughes, C., White, N., Foley, S. in Devine R. T. (2018). Family support and gains in school readiness: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 88(2), 284-299.

Huizinga, M., Dolan, C. V., in van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036.

Isaacs, J. B. (2012). Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children. The Social Genome Project. *Center on Children and Families at Brookings*. Pridobljeno s https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/06/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf

Isaacs, J.B. in Magnuson, K. (2011). Income and education as predictors of children's school readiness. *Washington, DC: Brookings Institution*. Pridobljeno s https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/1214_school_readiness_isaacs.pdf

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. in Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.

Jackson, A. P., Brooks-Gunn, J., Huang, C. in Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child development*, 71(5), 1409-1423.

Janus, M. (2007). "The Early Development Instrument: A Tool for Monitoring Children's Development and Readiness for School". V M. E. Young (ur.), *Early child development from measurement to action: A priority for growth and equity*, str. 141-155. Washington, D.C.: World Bank. Pridobljeno s <http://siteresources.worldbank.org/INTECD/Resources/Part3-Chapter4-Janus.pdf>

Janus, M. in Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.

Janus, M., in Gaskin, A. (2013). "School Readiness". V A. C. Michalos (ur.), *Encyclopedia of quality of life research*. New York, NY: Springer.

Jurič, S. (2009). Povezanost partnerske navezanosti staršev z njihovimi vzgojnimi stili. *Psihološka obzorja*, 18(1), 63-87.

Jurič, S. (2011). Pomembne kategorije starševstva za odrasle brez otrok ter za odrasle z otroki in vnuki. *Psihološka obzorja*, 20(2), 37-60.

Kalil, A., Ryan, R. in Corey, M. (2012). Diverging destinies: Maternal education and the developmental gradient in time with children. *Demography*, 49(4), 1361-1383.

Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A., in Deković, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 30-40.

Kaufman, C. (2010). *Executive Function in the Classroom: Practical Strategies for Improving Performance and Enhancing Skills for All Students*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

Keane, S. P. in Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 409-423.

Knafo, A. in Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of personality and social psychology*, 90(1), 147.

Kochanska, G. in Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality*, 71, 1087-1112.

Kochanska, G., Murray, K. T. in Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36, 220-232.

Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., Li, Y., Frost, D. O. in Gibb, R. (2012). Experience and the developing prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(2), 17186-17193.

Košiček, M. (1992). *Otrok, moja skrb!*. Obzorja.

Kranjčan, M. (2018). Socialnopedagoške paradigme vzgajanja. V M. Marovič (ur.) in A. Sinjur (ur.), *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov*. Znanstvena monografija (str. 11-40). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

Kuppens, S. in Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181.

La Paro, K. M. in Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of educational research*, 70(4), 443-484.

Ladd, G. W. (1990). "Having Friends, Keeping Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?" *Child Development*, 61(4): 1081-1100.

- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. in Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569
- Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E., in Maggio, E. (2004). *Are LA's Children Ready for School?*. RAND Corporation. PO Box 2138, Santa Monica. Pridobljeno s https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG145.pdf
- Leban, T. R., Perše, T. V., Kozina, A., in Pavlović, Z. (2009). Elementi vzgojnega sloga staršev in dosežki mladostnikov. *Šolsko polje. Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja* 3(4), 87-105.
- Lemelin, J. P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M., ... in Pérusse, D. (2007). The genetic–environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855-1869.
- Lengua, L. J., Honorado, E. in Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 40-55.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2007). Kako starši doživljajo vzgojo v družini: vzgojni stili v družini danes. *Sodobna pedagogika* 58, 182-195.
- Lin, H., Freeman, L. S. in Chu, K. (2009). The impact of kindergarten enrollment age on academic performance through kindergarten to fifth grade. *European Journal of Social Sciences*, 10(1), 45-54.
- Lincove, J. A. in Painter, G. (2006). Does the age that children start kindergarten matter? Evidence of long-term educational and social outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 153-179.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. in Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719–734.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. in Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child development*, 75(1), 47-65.
- Maccoby, E. E. in Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. V P. H. Mussen (Ur.) in E. M. Hetherington (ur.), *Handbook of child psychology (Vol. 4). Socialization, personality, and social development* (4th ed., str. 1–101). New York: Wiley.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. in Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American educational research journal*, 41(1), 115-157.
- Marcovitch, S., in Zelazo, P. D. (2009). A hierarchical competing systems model of the emergence and early development of executive function. *Developmental science*, 12(1), 1-18.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, 15 (2), (31-51).

Marjanovič Umek, L. M., Fekonja, U., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). The effect of children's gender and parental education on toddler language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 325-342.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Otroci v vrtcu in šoli. L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 468-494). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marshall, H. H. (2003). Opportunity deferred or opportunity taken? An updated look at delaying kindergarten entry. *Young children*, 58(5), 84-93.

Martin, A. J. (2009). Age appropriateness and motivation, engagement, and performance, in high school: Effects of age within cohort, grade retention, and delayed school entry. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 101-114

Mashburn, A. J., in Pianta, R. C. (2006). "Social Relationships and School Readiness". *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.

McClelland, M. M., Acock, A. C. in Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.

McClelland, M. M., in Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. in Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947-959.

McGroder, S. M. (2000). Parenting among low-income, African American single mothers with preschool-age children: Patterns, predictors, and developmental correlates. *Child development*, 71(3), 752-771.

Mendez, M., Durtschi, J., Neppl, T. K. in Stith, S. M. (2016). Corporal punishment and externalizing behaviors in toddlers: The moderating role of positive and harsh parenting. *Journal of Family Psychology*, 30(8), 887- 895.

Miller, A. L., Gouley, K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M. in Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14, 637-651.

Milvesky, A., Schlechter, M., Netter, S. in Keehn, D. (2008). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression, and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39-47.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2018a). *Osnovno šolstvo*. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/](http://www.mizs.gov.si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/)

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2018b). *Osnovna šola*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/osnovna_sola/

Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., ... Shoda, Y. (2010). "Willpower" over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252–256.

Mischel, W., Shoda, Y. in Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687–696.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. in Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.

Morawska, A., Dittman, C. K. in Rusby, J. C. (2019). Promoting self-regulation in young children: the role of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 43-51.

Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. in Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775–1787.

Musek, J. (2008). Vrednote, kultura in vzgoja. V N. Požar Matijašič (ur.) in N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja. Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 77-87). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Nayfeld, I., Fuccillo, J. in Greenfield, D. B. (2013). Executive functions in early learning: Extending the relationship between executive functions and school readiness to science. *Learning and Individual Differences*, 26, 81–88.

Neitzel, C., in Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 147-159.

NICHD Early Child Care Research Network (2002). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science*, 6, 144-156

NICHD Early Child Care Research Network in Arsenio, W. F. (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood: Predictors, correlates, and outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-143.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. in Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development*, 24(7), 1000-1019.

Noel, A. M. in Newman, J. (2003). Why delay kindergarten entry? A qualitative study of mothers' decisions. *Early Education and Development*, 14(4), 479-498.

O'Dor, S. L., Grasso, D. J., Forbes, D., Bates, J. E., McCarthy, K. J., Wakschlag, L. S. in Briggs-Gowan, M. J. (2016). The Family Socialization Interview—Revised (FSI-R): a Comprehensive Assessment of Parental Disciplinary Behaviors. *Prevention Science*, 18(3), 292–304.

Okado, Y., Bierman, K. L. in Welsh, J. A. (2013). *Promoting School Readiness in the Context of Socio-Economic Adversity: Associations with Parental Demoralization and Support for Learning*. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 353–371.

Önder, A. in Gülay, H. (2009). Reliability and validity of parenting styles & dimensions questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 508-514.

Pagani, L. S. in Fitzpatrick, C. (2014). Children's school readiness: implications for eliminating future disparities in health and education. *Health Education & Behavior*, 41(1), 25-33.

Pearl, A. M., French, B. F., Dumas, J. E., Moreland, A. D. in Prinz, R. (2014). Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, underresourced African American families. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 117–188.

Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K. in Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A. in Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of child and family studies*, 22(3), 423-436.

Raaijmakers, M. A. J., Smidts, D. P., Sergeant, J. A., Maassen, G. H., Posthumus, J. A. in van Engeland, H. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1097–1107.

Raver, C. C. in Blair, C. (2016). Neuroscientific insights: Attention, working memory, and inhibitory control. *The Future of Children*, 95-118.

Raver, C. C. in Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, (363–385).

Razza, R. A. in Raymond, K. (2012). Associations among Maternal Behavior, Delay of Gratification, and School Readiness across the Early Childhood Years. *Social Development*, 22(1), 180–196.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E. in Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early childhood research quarterly*, 26(2), 182-191.

Rimm-Kaufman, S. in Sandilos, L. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. *Encyclopedia on early childhood development*, 1-7.

Pridobljeno

s

https://www.researchgate.net/publication/251888181_School_Transition_and_School_Readiness_An_Outcome_of_Early_Childhood_Development

Ring, E., Mhic Mhathuna, M., Moloney, M., Hayes, N., Stafford, P., Keegan, S., ... in McCafferty, D. (2016). An examination of concepts of school readiness among parents and educators in Ireland.

Pridobljeno

s

[https://dspace.mic.ul.ie/bitstream/handle/10395/2344/O'Keeffe,%20A.%20\(2016\)%20Report?sequence=2](https://dspace.mic.ul.ie/bitstream/handle/10395/2344/O'Keeffe,%20A.%20(2016)%20Report?sequence=2)

Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. in Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007.

Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Mitindogan, A. in Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 238-252.

Rothrauff, T. C., Cooney, T. M. in An, J. S. (2009). Remembered parenting styles and adjustment in middle and late adulthood. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64(1), 137-146.

Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S. in Oxford, M. L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 153-169.

Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Sanders, M. R. in Turner, K. M. (2018). The importance of parenting in influencing the lives of children. V *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* (str. 3-26). Springer, Cham.

Schaub, M. (2015). Is there a home advantage in school readiness for young children? Trends in parent engagement in cognitive activities with young children, 1991-2001. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 47-63.

Schickedanz, A., Dreyer, B. P. in Halfon, N. (2015). Childhood poverty understanding and preventing the adverse impacts of a most-prevalent risk to pediatric health and well-being. *Pediatric Clinics of North America*, 62, 1111-1135.

Shaul, S. in Schwartz, M. (2013). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27(4), 749-768.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. in Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early education and development*, 21(1), 125-156.

Silk, J. S., Shaw, D. S., Skuban, E. M., Oland, A. A. in Kovacs, M. (2006). Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mother. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 69-78.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early education and development*, 17(1), 7-41.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... in Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498.

Spitzer, S., Cupp, R. in Parke, R. D. (1995). School entrance age, social acceptance, and self-perceptions in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 433-450.

Stattin, H., in Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.

Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. in Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of research on adolescence*, 16(1), 47-58.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: Final Report. London, UK: Institute of Education, University of London. Pridobljeno s <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf>

Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Tošić-Radeva, M., Stojilković, A., Stefanović-Stanojević, T., Vidanović, S. in Andjelković, V. (2016). Capacity For Reflection As A Predictor Of Children's Readiness For Elementary School. V *ICEEPSY 2016 : 7th International Conference on Education and Educational Psychology*. The European Proceedings of Social & Behavioral Science. (str. 817-827).

Trentacosta, C. J. in Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.

Trentacosta, C. J. in Fine, S. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1-29.

Trentacosta, C. J. in Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365.

Valcan, D. S., Davis, H., in Pino-Pasternak, D. (2018). Parental behaviours predicting early childhood executive functions: A meta-analysis. *Analysis. Educ Psychol Rev* 30, 607-649.

Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S., Cumberland, A. in Losoya, S. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, 40, 911-926.

Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M. in Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 681-691.

Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 341-355.

Wade, M., Jenkins, J. M., Venkadasalam, V. P., Binnoon-Erez, N. in Ganea, P. A. (2018). The role of maternal responsiveness and linguistic input in pre-academic skill development: A longitudinal analysis of pathways. *Cognitive Development*, 45, 125-140.

Walker, A. K. in MacPhee, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 355-364.

Wang, Q., Pomerantz, E. M. in Chen, H. (2007). The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child development*, 78(5), 1592-1610.

Weegar, K., Guérin-Marion, C., Fréchette, S., in Romano, E. (2018). Child physical punishment, parenting, and school readiness. *Infant and Child Development*, 27(1).

Weiland, C. in Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Development*, 84(6), 2112-2130.

Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. in Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 43-53.

Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. in O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.

Wesley, P. W. in Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351-375.

White, B. A., Jarrett, M. A. in Ollendick, T. H. (2012). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 1-9. doi.org/10.1007/s10862-012-9310-9.

Yeung, W. J., Linver, M. R. in Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879.

Zadeh, S. Y., Jenkins, J., in Pepler, D. (2010). A transactional analysis of maternal negativity and child externalizing behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 218-228.

Zakon o osnovni šoli – ZOsn (1996). Uradni list RS, št. 81/06 (29.2. 1996). Pridobljeno na <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli – ZOsH (2011). Uradni list RS, št. 87/11 in 40/12 – ZUJF. (19. 10. 2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6129>

Zupančič Grašič, J. (2016). Odlog šolanja: Vsak otrok je primer zase, ni pravila. Delo, 25.1.2016. Pridobljeno s <https://www.delo.si/nedelo/odlog-solanja-vsak-otrok-je-primer-zase-ni-pravila.html>

Zupančič, M., Podlesek, A., in Kavčič, T. (2004). Parental child-care practices of Slovenian preschoolers' mothers and fathers: The Family Environment Questionnaire. *Psihološka obzorja*, 13 (3), 7-26.

IZJAVA O AVTORSTVU MAGISTRSKEGA DELA

Spodaj podpisana Maša Burdian, z vpisno številko 89162075, vpisana v študijski program Uporabna psihologija, 2. stopnja, sem avtorica magistrskega dela z naslovom:

Vzgojni stili in otrokova pripravljenost za vstop v šolo

S svojim podpisom zagotavljam, da je predloženo magistrsko delo izključno rezultat mojega lastnega dela. Prav tako se zavedam, da je predstavljanje tujih del kot mojih lastnih kaznivo po zakonu.

Soglašam z objavo elektronske verzije magistrskega dela v zbirki »Dela FAMNIT« ter zagotavljam, da je elektronska oblika magistrskega dela identična tiskani.

Ime in Priimek

Maša Burdian

