

Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok

Vesna Lešnik in Ljubica Marjanovič Umek*
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: V prispevku je predstavljena raziskava, v kateri smo preučevali povezanost med kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu in socialno kompetentnostjo otrok. Osnovni namen raziskave je bil preveriti, kako strokovne delavke (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic) ocenjujejo svoje delo z otroki v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja otrok, ter kako se njihove samoocene povezujejo s socialno kompetentnostjo otrok. Strokovne delavke so se samoocenjevale s tremi vprašalniki oz. lestvicami za ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, socialno kompetentnost otrok pa so vzgojiteljice ocenile z Vprašalnikom o socialnem vedenju otrok SV-O. Rezultati raziskave kažejo, da je višja socialna kompetentnost otrok pomembno povezana z višjo samooceno strokovnih delavk na področju podpore otrokom pri socialnem razvoju. S socialno kompetentnostjo otrok se pozitivno povezuje potek igre v oddelku ter spodbujanje otrokove komunikacije oz. govorne interakcije. Spodbujanje samostojnosti otrok ter interakcije z drugimi s strani strokovnih delavk je sicer pozitivno povezano z višjimi ravnmi otrokovega socialnega vedenja, vendar je povezanost šibka. Podobno velja tudi za rezultate, ki kažejo povezanost med otrokovim socialnim vedenjem in skupnim delom vzgojiteljice in pomočnice v oddelku.

Ključne besede: vrtci, kakovost, predšolski otroci, vzgojiteljice, razvoj v zgodnjem otroštvu, socialni razvoj, socialna kompetentnost

Quality of preschool education in preschool institution and children's social competence

Vesna Lešnik and Ljubica Marjanovič Umek
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: The present study addressed the relation between the quality of preschool education and children's social competence. The main purpose of the study was to examine how professional workers (preschool teachers and preschool teachers' assistants) evaluate their work with children in the context of stimulating children's social development, and to determine the relationship between the professional workers' self-evaluations and children's social competence. Professional workers' self-evaluations were obtained with three questionnaires and rating scales for assessing the quality of preschool education. Children's social competence was assessed by preschool teachers through the questionnaire Social Competence and Behavior Evaluation Preschool Edition (SCBE). We have found that higher score on children's social competence scale is accompanied with higher professional workers' self-evaluation

* Naslov / Address: asist. Vesna Lešnik, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, tel.: (01) 241 11 54, e-mail: vesna.lesnik@ff.uni-lj.si

regarding stimulation of social development in children. Children's social competence was found to be positively correlated with the course of the children's play and encouragement of the children's verbal communication. Professional workers' stimulation of child's independence and interaction with peers was positively correlated with children's social competence, but the correlation was low. The same holds true for the relationship between social behavior and team work of preschool teachers and their assistants.

Key words: preschool institution, quality, preschool children, preschool teachers, early childhood development, social development, social skills

CC = 2840, 3530

UDK = 159.922.7

Socialni razvoj in socialna kompetentnost

Otrok se ne rodi asocialen, popolnoma odvisen od odzivanja svojih skrbnikov, kot so to v preteklosti predpostavljale teorije učenja, psihoanalitske teorije in teorija Piageta (Marjanovič Umek, Zupančič, Lešnik Musek, Fekonja in Kavčič, 2001). Zato se sodobna razvojna psihologija ukvarja z opisovanjem, razlago in napovedovanjem sprememb v otrokovi intrinzični socialnosti in ne s tem, kako se otrok iz nesocialnega bitja razvija v socialnega. Temeljne novorojenčkovske značilnosti, ki predstavljajo izhodiščno točko njegovega povezovanja in sodelovanja s socialnimi partnerji, lahko strnemo v: (a) preferenco po stimulaciji, ki izvira s človekovega obraza in glasu, (b) sposobnost identifikacije z drugim človekom, (c) sposobnost posnemanja obraznih izrazov, (č) sposobnost primarne intersubjektivnosti, vzajemnega uravnavanja čustvenih izrazov ter pozornosti in (d) sposobnost razločevanja med seboj in drugimi ter med drugimi ljudmi. Sposobnost ločevanja med seboj in drugimi se v drugem in tretjem letu malčkovega življenja izraža v posesivnosti do stvari, ki so opredeljene kot njegove in vse pogostejšem "boju" za pridobivanje stvari v zunanjem okolju (Zupančič, 2004). Močno zavedanje sebe in uveljavljanje lastnih potreb, želja, idej vodi do nestrinjanja z odraslimi in drugimi otroki in hkrati spodbuja razvoj čustvenih in socialnih spretnosti, med katerimi velja posebej omeniti empatijo, prosocialno vedenje, posnemanje v igri (Marjanovič Umek, 2002b).

Razvoj socialnega vedenja in njegove dimenzije

Najširša opredelitev prosocialnega vedenja vključuje tiste vedenjske oblike, ki izražajo spoštovanje drugih, zanimanje ter skrb zanje in pripravljenost deliti z drugimi (Warden in Christie, 2001). Prosocialno ali altruistično vedenje predstavljajo dejanja, s katerimi posameznik deluje v prid drugim ljudem, ne da bi za to pričakoval koristi zase. Tudi empatija se začne razvijati že v prvih dveh letih življenja in predstavlja vživljanje v čustva drugega (Lamovec, 1988) oz. sposobnost razumevanja čustev

drugih in odzivanje nanje s komplementarnimi čustvi (Zupančič, 2004).

Ko je otrok star dve leti in pol, lahko njegovo socialno vedenje opišemo z različnimi dimenzijami. Te vključujejo značilnosti njegovega splošnega čustvenega prilagajanja, značilnosti socialne interakcije z vrstniki in socialne interakcije z odraslimi (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001). Značilnosti malčkovega *splošnega čustvenega prilagajanja* na socialno okolje se odražajo na treh bipolarnih dimenzijah. Te so Veselje – Potrtost, Zaupljivost – Anksioznost in Strpnost – Jeza (LaFreniere in dr., 2001). Prva bipolarna dimenzija se nanaša na otrokovo splošno razpoloženje v socialnem okolju¹. Druga dimenzija čustvenega prilagajanja se nanaša na stopnjo, do katere se otrok počuti varnega v svojem socialnem okolju, v skupini (npr. doma ali zunaj družine)². LaFreniere, Dumas, Dubeau in Capuano (1992; po Zupančič, Gril in Kavčič, 2001) v svoji raziskavi, ki je med drugim preučevala tudi socialno udeležbo otrok v igri z vrstniki, ugotavljajo, da anksiozni otroci med vsemi drugimi skupinami otrok najdlje časa prebijejo brez interakcije z drugimi in je tako njihova stopnja socialnega vključevanja nizka. Avtorji navajajo, da so se ti otroci večino časa ukvarjali z dejavnostmi na obrobju skupine, opazovali so druge pri igri, se z njimi igrali vzporedno ali so bili sami in nezaposleni. Njihova anksioznost pa se ni izrazila v samostojni igri, kar kaže na dejstvo, da tovrstno otrokovo obnašanje odraža pozitivne kvalitete, ki se razlikujejo od socialnega umika. Tretja dimenzija čustvenega prilagajanja obsega sposobnost malčkovega spoprijemanja z izzivi in frustracijami, ki se pojavljajo v socialni skupini³. LaFreniere in sodelavci (1992; po Zupančič in dr., 2001) so v svoji študiji ugotovili, da jezni oz. agresivni otroci dobivajo s strani svojih vrstnikov bistveno več negativnih izbir kot ostali otroci. Negativne izbire se nanašajo na t.i. sociometrično preizkušnjo, ki jo raziskovalci poleg neposrednega opazovanja socialnega obnašanja najpogosteje uporabljajo za preučevanje vrstniških odnosov med otroki. Ena izmed oblik sociometrične preizkušnje je *poimenovanje vrstnikov*, kjer otrok poda pozitivne in negativne izbire svojih vrstnikov, lahko tudi vezano na kakšno specifično dejavnost. Jezni otroci so torej najbolj zavrnjena skupina otrok, širši krog vrstnikov jih ne mara, hkrati pa so najbolj interaktivna skupina v odnosu do svojih vrstnikov, kot ugotavljata Roper in Hinde (1978; po Zupančič in dr., 2001).

¹ En pol dimenzije predstavlja otrokovo pozitivno splošno razpoloženje (npr. malček se smeji, je pretežno dobre volje, dobro razpoložen, aktiven in pripravljen sodelovati v aktivnostih, igrah). Drugi pol dimenzije zaznamuje otrokovo negativno splošno razpoloženje (npr. slaba volja in splošno negativno razpoloženje, utrujenost, žalost, nesrečnost, potrtost, pomanjkanje zanimanja in motivacije za aktivnosti npr. v vrtcu).

² Zaupljivi malčki (imajo občutek varnosti, so radovedni, raziskujejo okolje, pri učenju se počutijo sproščeno, zaupajo vase, se ugodno prilagajajo na novosti). Nasprotni pol predstavlja anksioznega malčka (plašni, pretirano zaskrbljeni, zadržani tako v odnosu do ljudi kot tudi do stvari, lahko izražajo vedenja, ki jih pojmuje kot nezrela, kot npr. grizenje nohtov ali močenje hlač).

³ En pol dimenzije predstavlja strpne malčke (so sposobni uravnavati svoja čustva v frustracijskih situacijah, se prilagajati izzivom in težavam, so sposobni nadzorovati lastna negativna čustva na ustrezno zrel način). Drugi pol dimenzije so jezni malčki (v frustracijskih situacijah prevladuje razdražljivost, vzkipljivost, razburjenost, na težave se odzivajo s takojšnjim izražanjem negativnih čustev).

Tudi značilnosti malčkove *interakcije z vrstniki* se odražajo na treh bipolarnih dimenzijah njegovega vedenja: Vključevanje – Osamljenost, Mirnost – Agresivnost in Prosocialnost – Egoizem (LaFreniere in dr., 2001). Dimenzija Vključevanje – Osamljenost se nanaša na stopnjo, do katere se otrok obnaša kot del svoje vrstniške skupine⁴. Druga dimenzija vrstniške interakcije predstavlja mero, do katere se malčki vedejo agresivno do drugih otrok, in sicer še posebej v konfliktnih situacijah⁵. Dimenzija Prosocialnost – Egoizem kaže na sposobnost malčka, da upošteva perspektive vrstnikov v skupini, da je občutljiv na njihova čustvena stanja⁶.

Pri *interakciji z odraslimi* se malčki razlikujejo na dveh bipolarnih dimenzijah: Sodelovanje – Nasprotovanje in Samostojnost – Neodvisnost (LaFreniere in dr., 2001). Prva dimenzija se nanaša na sodelovanje v interakciji z odraslimi⁷, druga dimenzija malčkove interakcije z odraslimi pa se nanaša na stopnjo samostojnosti, ki jo otrok izraža v vrtcu⁸.

Malčki, pri katerih pri vseh osmih zgoraj navedenih bipolarnih dimenzijah prevladuje izraženost pozitivnega pola, so *splošno socialno prilagojeni*, intenzivnost izraženosti pozitivnih značilnosti pa kaže na individualne razlike v njihovi *socialni kompetentnosti*. Slednja se nanaša na prisotnost znakov pozitivnega delovanja, ki odražajo prilagojen, fleksibilen in na splošno prosocialen vzorec vedenja. Socialno kompetentni malčki imajo visoko razvite socialne spretnosti, so čustveno zreli za svojo starost ter so priljubljeni med vrstniki in vzgojiteljicami oz. vzgojitelji (LaFreniere in dr., 2001). Otroci, ki so jih vzgojiteljice ocenile kot bolj socialno kompetentne in prilagojene, so se med vrstniki v skupini v vrtcu izkazali kot bolj zaželeni v socialnih interakcijah (to pomeni, da so pri sociometrični preizkušnji prejeli pozitivne izbire) pri dveh vsakdanjih dejavnostih – pri igri in pri obedovanju – ter obratno kot manj

⁴ Dobro vključeni malčki (dejavni, priljubljeni otroci, zaželeni med vrstniki). Osamljeni malčki (ločeni od svoje vrstniške skupine ali se ne marajo docela vključevati v skupne dejavnosti, se ne odzivajo na povabila vrstnikov).

⁵ Mirni malčki (v dobrih odnosih s svojimi vrstniki, niso agresivni, iščejo prosocialne rešitve konfliktov, ne prizadenejo vrstnikov). Agresivni malčki (povzročajo telesno in materialno škodo vrstnikom, jih tepejo, grizejo, cukajo, brcajo, ustrahujejo tudi brez provokacije in uničujejo materialno lastnino, kot so igrače, imajo omejene sposobnosti reševanja konfliktov).

⁶ Prosocialni malčki (izražajo sposobnost povezovanja z drugimi otroki na skrben in pozoren način, sposobni so se postaviti na mesto drugega otroka, sprejmejo dejstvo, da ne morejo biti neprestano v središču pozornosti). Egoistični malčki (se osredotočajo sami nase, ne zmorejo upoštevati možnosti, da bi lahko bila njihova glediščna točka v konfliktu z drugimi, ne sprejemajo pobud drugih, ne upoštevajo predlogov drugih, pozornost svojih vrstnikov skušajo usmeriti nase).

⁷ Sodelovalni malčki (vzpostavijo pozitivne, nekonfliktno odnose z odraslimi, spoštujejo avtoriteto, pripravljene so pomagati, sprejmejo razumne razloge odraslega, ga radi vključujejo v svojo dejavnost). Nasprotovalni malčki (nagnjeni h kljubovanju, upirajo se avtoriteti odraslih, večkrat kljubujejo navodilom, so v razmeroma konfliktnih odnosih z odraslimi).

⁸ Samostojni malčki (izzive in težave najprej skušajo rešiti sami, učinkovito delujejo v novih situacijah in so jih običajno veseli). Odvisni malčki (skoraj neprestano potrebujejo spremljanje odraslih, v novih situacijah so boječi, zahtevajo pozornost odraslih, ob soočenju z manjšimi težavami se vdajo, pri težavah zahtevajo takojšnjo pomoč odraslega).

nezaželeni (so prejeli manj negativnih izbir pri sociometrični preizkušnji) v istih dejavnostih v primerjavi z otroki, ki so jih vzgojiteljice ocenile kot manj socialno kompetentne in prilagojene (Zupančič in dr., 2001).

Tisti malčki, ki v svojem vedenju v socialni skupini pretežno razvijejo vzorec potrnosti, anksioznosti, osamljenosti in odvisnosti, se razvijajo v smeri *ponotranjanja težav* (LaFreniere in dr., 2001). To predstavlja dejavnik tveganja v razvoju samostojnosti ter prezrtosti tako med vrstniki kot tudi med vzgojiteljicami (Zupančič in dr., 2001). Malčki, ki pretežno razvijejo vzorec jeze, agresivnosti, egoizma in nasprotovanja, pa se razvijajo v smeri *pozunanjanja težav*. Slednje pa predstavlja dejavnik tveganja v razvoju vedenjskih težav. Otroci, ki po ocenah vzgojiteljic v vrtcu izražajo več pozunanjanja težav, so med vrstniki v skupini v vrtcu bolj nezaželeni ne glede na interaktivno situacijo, kot otroci, ki v manjši meri izražajo takšno obnašanje. Otroci pri skupni igri težijo bolj k izbiri tistih vrstnikov, ki izražajo manj pozunanjanja težav, kot k izbiri otrok, ki izražajo več takšnih obnašanj. Raziskava omenjenih avtoric je tudi pokazala, da se nakazuje zveza med zaželenostjo (torej pozitivnimi izbirami) otrok v vrstniški skupini in odsotnostjo ponotranjanja težav. Nasprotno pa med vrstniškim zavračanjem otroka (negativne izbire) in njegovim ponotranjanjem težav ni pomembne zveze.

Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu

Predšolska vzgoja v vrtcu

Raziskave v sedemdesetih in osemdesetih letih (Marjanovič Umek, 2002a), ki so bile primarno usmerjene na preučevanje vpliva vrtca na otrokov razvoj, kažejo na njegove pozitivne učinke na otrokov spoznavni, govorni in socialni razvoj. Skupne ugotovitve oz. poudarki različnih raziskav so: vsi otroci, gledano z razvojnega vidika, "pridobijo" v vrtcu, še posebej pa tisti, katerih starši imajo nižjo izobrazbo in/ali manj spodbudno družinsko okolje; vzdolžno spremljanje otrok v daljših časovnih obdobjih kaže, da gre za dolgotrajne učinke predšolske vzgoje v vrtcu, ki pozitivno vplivajo na otrokov razvoj, uspešnost v šoli, integracijo v socialno okolje; obstajajo pa tudi pozitivne povezave med kakovostjo življenja v družini in pozitivnim vplivom vrtca na otrokov razvoj in učenje. Strokovnjaki, ki izvajajo raziskave in študije o učinku vrtca na otrokov razvoj, vse več pozornosti namenjajo kakovosti programov predšolske vzgoje (Marjanovič Umek, 1995). Tako so v osemdesetih in devetdesetih letih raziskovalke in raziskovalci med različne dejavnike, ki vplivajo na otrokov razvoj, umestili prav kakovost vrtca kot institucije, saj njihove analize in empirični rezultati kažejo, da ne gre za enotne vrtce in enotne predšolske izkušnje, ki bi kar same po sebi pozitivno ali negativno vplivale na otrokov razvoj, temveč so v ozadju številni subtilni dejavniki, vezani na kakovost življenja v vrtcu (Marjanovič Umek, 2002a). L. Marjanovič Umek (2005) poudarja, da je izmerjeni učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje, ne glede na

to, pri kateri starosti se je otrok vključil v vrtec, lahko močno izkrivljen, če ne poznamo kakovosti vrtca, tako na strukturni kot procesni ravni.

Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu v povezavi z otrokovim razvojem

Avtorji (Layzer, Goodson in Moss, 1993), ki so analizirali različne vrtčevske programe z vidika opredeljenih kazalcev, navajajo sodelovanje med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice kot eno izmed področij, na katerem bi bilo treba doseči napredek in poiskati poti za zagotavljanje kakovosti na višji ravni. Navajajo, da vzgojiteljica porabi večino časa za poučevanje otrok, pomočnica vzgojiteljice pa za organizacijo igralnice in ukvarjanje z vedenjem otrok, kar posledično vodi do tega, da se v igralnici večino časa ukvarja z otroki le ena oseba. E. E. Maccoby in C. C. Lewis (2003) v kontekstu izboljšanja kakovosti predšolske vzgoje z vidika spodbujanja socialnega razvoja otrok poudarjata, da bi bilo pri otrocih potrebno razviti varno navezanost ne le na vzgojiteljice, temveč na institucijo (vrtec) samo in na vrstnike v vrtcu. Prav tako poudarjata pomembnost spodbujanja notranje motivacije in oblikovanja takšnih skupinskih struktur, ki podpirajo otrokov socialni razvoj.

Raziskovalci ameriškega nacionalnega združenja (*National institute of child health and human development early child care research network*) v svoji obsežni raziskavi, katere rezultati sicer kažejo na negativni učinek "izvendarinske" vzgoje oz. varstva v zgodnjem obdobju otrokovega življenja (dojenček, malček) na kasnejšo socialno kompetentnost pri 4,5 letih, poudarjajo, da višja stopnja kakovosti vrtca napoveduje višjo oceno tako mam kot tudi vzgojiteljic otrok o njihovi socialni kompetentnosti in zmanjšano stopnjo pozunanjanja težav ter konfliktov s skrbniki (komerkoli, ki ni otrokova mati) otrok (*National institute of child health and human development early child care research network*, 2003).

C. Howes, D. A. Phillips in M. Whitebook (1992) so v svoji raziskavi preučevale povezanost med strukturnimi oz. vhodnimi kazalci kakovosti vrtca (razmerje otroci-odrasli in velikost skupine) in procesnimi kazalci kakovosti predšolske vzgoje v povezavi z otrokovim socialnim razvojem. Ugotovile so, da učinek strukturnih kazalcev na socialno kompetentnost otrok ni neposreden, temveč strukturni kazalci na socialno funkcioniranje otrok vplivajo posredno preko procesnih spremenljivk (dejavnosti in pristopov, ki upoštevajo otrokove razvojne značilnosti) in otrokovih odnosov z odraslimi in vrstniki (tipa navezanosti na vzgojiteljico in socialne orientacije). Tako je ugodno razmerje otroci-odrasli tisto, ki pomembno učinkuje na predšolsko vzgojo, slednja ima nadalje učinek na tip otrokove navezanosti na vzgojiteljico, kar pa spet pozitivno učinkuje na otrokovo socialno kompetentnost v odnosih z vrstniki. Podobno velikost skupine pomembno učinkuje na izvajanje razvojno ustreznih oblik dejavnosti. Slednje učinkuje na otrokovo socialno orientiranost (k vrstnikom, odraslim, obojim ali nobenemu), kar pa nadalje pomembno določa socialno kompetentnost otrok. Avtorice zaključujejo, da otrok torej ne razvije socialne kompetentnosti preprosto s pomočjo povečane interakcije z vrstniki, temveč z ustrezno uporabo materiala in ustrezno organizacijo

prostora, s pomočjo katerega lahko vzgojiteljica ustvari kontekst za pridobivanje socialnih spretnosti.

B. Hagekull in G. Bohlin (1995) sta se v svoji raziskavi ukvarjali z otrokovim socialnim in čustvenim razvojem v povezavi s kakovostjo švedskih vrtcev in kakovostjo življenja v družinah otrok, ki so bili v vrtcih. Namen njune raziskave je bil ugotoviti povezavo med kakovostjo vrtca in socialno-čustvenim razvojem otrok v kontekstu drugih spremenljivk, ki pomembno sodoločajo socialno-čustveni razvoj otrok. Te so: (a) socialnoekonomski status staršev otrok, (b) kakovost družinskega okolja, (c) otrokov spol in (č) težavnost otrokovega temperamenta. Globalno gledano rezultati njune raziskave kažejo, da je kakovost vrtca povezana z otrokovim čustvenim in socialnim razvojem, in to v posamezni časovni točki merjenja otrokovega razvoja kot tudi kontinuirano skozi daljše časovno obdobje. Spremenljivki, vezani na kakovost družinskega okolja, to je kakovost družinskega okolja in izobrazba staršev, sta pomembno povezani z otrokovim socialnim in čustvenim vedenjem. Pri otrocih, ki so prihajali iz družin, v katerih je bila kakovost družinskega okolja ocenjena nizko, je visoka raven kakovosti v vrtcih prispevala k zmanjšanju pozunanjanja (pri 29 mesecev starih otrocih), kompenzacijski učinek visoko kakovostnih vrtcev pa je bil izmerjen tudi pri štiriletnikih na področju agresivnosti. Avtorici zaključujeta, da ima kakovost vrtcev splošne pozitivne učinke na otrokovo čustveno in socialno vedenje, kot tudi to, da gre za opazne kompenzacijske učinke kakovostnih vrtcev na čustveno in socialno vedenje pri otrocih, ki prihajajo iz manj kakovostnega družinskega okolja.

Kompenzacijske učinke visoko kakovostnih vrtcev na govorno kompetentnost otrok ugotavljajo tudi L. Marjanovič Umek, S. Kranjc, U. Fekonja in K. Bajc (v recenziji), ki so v svoji raziskavi ugotavljale povezanost med kakovostjo predšolske vzgoje v vrtcu oz. natančneje med kakovostjo na procesni ravni in govorno kompetentnostjo petletnih otrok. V tem kontekstu jih je zanimalo tudi, kakšni so dosežki otrok na različnih govornih preizkusih v povezavi z izobrazbo obeh staršev. Avtorice navajajo, da je kakovost vrtca pomemben dejavnik otrokove govorne kompetentnosti v interakciji z izobrazbo mam. V nizko kakovostnih vrtcih otroci mam z nižjo stopnjo izobrazbe namreč dosegajo nižje rezultate na lestvici govornega razvoja kot otroci mam z višjo stopnjo izobrazbe, medtem ko se razlike v govorni kompetentnosti otrok v visoko kakovostnih vrtcih znižujejo, kar kaže na kompenzacijski učinek visoko kakovostnih vrtcev za otroke, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja.

Kurikulum v slovenskih vrtcih

Kurikulum za vrtce (1999) je nacionalni dokument, ki uokvirja koncept predšolske vzgoje v slovenskih vrtcih. Predstavlja strokovno podlago za neposredno delo v vrtcu in je kot tak nadomestil *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok*, po katerem je delo v vrtcih potekalo približno dvajset let (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič, 2003). *Kurikulum za vrtce* je dokument, ki ob rabi strokovne literature in priložnikov za vzgojitelje omogoča strokovno načrtovanje

in izvajanje predšolske vzgoje v vrtcu, ki se na ravni izvedbenega kurikula razvija in spreminja, pri tem pa upošteva neposredno odzivanje otrok v oddelku, organizacijo življenja v vrtcu ter vpetost vrtca v širše okolje. V *Kurikulu za vrtce* so predstavljeni cilji in iz njih izpeljana načela, temeljna vedenja o razvoju otroka in učenju v predšolskem obdobju ter globalni cilji in iz njih izpeljani cilji na posameznih področjih, predlagani primeri vsebin in dejavnosti na posameznih področjih pa ta področja med seboj povežejo in jih postavijo v kontekst dnevnega življenja otrok v vrtcu. Načela kurikula, ki se vežejo na socialni razvoj otroka, so naslednji: *večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino; oblikovanje pogojev za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik* (nediskriminiranost glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo); *večje upoštevanje in spoštovanje zasebnosti ter intimnosti otrok; dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi v vrtcu.*

Kurikulum pripisuje otroški igri pomembno mesto v predšolski vzgoji. Igra je dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same, spremeni odnos do realnosti in je notranje motivirana, svobodna in odprta ter za otroka prijetna (Kurikulum za vrtce, 1999) in ne glede na to, za katero vrsto otroške igre gre, ta praviloma "vzpostavi" prostor, ki je definiran z razmerjem med otrokovim dejanskim in potencialnim razvojem. Način in vsebina igre pa dajeta prostor, znotraj katerega so prepoznavna zelo različna področja kurikula. V igri se torej v otrokovih dejavnostih prepletejo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v predšolskem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno. Kljub temu pa igra v kontekstu kurikula vrtca ni razumljena kot dejavnost, ki bo sama po sebi pripeljala do realizacije tako ali drugače postavljenih, zapisanih ciljev predšolske vzgoje. Potrebno je poznati in definirati osnovne elemente kurikula ter le-te povezati z osnovnimi elementi kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu.

Vsakodnevne oz. rutinske dejavnosti v vrtcu (npr. počitek, hranjenje) so enako pomembne kot natančno opredeljeni in zapisani cilji in vsebine kurikula. Ravno pri teh dejavnostih se namreč lahko najmočneje uveljavlja t.i. prikriti kurikulum (Kurikulum za vrtce, 1999). Ta zajema mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroka, ki niso nikjer opredeljeni, a so mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od neposrednih vzgojnih dejavnosti, ki so opredeljene v zapisanem kurikulu. Možnost izbire, ki jo je potrebno spoštovati tudi pri organizaciji dnevne rutine, je treba na ravni načrtovanja dejavnosti razumeti kot ponujene možnosti, da otroci izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na svoje želje, interese, sposobnosti in razpoloženja. Pri tem pa je pomembno, da gre za izbiro med enakovrednimi alternativnimi dejavnostmi in vsebinami, na ravni organizacije prostega časa pa tudi za možnost otrokovega umika od skupinske rutine oz. izražanje individualnosti.

Odrasle osebe v vrtcu kurikulum opredeljuje kot osebe, ki s svojim vedenjem v celoti delujejo spodbudno in pomirjajoče, vljudnost in spoštovanje v njihovi komunikaciji in vedenju naj bi bila zgled za otroke. Vzgojiteljica oz. pomočnica vzgojiteljice je ves čas z otroki in med otroki bodisi v majhni bodisi v večji skupini ali individualno; v vseh

teh interakcijah je odrasla oseba usmerjevalka, vendar ne direktivna, in praviloma zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Med pomembne elemente interakcije med otroki ter med otroki in odraslimi sodijo (Kurikulum za vrtce, 1999): *pogostost pozitivnih interakcij z otroki* (nasmeh, dotik, prijem, govorjenje v višini otrokovih oči); *odzivanje na otrokova vprašanja in prošnje*; *spodbujanje k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeležnosti*; *spodbujanje otrok k delitvi izkušenj, idej, počutja*; *pozorno in spoštljivo poslušanje*; *uporaba pozitivnih navodil, usmeritev* (spodbujanje zaželenega vedenja, preusmerjanje otroka na bolj sprejemljive dejavnosti in vedenje, reševanje konfliktov na socialno sprejemljiv način, konsistentna in zelo jasna navodila in ne kritike, kazni in poniževanja kar splošno) in *spodbujanje ustrezne neodvisnosti pri otroku*.

Vse do sedaj naštetu prispeva k ugodni socialni klimi v vrtčevskem oddelku, k vzpostavljanju ravnotežja med sodelovanjem in tekmovanjem pri socialnem učenju. V vrtcu mora biti dovolj časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramtizacijo, igro vlog. Govor je namreč nesporno instrument tako socializacije kot tudi spoznavanja sveta. Ta odnos pa ni enosmeren: na eni strani se usvajanje govora povezuje z otrokovim kognitivnim in socialnim razvojem, na drugi strani pa način otrokovega komuniciranja kaže na stopnjo njegove socializacije in je odraz njegovega dožemanja realnosti (Popović, 1982). A. Browne (1996) pravi, da ima vzgojiteljica pomembno vlogo v spodbujanju govornega razumevanja in izražanja otrok v predšolskem obdobju. Komunikacija v vrtcu vselej poteka v okviru načrtovanih jezikovnih dejavnosti in kot govorna interakcija med vzgojiteljico in otroki ter med otroki v raznovrstnih situacijah, ki omogočajo različno rabo jezika (Marjanovič Umek in Fekonja, 2001). Vzgojiteljica tako v veliki meri sodoloča otrokovo vključevanje v govorno interakcijo (Moyles, 1995) in ima pomembno vlogo pri razvijanju otrokove govorne kompetentnosti. L. Marjanovič Umek in sodelavke (2003), ki so v svoji raziskavi preverjale učinek izvedenega kurikula na ravni komunikacije vzgojiteljic v oddelku, zaključujejo, da je vzgojiteljici govorne vzorce v interakciji z otroki težko spreminjati zgolj z napisanimi načeli in cilji v kurikulumu oz. da je vzgojiteljicino rabo metakognitivnega govora nemogoče vgraditi v zapisani kurikulum – obstaja namreč v vzgojiteljicini implicitni teoriji. Že N. Babić (1989), ki je opravila raziskavo, v kateri je v petih skupinah otrok, starih od 4 do 5 let, ugotavljala funkcijo govora vzgojiteljice v komunikaciji z otroki, je ugotovila, da vzgojiteljice najmanj pogosto rabijo govor v socialno-emocionalni funkciji, s katerim bi spodbujale individualne socialno-emocionalne odnose z otrokom. Prav socialno-čustvena funkcija govora je za otroka in njegov čustveni, socialni in spoznavni razvoj bistvenega pomena in predstavlja zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe (Kurikulum za vrtce, 1999). Govorna kompetentnost pa ne pomeni le otrokove zmožnosti sporazumevati se z okoljem, implicira še mnogo več – otroci se tako v tem obdobju učijo sporočati svoje izkušnje, čustva, vedenja na različne načine, razumeti načine, kako drugi sporočajo in predstavljajo lastne izkušnje. Jezik se razvija v polnopomenskem kontekstu, ko imajo otroci razlog in možnost sporočati svoje ideje, poglede, zamisli, počutja. Tako otroci

spoznavajo, da se v različnih govornih položajih glede na različne situacije uporabljajo različne socialne zvrsti jezika.

V pričujoči raziskavi smo natančneje raziskali in analizirali povezanost med posameznimi kazalci kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu in socialno kompetentnostjo otrok, vključenih v vrtec. Preverjali smo, kako vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic (strokovne delavke) same ocenjujejo kakovost svojega dela v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja otrok in kako se te samoocene povezujejo s socialnim vedenjem otrok, ki so ga posebej ocenile.

Metoda

Udeleženci

Udeleženci raziskave so izhajali iz enega vrtca s šestimi oddelki. V vzorec je bilo vključenih 12 strokovnih delavk, in sicer vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice iz vsakega oddelka. Število otrok in njihova starostna struktura po oddelkih je bila naslednja: 18 (66-76 mesecev), 15 (51-65 mesecev), 15 (48-58 mesecev), 11 (21-40 mesecev), 17 (61-80 mesecev) in 9 (30-51 mesecev). Skupno je vzorec vključeval 85 otrok (43 deklic, 42 dečkov), starih od 21 do 80 mesecev.

Pripomočki

Za ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu so bili uporabljeni trije pripomočki: (1) *Vprašalnik za strokovne delavke in delavce* (Poljanšek, Marjanovič Umek, Kavčič, Fekonja in Batistič Zorec, 2002), ki je v osnovni obliki splošen in meri različne ravni kakovosti; (2) ocenjevalna lestvica *Zaželeno-dejansko* (Poljanšek in Marjanovič Umek, 2002), ki strokovni delavki omogoča izraziti svoj lasten pogled na to, kaj je kakovosten vrtec oz. kateri načini dela so strokovni, lestvica pa tako omogoča primerjavo med po vzgojiteljičinem mnenju "idealnim", strokovno utemeljenim stanjem in dejanskim stanjem v vrtcu (primer postavke: "Z otroki se pogovarjam na način, ki izraža spoštovanje in zanimanje zanje ter jim pomaga razvijati optimalno samospoštovanje"); (3) ocenjevalna lestvica *Kakovost na procesni ravni* (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek, 2002), pri kateri strokovna delavka med več ponujenimi opisnimi značilnostmi dela v vrtcu izbere tiste, ki so zanje značilne, nato pa se na podlagi vnaprej postavljenih kriterijev določi, katera stopnja (od sedmih možnih) najbolje kaže ravnanje strokovne delavke v oddelku na posameznem področju. Pri tem 1. stopnja kaže na kakovostno najnižjo raven dela strokovne delavke na posameznem področju, 7. stopnja pa na najvišjo raven.

Socialna kompetentnost otrok je bila ocenjena z *Vprašalnikom o socialnem vedenju otrok SV-O* (LaFreniere in dr., 2001), ki je v slovenskem prostoru standardiziran pripomoček (skladnost med dvema ocenjevalcema po temeljnih in

sestavljenih lestvicah znaša od 0,69 do 0,89; notranja zanesljivost za posamezne lestvice znaša od 0,76 do 0,95) za opisovanje otrokovega socialnega in čustvenega prilagajanja na okolje v skupini in je namenjen otrokom, starim od 30 do 84 mesecev. Vprašalnik izpolnjuje otrokova vzgojiteljica, ki z otrokom dela v skupini vsaj tri mesece. SV-O vključuje 80 postavk in pripadajoče 6-stopenjske lestvice, na katerih vzgojiteljica označi, kako pogosto pri otroku opaža določeno vedenje. Postavke se združujejo v osem temeljnih lestvic. Prve tri temeljne lestvice se nanašajo na otrokovo *čustveno izražanje* in so naslednje: Veselje – Potrnost, Zaupljivost – Anksioznost in Strpnost – Jeza. Naslednje tri opisujejo *otrokove interakcije z vrstniki*: Socialno vključevanje – Osamljenost, Mirnost – Agresivnost in Prosocialnost – Egoizem. Zadnji dve temeljni lestvici se nanašata na *otrokove interakcije z odraslimi*: Sodelovanje – Nasprotovanje in Samostojnost – Odvisnost⁹. Poleg tega tvorijo postavke štiri sestavljene lestvice: lestvica *Socialna kompetentnost* se nanaša na pozitivne kvalitete otrokove socialne prilagojenosti; lestvica *Težave ponotranjanja* opisuje izraženost potrtega, anksioznega, osamljenega in odvisnega vedenja (vrednotenje lestvice je obrnjeno in tako otroci z visokim rezultatom izražajo nizko stopnjo težavnega vedenja); lestvica *Težave pozunanjanja* odseva jezno, agresivno, egoistično in nasprotovalno otrokovo vedenje (vrednotenje lestvice je obrnjeno in tako otroci z visokim rezultatom izražajo nizko stopnjo težavnega vedenja); zadnja sestavljena lestvica, *Socialna prilagojenost*, pa je sestavljena iz vseh 80-ih postavk in odseva prisotnost socialne prilagojenosti in hkrati odsotnost znakov socialne neprilagojenosti.

Postopek

Strokovne delavke (vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic) so izpolnile *Vprašalnik za strokovne delavke in delavce*, ocenjevalno lestvico *Zaželeno-dejansko* in ocenjevalno lestvico *Kakovost na procesni ravni*. Iz navedenih merskih pripomočkov za strokovne delavke so bila za statistično analizo izbrana le tista področja in kazalci kakovosti, ki se teoretično povezujejo s področjem socialnega razvoja. Pri *Vprašalniku za strokovne delavke in delavce* so to posamezne postavke, ki se nanašajo na kakovost predšolske vzgoje v vrtcu v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja; pri ocenjevalni lestvici *Zaželeno-dejansko* trditve, ki se nanašajo na področje "Podpora socialnemu in čustvenemu razvoju otrok"; pri ocenjevalni lestvici *Kakovost na procesni ravni* dve področji dela vzgojiteljic, in sicer *Govor (Neformalna raba govora, Spodbujanje govornega razumevanja, Spodbujanje govornega izražanja, Branje knjig in pripovedovanje ob slikah, Spodbujanje komunikacije)* ter *Socialna interakcija (Splošen nadzor nad otroki, Disciplina, Interakcija med vzgojiteljico in otroki, Interakcija med otroki)*. V celoti je bil vključen *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok SV-O*, ki so ga v istem vrtcu izpolnile

⁹ Podrobnejši opis posameznih temeljnih lestvic Vprašalnika o socialnem vedenju otrok SV-O se nahaja v opombah od 1 do 8.

vzgojiteljice otrok. S slednjim so ocenjevale socialno vedenje otrok glede na siceršnje poznavanje vedenja otrok, s katerimi dnevno delajo. Pri tem so bile opozorjene, naj vprašalnike izpolnjujejo same, brez posvetovanja s pomočnicami. Vsi izračuni povezanosti so bili izvajani na ravni šestih oddelkov v vrtcu, in sicer kot izračuni zvez (Pearsonovih koeficientov korelacij) med agregatom (povprečjem) samoocen vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v posameznem oddelku in agregatom (povprečjem) ocen socialnega vedenja otrok.

Rezultati

V tabeli 1 je razvidno, da je bila socialna kompetentnost statistično pomembno in zelo visoko povezana z *dejansko* podporo socialnemu in čustvenemu razvoju, ne pa tudi z *želeno* podporo socialnemu in čustvenemu razvoju. Zelo visoko, vendar ne statistično pomembno, je bilo z *dejansko* podporo socialnemu in čustvenemu razvoju povezano tudi splošno prilagajanje. Preostale sestavljene lestvice vprašalnika SV-O

Tabela 1. Povezanost med samooceno strokovnih delavk na področju podpore socialnemu ter čustvenemu razvoju otrok (ocenami, pridobljenimi z ocenjevalno lestvico Zaželeno-dejansko) in sestavljenimi lestvicami vprašalnika SV-O.

	Podpora socialnemu in čustvenemu razvoju otrok – DEJANSKO	Podpora socialnemu in čustvenemu razvoju otrok – ŽELENO
Socialna kompetentnost	0,91*	0,42
Ponotranjanje težav	0,59	0,19
Pozunanjanje težav	0,59	0,23
Splošno prilagajanje	0,81	0,35

Opomba: Lestvici ponotranjanja in pozunanjanja težav se vrednotita obrnjeno.

* $p < 0,05$.

Tabela 2. Število strokovnih delavk, ki deluje na posameznih stopnjah pri različnih področjih socialne interakcije (ocene, pridobljene z ocenjevalno lestvico Kakovost na procesni ravni).

	stopnja							N_{skupaj}
	1	2	3	4	5	6	7	
Splošen nadzor nad otroki	-	-	-	0	2	3	7	12
Disciplina	-	-	-	6	1	2	3	12
Interakcija med vzgojiteljico in otroki	-	-	-	2	0	1	9	12
Interakcija med otroki	-	-	-	3	0	4	5	12

Opomba: Stopnja 1 kaže na kakovostno najnižjo raven dela strokovne delavke na posameznem področju, stopnja 7 pa na najvišjo raven.

Tabela 3. Povezanost med samooceno strokovnih delavk o spodbujanju socialne interakcije na različnih področjih (ocenami, pridobljenimi z ocenjevalno lestvico Kakovost na procesni ravni) in sestavljenimi lestvicami vprašalnika SV-O.

	Splošen nadzor nad otroki	Disciplina	Interakcija med vzgojiteljico in otroki	Interakcija med otroki	Socialna interakcija – skupaj
Socialna kompetentnost	0,51	0,84*	0,39	0,66	0,68
Ponotranjanje težav	0,44	0,71	0,22	0,61	0,55
Pozunanjanje težav	0,37	0,82*	0,12	0,40	0,46
Splošno prilagajanje	0,49	0,84*	0,31	0,62	0,63

Opomba: Lestvici ponotranjanja in pozunanjanja težav se vrednotita obrnjeno.

* $p < 0,05$.

Tabela 4. Povezanost med samooceno strokovnih delavk o spodbujanju socialnega razvoja pri različnih oblikah dejavnosti (ocenami, pridobljenimi na Vprašalniku za strokovne delavke in delavce) in sestavljenimi lestvicami vprašalnika SV-O.

	Spodbujanje socialnega razvoja pri poteku igre v zadnjih 14-ih dneh v oddelku	Spodbujanje samostojnosti in interakcije pri rutinskih dejavnostih
Socialna kompetentnost	0,61	0,24
Ponotranjanje težav	0,91**	0,00
Pozunanjanje težav	0,77	-0,30
Splošno prilagajanje	0,73	0,08

Opomba: Lestvici ponotranjanja in pozunanjanja težav se vrednotita obrnjeno.

** $p < 0,01$.

so bile sicer pozitivno povezane z obema vidikoma samoocene strokovnih delavk, vendar te povezave niso bile ne statistično pomembne, ne zelo visoke.

Strokovne delavke so svoje delo pri različnih oblikah socialne interakcije oz. spodbujanja socialnega razvoja večinoma ocenjevale na najvišjih dveh stopnjah (glej tabelo 2). Slednje ne velja le za področje discipline, kjer je polovica strokovnih delavk svojo običajno raven delovanja ocenila na 4. stopnji.

Socialna kompetentnost je bila statistično pomembno in relativno visoko povezana s področjem discipline v posameznem oddelku v vrtcu (glej tabelo 3). Z ostalimi področji ocenjene socialne interakcije se socialna kompetentnost ni povezovala pomembno in tudi ne visoko, izražen pa je bil pozitiven trend povezanosti. Pozitiven trend povezanosti se kaže tudi med preostalimi sestavljenimi dimenzijami (odsotnost ponotranjanja težav, odsotnost pozunanjanja težav in splošno prilagajanje) in ocenami socialne interakcije na drugih področjih.

V tabeli 4 vidimo, da se niti potek igre v zadnjih 14-ih dneh niti spodbujanje samostojnosti in interakcije med otroki pri različnih oblikah rutinskih dejavnosti nista

Tabela 5. Število strokovnih delavk, ki deluje na posameznih stopnjah pri različnih področjih govora (ocene, pridobljene z ocenjevalno lestvico Kakovost na procesni ravni).

	stopnja							<i>N</i> _{skupaj}
	1	2	3	4	5	6	7	
Neformalna raba govora (1-2 leti)	-	-	-	-	-	1	1	2
Neformalna raba govora (3-6/7 let)	-	-	-	-	1	5	4	10
Spodbujanje govornega razumevanja (1-2 leti)	-	-	-	-	-	2	-	2
Spodbujanje govornega razumevanja (3-6/7 let)	-	-	-	-	3	3	4	10
Spodbujanje govornega izražanja	-	-	1	3	1	-	7	12
Branje knjig in pripovedovanje ob slikah (1-2 leti)	-	-	-	-	-	2	-	2
Branje knjig in pripovedovanje ob slikah (3-6/7 let)	-	-	-	2	1	5	2	10
Spodbujanje komunikacije	-	-	-	-	7	3	2	12

Opomba: Stopnja 1 kaže na kakovostno najnižjo raven dela strokovne delavke na posameznem področju, stopnja 7 pa na najvišjo raven.

Tabela 6. Povezanost med samooceno strokovnih delavk o spodbujanju govornega razvoja (ocenami, pridobljenimi z ocenjevalno lestvico Kakovost na procesni ravni) in sestavljenimi lestvicami vprašalnika SV-O.

	Neformalna raba govora (3-6/7let) ^a	Spodbujanje govornega razumevanja (3-6/7let) ^a	Spodbujanje govornega izražanja	Branje knjig, pripovedovanje ob slikah (3-6/7let) ^a	Spodbujanje komunikacije	Govor - skupaj
Socialna kompetentnost	0,55	0,56	0,61	0,87	0,87*	0,78
Ponotranjanje težav	0,10	0,85	0,62	0,63	0,94**	0,72
Pozunanjanje težav	0,08	0,67	0,31	0,67	0,79	0,48
Splošno prilagajanje	0,38	0,67	0,57	0,81	0,90**	0,73

Opomba: Lestvici ponotranjanja in pozunanjanja težav se vrednotita obrnjeno.

^a Korelacije niso izračunane za starostno skupino 1-2 leti, saj je v vzorcu ena takšna skupina. Navedene vrednosti korelacije so bile dobljene na 5 parih podatkov.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

povezovala statistično pomembno s socialno kompetentnostjo otrok. Povezanost je bila pozitivna, vendar ne visoka. Statistično pomembna in zelo visoka pa je bila povezanost med potekom igre v oddelku in odsotnostjo ponotranjanja težav.

Večina strokovnih delavk je svoje delo pri različnih vidikih spodbujanja govornega razvoja otrok ocenila na najvišjih dveh stopnjah (glej tabelo 5), kar pa ne velja za področje spodbujanja govornega izražanja in spodbujanja komunikacije, kjer je približno polovica strokovnih delavk izbranega vrta svoje običajno ravnanje v oddelku ocenila tudi na nižjih stopnjah.

Tabela 7. Sodelovanje v paru vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice (število posameznih odgovorov, pridobljenih pri posameznih trditvah v Vprašalniku za strokovne delavke in delavce).

	DA	NE	N_{skupaj}
Obe skupaj izvajava dejavnosti v oddelku.	12	0	12
Z otroki delava vzporedno v dveh manjših skupinah v oddelku.	12	0	12
Vzpostavlja več neposrednih stikov in komunikacije odrasla oseba - otrok.	12	0	12
Ena v paru izvaja načrtovano dejavnost, druga pa vzporedno opazuje otroke.	4	8	12
Pomočnica pomaga vzgojiteljici pri tistih dejavnostih, pri katerih potrebuje pomoč.	4	4	8

Tabela 8. Povezanost sestavljenih lestvic vprašalnika SV-O s sodelovanjem obeh strokovnih delavk pri delu (ocenami, pridobljenimi na Vprašalniku za strokovne delavke in delavce).

Sodelovanje pri različnih dejavnostih	
Socialna kompetentnost	0,50
Ponotranjanje težav	0,38
Pozunanjanje težav	0,16
Splošno prilagajanje	0,42

Opomba. Lestvici ponotranjanja in pozunanjanja težav se vrednotita obrnjeno.

Socialna kompetentnost otrok je bila statistično pomembno in relativno zelo visoko povezana s spodbujanjem komunikacije s strani strokovnih delavk (glej tabelo 6). Prav tako se je socialna kompetentnost relativno visoko, vendar ne statistično pomembno, povezovala z branjem knjig/pripovedovanjem ob slikanicah in skupnim rezultatom govora (govor – skupaj). S spodbujanjem komunikacije kot vidikom spodbujanja govornega razvoja sta se statistično pomembno in zelo visoko povezovali tudi dimenziji odsotnost ponotranjanja težav in splošno prilagajanje.

Strokovne delavke so na eni strani poročale, da v paru sodelujejo pri izvajanju dejavnosti, na drugi strani pa, da z otroki delajo vzporedno v manjših skupinah ali da ena v paru opazuje dejavnost oz. da pomočnica vzgojiteljici pomaga le tam, kjer potrebuje pomoč (glej tabelo 7).

Tabela 8 kaže, da je bila povezanost med socialno kompetentnostjo in sodelovanjem strokovnih delavk pri različnih oblikah dejavnosti v oddelku pozitivna in srednje visoka, vendar ne statistično pomembna. Tudi s preostalimi sestavljenimi lestvicami vprašalnika SV-O se je stopnja sodelovanja med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice povezovala sicer pozitivno, vendar korelacije niso bile statistično pomembne in so bile zmerne.

Razprava

Rezultati kažejo (glej tabelo 1), da je višja ocena strokovnih delavk o kakovosti svojega dela na področju spodbujanja socialnega in čustvenega razvoja otrok povezana z višjo socialno kompetentnostjo otrok (kot so jo ocenile vzgojiteljice). Ob tem velja poudariti možnost, da je ugotovljena zveza lahko višja zaradi napake istega ocenjevalca, kot bi bila v primeru, če bi kakovost dela strokovnih delavk ocenjevali zunanji ocenjevalci. Kljub temu nas ugotovljena povezanost navede k sklepu, da so tisti otroci, vsaj na ravni izbranega vrtca, ki so deležni predšolske vzgoje v vrtcu na kakovostno višji ravni, socialno bolj prilagojeni in bolj kompetentni ter hkrati izražajo manj tako znakov ponotranjanja kot tudi pozunanjanja težav. Ali drugače, otroci, ki so deležni bolj kakovostne predšolske vzgoje, so v svojem vedenju bolj prilagojeni, fleksibilni in naj bi kazali na splošno bolj prosocialen vzorec vedenja kot njihovi vrstniki, ki so deležni predšolske vzgoje na nižji kakovostni ravni. Ti otroci naj bi tudi v manjši meri izražali stopnjo težavnega vedenja v smislu znakov anksioznosti, boječnosti in umika iz socialnih situacij kot tudi neposrednih oblik agresivnega vedenja in jeze, usmerjene na vrstnike in avtoriteto v socialnih interakcijah. Vse navedeno sicer velja zgolj na ravni izbranega vrtca, vendar se ugotovitve o pozitivni povezanosti kakovosti izvajanja predšolske vzgoje z otrokovim splošnim socialnim vedenjem oz. dejavnostmi v različnih socialnih situacijah ujemajo z ugotovitvami npr. B. Hagekull in G. Bohlin (1995). Na osnovi rezultatov obsežne raziskave sta zaključili, da ima visoka kakovost vrtecev splošne pozitivne učinke na otrokovo socialno vedenje in da otroci, gledano z razvojnega vidika, v vrtcu "pridobijo".

Rezultati kažejo tudi (glej tabelo 1), da trend povezanosti med socialno kompetentnostjo otrok in zeleno podporo socialnemu ter čustvenemu razvoju ni tako enoznačen kot trend povezanosti s samoocenjeno dejansko podporo. Do navedene razlike najverjetneje prihaja, ker se zgolj dejansko izvajanje različnih dejavnosti za spodbujanje otrokovega razvoja kaže v različni stopnji otrokove kompetentnosti. Zaželeni nivo delovanja strokovnih delavk v oddelku pa ni neposredno povezan z dejanskim delovanjem otroka v socialnih situacijah – izraža zgolj nivo pomembnosti izvajanja različnih oblik dejavnosti za zagotavljanje kakovostne predšolske vzgoje kot jo ocenjujejo strokovne delavke. Slednje pa je relativno neodvisno od njihovega dejanskega delovanja v oddelku in zato tudi povezanosti s kompetentnostjo otrok v vsakodnevnem delovanju niso visoke.

H kakovostnim in razvojno višjim oblikam socialnega vedenja (kot so jih ocenile vzgojiteljice otrok), kot so fleksibilen, prosocialen vzorec vedenja, samostojnost in neodvisnost, torej pripomore, če se strokovne delavke posvečajo vsakemu otroku posebej, na različne načine pomagajo otrokom razvijati neodvisnost in odgovornost, jim izkazujejo spoštovanje, se za njih zanimajo, jih pohvalijo za trud in dosežke, postavijo jasna pravila vedenja in se jih tudi dosledno držijo. Vse navedeno je posebej poudarjeno tudi v Kurikulu za vrtce (1999). Ker je torej otrokov socialni razvoj pomembno povezan s socialno klimo, ki je v oddelku vrtca in s stopnjo pozornosti ter spoštovanja, ki ga

otrokom namenjajo strokovne delavke, bi lahko izpeljali, da je za raven kakovosti predšolske vzgoje v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja otrok zelo pomembno, da strokovne delavke sledijo načelom in ciljem kurikula, ne le pri posameznih dejavnostih, temveč kontinuirano tudi skozi daljše časovno obdobje.

Odnos med samooceno strokovnih delavk o spodbujanju socialnega razvoja otrok in socialno kompetentnostjo otrok smo, poleg že navedene samoocene želene in dejanske podpore otrokovemu socialnemu in čustvenemu razvoju, preverjali tudi glede na samooceno strokovnih delavk o njihovem vsakodnevnem ravnanju na področju otrokovega socialnega razvoja. Ugotovili smo, da je disciplina tisti vidik socialne interakcije v oddelku, ki je pomembno povezana s pozitivnimi dimenzijami otrokovega socialnega vedenja (glej tabelo 3). Pomembni elementi spodbujanja otrokovega fleksibilnega in prosocialnega vzorca vedenja ter razvoja socialnih spretnosti so torej dejavnosti, kot so npr. vključevanje otrok v reševanje konfliktov, jasno postavljanje pravil, izključevanje kazni. Ob tem pa ne gre zanemariti relativno pomembne vloge tudi drugih področij socialne interakcije (*splošen nadzor nad otroki, interakcija med vzgojiteljico in otroki, interakcija med otroki* ter tudi *globalni skor socialne interakcije*), ki so prav tako v pozitivnem odnosu s pozitivnimi atributi socialnega vedenja. Stopnje neposrednega ravnanja strokovnih delavk na področju socialne interakcije sicer kažejo, da naj bi večina vzgojiteljic in pomočnic pri različnih aspektih socialne interakcije delovala na najvišjih dveh stopnjah, kar ne velja le za področje discipline (glej tabelo 2). Vendar pa ob tem ne gre zanemariti dejstva, da so stopnje delovanja strokovnih delavk določene glede na njihove samoocene, ki so lahko podvržene neobjektivnosti ocenjevalca zaradi raznovrstnih dejavnikov (npr. podajanja socialno zaželenih odgovorov, premajhne mere samokritičnosti, površnosti pri izpolnjevanju ocenjevalnih lestvic, nepoznavanja oz. nezadostnega vpogleda v svoje neposredno delovanje ipd.) in kljub indirektnosti postavljenih trditev v ocenjevalnih lestvicah morda niso dovolj natančne ocene njihovega dejanskega dela v oddelku. Zaradi vsega navedenega je morda povezanost s socialno kompetentnostjo otrok pri področju discipline, kjer so ravni delovanja vzgojiteljic in pomočnic razpršene v največji meri in morda tudi v največji meri odraz samokritičnosti, relativno visoka in pomembna za razliko od ostalih področij. Gledano v celoti, rezultati kažejo na pomembnost spodbujanja socialne interakcije, tako v smislu vzdrževanja ravnovesja med otrokovo potrebo po neodvisnem delovanju in vzgojiteljičinim prispevkom k otrokovemu učenju kot tudi v smislu dopuščanja in spodbujanja interakcije med otroki in med otroki ter odraslimi osebami v kontekstu podpore otrokovemu socialnemu razvoju. Te rezultate lahko primerjamo z ugotovitvami L. Marjanovič Umek in sodelavk (2003), ki so v svoji raziskavi preverjale učinek izvedbenega kurikula na ravni vpliva izvajanja kurikula na socialnoemocionalni razvoj otrok. Ugotovile so, da se kažejo pomembne razlike v več vidikih socialnega vedenja otrok med vrtci (verjetno v povezavi s kakovostjo) in ne glede na vrsto programa.

Kurikulum za vrtce (1999) otroško igro izpostavlja kot pomemben element predšolske vzgoje, saj je notranje motivirana dejavnost, za otroke prijetna in vzpostavlja

prostor med otrokovim aktualnim in potencialnim razvojem. Prav tako izpostavlja pomembnost upoštevanja učinkov prikritega kurikula. Zato smo pri ugotavljanju odnosa med samooceno strokovnih delavk o spodbujanju socialnega razvoja otrok in njihovo socialno kompetentnostjo upoštevali tudi vidike dela v oddelku, ki se nanašajo na t.i. prikriti kurikulum in igro. Rezultati so pokazali (glej tabelo 4), da je potek igre relativno pomembno povezan s socialno kompetentnostjo otrok. Potek igre je za optimalno podporo otrokovemu socialnemu razvoju torej smiselno organizirati tako, da je otrokom dopuščena samoiniciativnost pri izbiri in poteku igre, da se otroke spodbuja k medsebojni interakciji z drugimi v okviru igralne dejavnosti in da se v igro vključuje tudi strokovna delavka sama. Le na takšen način namreč lahko pride do socialnega učenja oz. se lahko izkoristi vzpostavljeni potencial območja bližnjega razvoja. Nadalje je iz rezultatov moč razbrati (glej tabelo 4), da spodbujanje samostojnosti otrok ter interakcije z drugimi nista v pomembnem odnosu z vidiki socialnega vedenja otrok, čeprav je odnos sicer pozitiven. Pomembnosti rutinskih dejavnosti v kontekstu zagotavljanja kakovostne predšolske vzgoje torej vseeno ne gre zanemarjati, saj le-te predstavljajo pomemben element vzgojnega vplivanja na otroke in so mnogokrat pomembnejše od neposrednih vzgojnih dejavnosti. Z vidika optimalne spodbude socialnemu razvoju je delo strokovnih delavk pri izvajanju rutinskih dejavnosti tako smiselno organizirati tako, da so same zgolj organizatorke in nedirektivne usmerjevalke rutinskih dejavnosti, otrokom pa je dopuščena možnost nudenja medsebojne pomoči pri vseh oblikah rutinskih dejavnosti (prehranjevanje, oblačenje, počitek), medsebojno komuniciranje, izbira partnerjev pri izvedbi vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu. Vse to namreč prispeva k ugodni socialni klimi v oddelku, ki je nujen predpogoj za spodbujanje otrokove socialne kompetentnosti. Velja pa izpostaviti tudi obratno možnost, da namreč višja socialna kompetentnost prispeva k bolj ugodni socialni klimi v oddelku, kar se lahko povezuje z višjo kakovostjo dela strokovnih delavk.

Ker je govor instrument tako socializacije kot tudi spoznavanja sveta in ker se na eni strani usvajanje govora povezuje z otrokovim kognitivnim in socialnim razvojem, na drugi strani pa način otrokovega komuniciranja kaže na stopnjo njegove socializacije (Popović, 1982), je bil namen pričujoče raziskave preveriti tudi odnos med socialno kompetentnostjo otrok in spodbujanjem govornega razumevanja, izražanja in rabe govora s strani strokovnih delavk. Predvidevali smo, da se bo kakovostno višja raven spodbujanja govornega razvoja povezovala z višjo socialno kompetentnostjo otrok. Dobljeni rezultati kažejo (glej tabelo 6), da predvideni odnos obstaja. Še posebej izrazit trend pozitivne povezanosti je zaslediti med posameznimi vidiki otrokovega funkcioniranja v socialnem kontekstu in spodbujanjem komunikacije kot vidikom spodbujanja govornega razvoja. Za zagotavljanje kakovostne predšolske vzgoje v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja je torej pomembno, da se spodbuja komunikacija otrok, in sicer v smislu uravnoteževanja časa med poslušanjem otrok in njihovim govorjenjem, da se povezuje otrokove izjave z napisanim besedilom, da se spodbuja komunikacija otrok z vrstniki in odraslo osebo tako med usmerjenimi kot tudi med rutinskimi ter prehodnimi dejavnostmi v vrtcu. Ker je strokovna delavka v vrtcu

usmerjevalka dejavnosti in tako v veliki meri sodoloča otrokovo vključevanje v verbalno interakcijo, ima pomembno vlogo pri razvijanju otrokove govorne zmožnosti. Ta pa je, kot je razvidno iz predhodno navedenega, v tesni povezavi z razvojem socialne kompetentnosti otrok. Govorno zmožnost, kot zmožnost sporazumevanja z okoljem in zmožnost sporočanja svojih izkušenj, čustev, vedenj na različne načine in hkrati razumevanja načinov, kako drugi sporočajo in predstavljajo lastne izkušnje (Kurikulum za vrtce, 1999), je zato zelo pomembno razvijati skozi naslednje dejavnosti strokovne delavke v oddelku: spodbujanje otrok, da z govorom rešujejo probleme, jim zastavljati vprašanja, ki zahtevajo daljše in celovitejše odgovore, jim postavljati jasna navodila, jim omogočiti stik s knjigami in se z njimi pogovarjati o vsebini knjig, otroke spodbujati k opisovanju dogodkov, pripovedovanju zgodb, se odzivati na njihove izjave in jih z dodatnimi vprašanji spodbujati k podajanju daljših, celovitejših odgovorov. Slednje se nanaša predvsem na spodbujanje otrokovega govornega izražanja, ki pa bi ga veljalo, vsaj na ravni izbranega vrtca, spodbujati v večji meri. Rezultati namreč kažejo (glej tabelo 5), da na omenjenem področju strokovne delavke glede na lastno samooceno ne dosegajo najvišjih, optimalnih ravni delovanja. Smiselno bi bilo torej izpostaviti pomembnost razvijanja uporabe različnih oblik govora ter tehnik (npr. uporaba tehnik, kot so pogovor, pripovedovanje, razlaga, opisovanje, dramatizacija, igra vlog ipd.) v različnih govornih položajih, s katerimi se omogoča razvijanje zmožnosti tvorjenja in razumevanja besedil v različnih socialnih kontekstih.

Koeficienti povezanosti sodelovanja med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice z vidiki otrokovega socialnega vedenja kažejo na pozitiven trend povezanosti medsebojnega sodelovanja strokovnih delavk v paru in socialno kompetentnostjo otrok (glej tabelo 8). Čeprav koeficienti povezanosti sicer niso statistično pomembni, so vseeno relativno visoki, kar pomeni, da pri delu v oddelku skupno organizacijo dela v paru ne gre zanemarjati. Slednje namreč na eni strani olajša delo vzgojiteljice in njene pomočnice in na drugi strani prispeva k spodbujanju socialnega razvoja otrok oz. je v soodvisnem odnosu z otrokovim socialnim razvojem. Nenazadnje je ob načrtovanem delu in ob dobri meri sodelovanja tudi lažje zasledovati cilje kurikula. Pa tudi avtorji (Layzer in dr., 1993), ki so analizirali različne vrtčevske programe z vidika posameznih kazalcev, kot eno izmed pomembnih področij zagotavljanja kakovosti na višji ravni navajajo sodelovanje med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice. Slednje, vsaj z vidika delitve dela med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice, v izbranem vrtcu ni optimalno (glej tabelo 7). Relativno velik delež strokovnih delavk namreč poroča o tem, da z otroki delajo vzporedno v manjših skupinah ali da ena v paru opazuje dejavnosti. Kar polovica pa jih poroča o tem, da pomočnica vzgojiteljice pomaga vzgojiteljici le tam, kjer ta potrebuje pomoč. Vse navedeno pa je nekonsistentno s poročanjem vseh strokovnih delavk, da dejavnosti v oddelku izvajata obe strokovni delavki v paru. Glede na navedeno bi bilo strokovnim delavkam, vsaj na ravni izbranega vrtca, smiselno pojasniti pomembnost načrtovanja svojega dela na ta način, da se večino časa z otroki ne ukvarja le ena oseba, temveč obe prisotni odrasli osebi. Vloga pomočnice vzgojiteljice namreč ni le v organizaciji igralnice oz. prostora oddelka in vsakodnevnih

dejavnosti, temveč tudi aktivno sodelovanje pri izvajanju različnih vrst dejavnosti, ki potekajo v oddelku – tako vsakodnevnih, rutinskih, prehodnih kot tudi načrtovanih, usmerjenih dejavnosti.

Na podlagi povezanosti med dimenzijami otrokovega socialnega razvoja in kazalci kakovosti predšolske vzgoje sicer ne moremo sklepati o smeri povezanosti med njimi, lahko pa zaključimo, da je povezanost med kakovostjo predšolske vzgoje v kontekstu spodbujanja socialnega razvoja otrok in socialno kompetentnostjo otrok pozitivna in pomembna. Prav tako rezultati kažejo tudi na pomembnost spodbujanja govornega razvoja v vrtcu, saj je slednji v tesni povezavi z razvojem socialne kompetentnosti otrok. Izpostavimo torej lahko tako pomembnost zasledovanja načel in ciljev kurikula in kakovost dela v vrtcu, ki pomembno pripomoreta k pridobivanju socialnih spretnosti pri otrocih.

Da bi izboljšali veljavnost rezultatov pričujoče raziskave, bi v prvi vrsti bilo potrebno povečati velikost vzorca, in sicer tako v smislu vključitve večjega števila oddelkov in vrtcev kot tudi v smislu vključitve starostno različnih skupin. S tem bi rezultate lahko posploševali na širšo populacijo in jih analizirali ločeno za nižjo in višjo starostno skupino otrok. Smiselno bi bilo tudi, če socialne kompetentnosti otrok ne bi ocenjevale le njihove vzgojiteljice, temveč tudi pomočnice vzgojiteljic. Pomemben vidik izboljšanja reprezentativnosti rezultatov in podajanja splošno veljavnih zaključkov o povezanosti kakovosti predšolske vzgoje s socialno kompetentnostjo otrok pa bi predstavljala tudi uvedba zunanjih ocenjevalcev, saj je samoocena strokovnih delavk lahko podvržena številnim napakam v ocenjevanju. Prav tako bi v prihodnje bilo smiselno ugotavljati tudi vzdolžne napovedne zveze med kakovostjo dela v vrtcih in socialnim vedenjem otrok.

Literatura

- Babić, N. (1989). *Govor odgajatelja i dječje aktivnosti [Preschool teachers' language and childrens' activities]*. Zagreb: Školske novine.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3 – 8*. London: P. C. P.
- Hagekull, B. in Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 505–526.
- Howes, C., Phillips, D. A. in Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449–460.
- Kurikulum za vrtce [Curriculum for preschool institutions]* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Urad RS za šolstvo.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok. SV-O priročnik [Social competence and behavior evaluation preschool edition (SCBE)]*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, Družba za svetovanje in založništvo.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij [Handbook for psychol-*

- ogy of motivation and emotion]. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D. in Moss, M. (1993). *Life in preschool. Observational study of early childhood programs* (Final report Volume I). Cambridge, MA: Abt Associates, Inc.
- Maccoby, E. E. in Lewis, C. C. (2003). Less day care or different day care? *Child Development*, 74, 1069–1075.
- Marjanovič Umek, L. (1995). Vrtec in otrokov razvoj [Preschool institution and child's development]. *Sodobna pedagogika*, 7/8, 338–348.
- Marjanovič Umek, L. (2002a). Kakovost v vrtcih v Evropi in po svetu [Quality of preschool institutions in Europe and across the world]. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 11–21). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2002b). Razvojna psihologija kot izziv predšolski vzgoji v vrtcu [Developmental psychology as a challenge to preschool education in preschool institutions]. *Sodobna pedagogika*, 3, 10–21.
- Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost v vrtcu [Quality in preschool institution]. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja in K. Bajc (ur.), *Pogled v vrtec* (str. 9–29). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2001). Govorno razumevanje, izražanje in raba jezika [Language comprehension, expression and use of language]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 60–85). Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). Ocenjevalna lestvica za strokovne delavke(ce). Kakovost na procesni ravni [Rating scale for professional workers in preschool institution. Quality at process level]. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 153–174). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (V recenziji). Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok [Curriculum for preschool institutions: effects in the areas of communication and social-emotional development of children]. *Sodobna pedagogika*, 5, 48–73.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Lešnik Musek, P., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2001). Socialni razvoj v zgodnjem otroštvu in teorija uma [Social development in early childhood and theory of mind]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 42–60). Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Moyles, J. R. (1995). *Just playing?* Milton Keynes: Open University Press.
- National institute of child health and human development early child care research network, (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74, 976–1005.
- Poljanšek, A. in Marjanovič Umek, L. (2002). Ocenjevalna lestvica za strokovne delavke in delavce. Primerjava zaželenega in dejanskega dela v vrtcu [Rating scale for professional workers in preschool institution. Comparison of desired and actual level of

- work in preschool institution]. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 145–153). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Poljanšek, A., Marjanovič Umek, L., Kavčič, T., Fekonja, U. in Batistič Zorec, M. (2002). Vprašalnik za strokovne delavke in delavce [Questionnaire for professional workers in preschool institution]. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 71–103). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Popović, T. (ur.) (1982). *Govor u predškolskoj ustanovi [Language in preschool institution]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
- Warden, D. in Christie, D. (2001). *Spodbujanje socialnega vedenja: dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih veščin in vedenja [Stimulation of social behavior: activities for stimulating prosocial interpersonal skills and behavior]*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka [Infant's and toddler's social development]. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 255–278). Ljubljana: Založba Rokus.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj predšolskih otrok v vrtcu [Social behavior and sociometric status of preschool children attending kindergarten]. *Psihološka obzorja*, 2, 67–88.

Prispelo/Received: 08.03.2006

Sprejeto/Accepted: 31.03.2006