

dr. Tatjana Vonta

RAZVOJ PEDAGOŠKIH IDEJ V ORGANIZIRANI PREDŠOLSKI VZGOJI

dr. Tatjana Vonta

RAZVOJ PEDAGOŠKIH
IDEJ V ORGANIZIRANI
PREDŠOLSKI VZGOJI

Kontakt:

Dr. Tatjana Vonta, izredna profesorica, Pedagoški inštitut, Ljubljana

email: tatjana.vonta@amis.net

To poročilo je del projekta "Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji" (2009), financiranega s strani MŠŠ in ESS; projekt koordinira dr. Janez Kolenc.

Znanstveno poročilo **13/09**

Avtorica:

dr. Tatjana Vonta

Naslov:

Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji

Izdajatelj:

Pedagoški inštitut, Ljubljana (zanj Mojca Štraus)

Oblikovanje:

Emina Djukić in Jaka Kramberger

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.2.016(0.034.2)

VONTA, Tatjana

Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji
[Elektronski vir] / Tatjana Vonta. - El. knjiga. - Ljubljana :
Pedagoški inštitut, 2009. - (Znanstveno poročilo / Pedagoški
inštitut ; 09, 13)

Način dostopa (URL): [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba
/ZnanstvenaPorocila/13_09_razvoj_pedagogskih_idej_v_organizirani_pre
dsolski_vzgoji.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/13_09_razvoj_pedagogskih_idej_v_organizirani_pre-dsolski_vzgoji.pdf)

ISBN 978-961-6086-79-0

245440256



To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons. Avtor/ji besedila dovoli/jo reproduciranje, distribuiranje, prikazovanje in izvajanje ter predelavo pod naslednjimi pogoji: priznanje avtorstva, nekomercialno ter deljenje predelanega dela pod enakimi pogoji.

Polno besedilo licence je na voljo na URL naslovu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/si/legalcode>

Dovoljenja za morebitno uporabljena avtorska slikovna gradiva so podana sproti v besedilu.

Kazalo

8	Predgovor
10	Razvoj pedagoških idej in modelov na področju predšolske vzgoje od njenih začetkov do konca dvajsetega stoletja
11	1 Uvod
14	2 Predznanstveno, intuitivno humanistično obdobje
15	2. 1 Prve institucije namenjene predšolskim otrokom
17	3 Obdobje prvih znanstvenih zasnov organizirane predšolske vzgoje ali obdobje prebujanja
18	3.1 John Dewey in ideje progresivne pedagogike
20	3.2 Maria Montessori
22	3.3 Drugi modeli iz začetka 20. Stoletja
23	3.4 Sovjetska pedagogika
25	4 Obdobje socialnega nemira in poudarjenih vplivov okolja ali obdobje dozorevanja
25	4.1 Čas po drugi svetovni vojni
26	4.2 Družbena dogajanja v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja
26	4.3 Znanstvene usmeritve
29	4.3.1 Erik Erikson
30	4.3.2 Jean piaget

31	4.4 Head start
33	4.5 Kaj se je dogajalo pri nas
35	Predšolska vzgoja v izzivih družbe konec 20. in v začetku 21. Stoletja
36	1. Spremembe v družbi in njihov vpliv na vzgojo in izobraževanje
37	1.1 Od industrijskega modela izobraževanja k modelu ustvarjalne delavnice oziroma ateljeju
39	1.2 Globalizacija in medkulturni dialog
40	1.3 Pripravljenost na spremembe
41	1.4 Človekove pravice in otrokove pravice kot osnova pristopov v vzgoji in izobraževanju
42	1.5 Demokratizacija družbe in njen vpliv na vzgojo in izobraževanje
44	2 Spremembe znanstvenih paradigem
46	3 Predšolska vzgoja v izzivih sodobne družbe - obdobje zrelosti ali obdobje utrditve
47	3.1 Novi cilji
48	3.2 Otrokove pravice in potrebe ter zagovorništvo
54	3.3 Vpliv sodobnih študij o delovanju možganov
63	3.4 Otrokov razvoj in učenje
67	3.4.1 Povzetek spoznanj o otrokovem razvoju in učenju
69	3.5 Skriti kurikulum, osredotočenost na otroka in razvojno primerna praksa
73	3.6 Partnerstvo z družinami
78	3.7 Odzivi prakse
83	4 Sodobno razumevanje kakovosti v organizirani predšolski vzgoji
87	4.1 Kakovost predšolske vzgoje

90	4.2 Kakovost vrtca z vidika otrok
91	4.2.1 Kakšen je vpliv kakovosti organizirane predšolske vzgoje na otrokov razvoj
103	4.3 Kakovost organizirane predšolske vzgoje z vidika staršev
104	4.4 Kakovost vrtca z vidika širše skupnosti
113	4.5 Kakovost z vidika izvajalcev
115	4.6 Kako ocenjujemo kakovost v organizirani predšolski vzgoji
117	4.6.1 Kazalci kakovosti organizirane predšolske vzgoje
119	4.7 Kakovost vzgojiteljev
119	4.7.1 Sprememba kulture učenja in skrbi za otroke
125	4.7.2 Evalvacija vzgojitelja
126	4.7.2.1 Zakaj evalvirati vzgojitelja
128	4.7.2.2 Osnove za oblikovanje evalvacije vzgojitelja
130	4.7.2.3 Značilnosti sistema evalvacije vzgojitelja
132	4.7.2.4 Kriteriji evalvacije
132	4.7.2.5 Viri informacij za evalvacijo vzgojitelja
138	4.7.2.6 Evalvacijski postopki
138	4.7.2.7 Oblikovanje procesa
139	4.7.2.8 Kako sistem evalvacije vzgojiteljev vgraditi v sistem napredka, razvoja vrtca v smeri zviševanja kakovosti
141	4.8 Značilnosti profesionalnega razvoja
142	4.8.1 Refleksija svoje prakse
143	4.8.2 Samoocenjevanje in samousposabljanje
144	4.8.3 Skupnost učečih
145	4.8.4 Usposobljeni opazovalci
145	4.8.5 Vpliv evalvacije vzgojitelja na njegov profesionalni razvoj
146	4.9 Združevanje zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja vzgojitelja

148	In kaj nas čaka v prihodnosti?
149	1 Demografska gibanja
151	2 Spremembe v družini
152	3 Vrednote
153	4 Klimatske spremembe
154	5 Globalna ekonomija
155	6 Svet dela in poklicev
156	7 Investicije v izobraževanje
157	8 Informacijsko komunikacijska tehnologija
158	9 Politična participacija
159	10 Privatizacija
160	11 Družba blaginje in družba revščine
162	Slovar ključnih pojmov
167	Viri

Predgovor

Človeštvo je v svojem razvoju prešlo različne faze. Že od nekdaj je bilo podvrženo določenim spremembam, ki so se pojavljale včasih hitreje, včasih počasneje, toda nikoli tako hitro kot v sodobni zgodovini. V zadnjih dvesto oziroma sto letih, torej v času, ki za človeško zgodovino ne pomeni prav veliko, smo iz poljedelsko-obrtniške prešli v industrijsko in nato v informacijsko dobo. Še vedno pa je človeštvo večino svojega časa kljub vsemu prebilo v lovu in zbiranju plodov zemlje ter v njenem obdelovanju. Šele ob pojavu industrializacije se prvič v zgodovini srečujemo tudi s potrebo po šolanju širokih množic in ob tem tudi s prvimi organiziranimi programi, ki so bili namenjeni predšolskim otrokom. To kaže, kako mlado je to področje človekove dejavnosti in kako pomembne spremembe je doživljalo do današnjih dni. Pod pojmom organizirana predšolska vzgoja razumemo vse oblike vzgojnih in izobraževalnih programov, ki potekajo izven otrokovega doma. V svojem razvoju je organizirana predšolska vzgoja prešla obdobje intuitivno humanističnih pogledov do prvih znanstvenih zasnov konec 19. in v začetku 20. stoletja, ki so bile usmerjene zlasti na zakonitosti otrokovega razvoja. Tudi ta dejavnost je okrog 2. svetovne vojne doživela zastoje in kasneje ponovni razcvet v šestdesetih letih 20. stoletja ob poudarjanju vplivov okolja in otrokovih potreb. Končno se je področje utrdilo in svojo osnovo dobilo v otrokovih pravicah ter sodobnih spoznanjih o razvoju možganov in spoznanjih o pomembnosti tega obdobja življenja za nadaljnji razvoj posameznika in družbe v celoti konec 20. stoletja in na začetku 21. stoletja.

Razumevanje družbenega konteksta, idej, strokovnih in znanstvenih spoznanj, kot so nastajale in se razvijale skozi zgodovino, nam pomaga razumeti in ocenjevati sodobna dogajanja na tem področju, ki smo jih umestili v širši družbeni kontekst dogajanja po svetu. Naš namen je bil, da bi na ta način odpirali ozke poglede na dejavnost. To je še posebej pomembno v sodobnih procesih globalizacije, ki izvajalce in uporabnike, strokovnjake in politike v tej dejavnosti bolj kot kdaj koli doslej sooča z novimi izzivi.

Knjiga je namenjena vsem, ki želijo imeti uvid v razvoj te dejavnosti in v razvoj pedagoških idej, ki so se ob dejavnosti pojavljale. V zgodovinskem pregledu organizirane predšolske vzgoje se bomo omejili predvsem na razvoj te dejavnosti, ki

ima svoje korenine v Evropi in Ameriki, saj na žalost ni veliko virov o razvoju te dejavnosti v drugih kulturah. Pri oblikovanju zgodovinskega pregleda smo si pomagali z različnimi viri (Spodek, 1993; Jalongo, Isenberg, 2000; Thomas, 1992; Mčedlidze, Lebedenko, Grebensčikova, 1984; Seefeldt, Barbour, 1994; Mooney, 2000).

Več pozornosti smo namenili opisu sodobnega družbenega konteksta, ki usmerja področje organizirane predšolske vzgoje ter razumevanju sodobnih pedagoških idej, ki imajo včasih svoje korenine v zgodovini in jih sodobna pedagogika drugače definira, včasih pa so odraz sodobnih pedagoških zahtev. Pri tem smo se omejili na tiste ideje, znanstvene dosežke in koncepte, ki so še posebej zaznamovali pojmovanja na področju predšolske vzgoje. Delo pa zaključujemo s predpostavkami o razvoju družbenih razmer na tistih področjih razvoja, ki močno zaznamujejo področje vzgoje in izobraževanja in s tem seveda tudi predšolsko vzgojo.

Razvoj pedagoških idej in modelov na področju predšolske vzgoje od njenih začetkov do konca dvajsetega stoletja

1 Uvod

Tako kot za večino področij človekove dejavnosti lahko tudi za področje predšolske vzgoje iščemo začetke daleč nazaj v zgodovini človeštva. Čeprav je predšolska pedagogika kot znanstvena disciplina razmeroma mlada, sta področju predšolske vzgoje svojo pozornost namenila že filozofa antične Grčije Platon (427-347 pr.n.št.) in Aristotel (394-322 pr.n.št.), ki sta zagovarjala idejo, da se vzgoja otroka začne veliko pred šestim letom starosti. Oba sta opozarjala na individualne razlike v osebnosti otrok ter učenju. Tudi Jan Amos Komenski (1592-1670) je v svojem delu »Škola materska« zagovarjal isto idejo in poudarjal pomen prvih let življenja otroka v okrilju materinega naročja ter vzgojo enačil z igro, življenjem in rastjo kot tako.

Čeprav so vsi našteti filozofi in pedagogi poudarjali pomen predšolske vzgoje ali vzgoje, ki se začne ob rojstvu otroka in traja do njegove vključitve v šolo, so pri tem razmišljali predvsem o tem, da se vzgojno-izobraževalni proces ne začne šele s šolanjem, ampak veliko prej - ob vzgoji otroka v njegovem domu, torej pred začetkom vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ga je namenoma izvajal posameznik na otrokovem ali na svojem domu, ali pa ga je izvajala institucija izven doma nekako okrog šestega ali sedmega leta otrokove starosti. O organizirani predšolski vzgoji lahko govorimo šele veliko kasneje.

V obdobju pred ustanovitvijo prvih institucij za predšolske otroke so se že začele oblikovati zasnove gledanja na eno od osrednjih vprašanj, okrog katerega so se kasneje razvila različna gledanja na predšolskega otroka in ki so kasneje vplivala na razvoj različnih teorij o otrokovem razvoju, s tem pa tudi na razvoj organizirane predšolske vzgoje. Gre za filozofska vprašanja o tem, kakšna je narava otroka, zakaj je otrok takšen kot je, ali na to, kakšen je, bolj vpliva njegova narava in faktorji dednosti ali okolje. Možni odgovori se razvrščajo na eno ali drugo stran ali pa so nekje vmes med dednostjo in okoljem. Na tako zastavljenem vprašanju se razrešuje osnovno protislovje, na katerega doslej še nismo dobili dokončnega odgovora, čeprav ga sodobne študije o delovanju in razvoju možganov vse bolj pojasnjujejo, in okrog katerega se vrti zgodovina predšolske pedagogike in organizirane predšolske vzgoje. Kako interpretiramo otrokovo naravo, močno vpliva na to, kako mislimo o otroku in kakšen odnos oblikujemo z njim, kakšne cilje si postavimo, kako razumemo vlogo odraslega

in otroka v medsebojni komunikaciji, skratka na vse bistvene točke, ki opredeljujejo organizirano predšolsko vzgojo.

Cerkev je, kot najvišja avtoriteta v družbi pred renesanso, postavila svojo lastno teorijo, da je otrok po naravi slab, saj je bil rojen v izvirnem grehu in mu lahko samo disciplina pomaga pri tem, da ne postane še bolj pregrešen. Čeprav je malo strokovnjakov, ki se še nagibajo k tej ideji v današnjem času, pa ostanki takšne filozofije še živijo. Še vedno obstajajo tendence h »klestanju«, obvladovanju, uklanjanju, profiliranju, gnetenju in šabloniziranju otrokove narave.

Konec 17. stoletja je angleški filozof John Locke (1632-1704) podal osnovo drugačne usmeritve gledanja na otrokovo naravo, ko je postavil tezo, da se otrok rodi kot »tabula rasa«. Prepričan je bil, da otrok nima nobenih dednih zasnov, ki bi vplivale na njegov razvoj in da lahko le okolje določa njegov razvoj. Otrok je po njegovem mnenju pasivno in receptivno bitje, ki se uči tako, da vase sprejema dražljaje od drugih in iz okolja. Locke je tako postavil temelje kasnejših behaviorističnih pristopov k vzgoji in izobraževanju, ki so se razvili v sredini 20. stoletja in so še danes močno prisotni na našem področju.

V začetku 18. stoletja pa se je začela razvijati še tretja smer gledanja na otrokovo naravo. Francoski filozof Jean Jacques Rousseau (1712-1778) je menil, da se otrok rodi s prirojeno težnjo k dobremu, ki pa jo odrasli lahko pokvarijo. Tako pojmovanje je seveda prineslo veliko razliko v pojmovanju otroka. Rousseau se je zavzemal za otrokov naravni razvoj z minimalnim vmešavanjem odraslih. Verjel je, da narava skrbi za razvoj in da tak razvoj poteka kot »odpiranje popka pri vrtnici«, kjer cvetnih listov ne odpiraš, saj se sami razcvetijo. Otrok se po njegovem mnenju razvija po naravni logični poti v skladu z nekim notranjim načrtom oziroma podedovanimi zasnovami. Tak pogled na otrokovo naravo je kasneje usmerjal nativistične pristope, ki so se razvili v začetku 20. stoletja. Vsekakor pa je Rousseau močno zaznamoval tudi 18. stoletje z bolj humanim odnosom do otroka, ki se je kasneje v 19. stoletju kazal tudi v skrbi posameznikov za razvoj, učenje, zdravje in zaščito otrok.

O razvoju organizirane predšolske vzgoje pa lahko govorimo šele kasneje v obdobju prehoda iz obrtniško manufakturne v industrijsko družbo. Tako njeni začetki segajo v predznanstveno, intuitivno humanistično obdobje. Za znanstveno zasnovano obdobje razvoja organizirane predšolske vzgoje, ki se je začelo konec 19. stoletja, so značilne tri odločujoče faze razvoja, ki so prinesle izjemne spremembe na področje razvoja organizirane predšolske vzgoje. Prvo sega v obdobje »progresivne pedagogike«, drugo v obdobje šestdesetih let dvajsetega stoletja, tretje sega v obdobje na koncu prejšnjega stoletja in na začetku tega stoletja. Osnovna gibalna, ki so vplivala na nastanek in spreminjanje organizirane predšolske vzgoje, lahko pripišemo naslednjim faktorjem:

1. razvoju in spremembam v družbi, ki so pogojevali spreminjanje ciljev in poslanstva te dejavnosti;
2. razvoju znanosti in širjenju znanstvenih disciplin, ki proučujejo otroka ter področje vzgoje in izobraževanja;
3. razvoju idej o posebni skrbi in zaščiti otrok ter njihovim potrebam in pravicam;
4. razvoju in raznolikosti gledanja na otrokovo naravo, razvoj in učenje.

Ker je skorajda nemogoče ločiti posamezne faktorje, bomo v nadaljevanju pozornost namenili kratkemu zgodovinskemu pregledu razvoja organizirane predšolske vzgoje in znotraj posameznih obdobij razvoja pozornost namenili poglavitnim gibanjem tega razvoja. Pri tem bomo pozornost namenili družbenim dogajanjem in tudi kratki osvetlitvi najbolj pomembnih teorij, ki so zaznamovale razvoj področja.

2 Predznanstveno, intuitivno humanistično obdobje

Tako kot vsa področja človekove dejavnosti se je tudi organizirana predšolska vzgoja razvijala v odvisnosti od razvoja in sprememb v družbi. Nastanek organizirane predšolske vzgoje, povezujemo z obdobjem prehoda iz manufakturnega k industrijskemu načinu proizvodnje. Za manufakturno proizvodnjo je bilo značilno, da so dečki pridobili svoj poklic v glavnem v krogu svoje družine in nadaljevali tradicijo obrtniške proizvodnje v glavnem doma. Deklice pa so svoje poklicne interese v večini primerov zaključile kot matere in gospodinje in tudi tega »poklica« so se lahko naučile v krogu družine.

Za razvijajočo industrializacijo pa je bilo značilno, da je potrebovala več delovne sile, ki se je zbirala okrog industrijskih središč, in je tako potrebovala več izobrazbe. Industrializacija in urbanizacija sta povzročili migracijo ljudi iz podeželja v industrijska središča, kjer so bile razmere za njihovo življenje spremenjene. Te spremembe pa so vplivale tudi na strukturo in način življenja v družinah. Družine so postajale manjše, pogosto so se v delovni proces vključili tudi ženska in otroci od zgodnjih let življenja dalje. Zgodovinsko se s tovrstno problematiko srečamo že pred začetkom francoske revolucije.

Razvoj industrijske družbe je izzval potrebo po drugače izobraženih ljudeh, ki so se sposobni prilagoditi potrebam novega tovarniškega načina proizvodnje v tovarnah. Izzval pa je tudi intuitivno humanistične nagibe posameznikov k skrbi za otroke, ki so ostajali doma sami zaradi celodnevne odsotnosti staršev, hkrati pa so jih želeli obvarovati pred prezgodnjim vključevanjem v proizvodni proces. Poleg tega pa lahko tudi ugotovimo, da v tem obdobju še ni bilo razvitih znanstvenih osnov, ki bi usmerjale odločitve pedagogov o tem, kako oblikovati organizirano predšolsko vzgojo. Govorimo o predznanstvenem obdobju razvoja organizirane predšolske vzgoje, ki je temeljil na intuitivnih odločitvah posameznikov o tem, kaj je za otrokov razvoj dobro in kako se predšolski otrok razvija. Zato smo to obdobje razvoja organizirane predšolske vzgoje poimenovali intuitivno humanistično obdobje.

2. 1 Prve institucije namenjene predšolskim otrokom

S prvo institucijo, ki je bila namenjena prav predšolskim otrokom, se srečamo v takratni Franciji pod imenom »pletilna šola«, ki jo je ustanovil Friederick Oberlin leta 1769. V odvisnosti od letnega časa so se predšolski otroci v »pletilni šoli« zbirali enkrat ali dvakrat tedensko po eno do štiri ure. Že ime tako organizirane predšolske vzgoje pa nam pove, da je bilo težišče dejavnosti usmerjeno na pridobivanje tistih spretnosti in znanj, ki naj bi jih otroci potrebovali v takratni prevladujoči manufakturni proizvodnji, ta pa so bila obogatena še z znanji o naravi in religiji. Da bi »učiteljice za male otroke«, kot jih je poimenoval Oberlin (citirano po Mčedlidze, Lebedenko, Grebenščikova, 1984), dosegle cilje, ki jih je njegova »pletilna šola« skušala doseči, je sam usposabljal kmečka dekleta za to dejavnost. Način dela je temeljil na podajanju navodil ob slikah, spoznavanju ob neposrednem opazovanju (ki je bilo vezano na prepoznavanje strupenih in nestrupenih rastlin, ki so jih otroci lahko videli v svojem okolju), ponavljanju in pomnjenju zgodb iz biblije ter religioznih pesmi. Prav izraziti religiozni usmerjenosti Oberlinove organizirane predšolske vzgoje ter hkratnemu prehajanju v industrijsko družbo in širjenju idej francoske revolucije v tem obdobju lahko pripišemo dejstvo, da so bile njegove ideje časovno in prostorsko omejene in kmalu presežene.

Leta 1816 je na Škotskem Robert Owen za otroke svojih delavcev ustanovil »Novi inštitut za formiranje karakterja«, ki je bil razdeljen na tri stopnje in med katerimi je bila prva, imenovana »infant school«, namenjena otrokom od tretjega do šestega leta starosti (Mčedlidze, Lebedenko, Grebenščikova, 1984). Z vključevanjem otrok v šolo do desetega leta starosti je Owen zaščitil otroke pred vključevanjem v delo in je tako za tiste čase močno posegel na področje varovanja otrokovih pravic in tudi na področje zviševanja kakovosti njihovega življenja. V njegovih predšolskih institucijah so bili otroci deležni igre in razvedrila predvsem na prostem, da bi si okrepili zdravstveno stanje. Tu se prvič srečujemo z varstveno, vzgojno in izobraževalno funkcijo organizirane predšolske vzgoje, saj naj bi z vključevanjem otrok v te institucije zagotavljali skrb za njihovo varnost, nego in zdravje v času odsotnosti njihovih staršev, hkrati s tem pa poskrbeli tudi za to, da bi se otroci pripravili na »novo družbo«, ki si jo je zamislil Owen.

Kot najbolj odmeven model organizirane predšolske vzgoje v 19. stoletju pa zagotovo lahko opredelimo Fröbllov vrtec. Friederich Fröbel je leta 1837 odprl institucijo, ki je bila namenjena tudi predšolskim otrokom, in jo poimenoval »Zavod za razvoj ustvarjalnega spodbujanja dejavnosti otrok in mladine«. Tri leta kasneje je organizacijo vzgoje za tiste otroke pod šestimi leti starosti poimenoval »kindergarten«. Prav sprememba imena je verjetno povzročila, da različni avtorji navajajo različne letnice ustanovitve Fröbllovega vrtca. (Spodek, 1993; Bergant 1980). Menil je, da so najzgodnejša leta najbolj kritična v človekovem življenju, saj se na tej osnovi gradi vse nadaljnje delovanje v življenju.

Fröblov vrtec je bil ustvarjen tako, da bi otrok lahko rasel naravno »kot cvetlica v vrtu«, ki bo vzcvetela v vsej svoji lepoti, če bo primerno negovana in oskrbovana. Menil je, da je spoznanje proces prebujanja dremajočih notranjih sil s senzornimi izkušnjami. Osnovo njegovega programa so tvorili igra, samoizražanje, razvijanje čutil ter harmonično življenje z drugimi. Oblikoval je vzgojna sredstva in dejavnosti, ki si skrbno sledijo v zaporedju s podrobnimi navodili za izvajanje. Njegov program je bil razdeljen na dva dela, imenovana »darila« in »zaposlitve«. V prvem delu so otroci dobili razne igrače za igro, v drugem delu pa so dobili naloge, ki naj bi pomagale razvijati tiste sposobnosti, ki jih bodo potrebovali v prihodnje (gubanje, striženje, modeliranje, luknjanje papirja ipd). To delitev so vrtci ohranjali še več kot sto let, ponekod jih tudi še danes, ko življenje otrok v vrtcu delijo v t. i. dejavnosti po želji otrok in dejavnosti, ki jih usmerja vzgojiteljica. Petje, ples, ter igra v Fröblovem vrtcu pa naj bi otroke zbližali z Bogom. Ne glede na vse kritike, ki jih je doživel njegov vrtec, je potrebno poudariti, da je v organizirano predšolsko vzgojo prinesel igro.

Če skušamo povzeti značilnosti organizirane predšolske vzgoje v njenem najzgodnejšem obdobju razvoja, lahko ugotovimo, da so na njen razvoj poleg splošnih družbenih dejavnikov, kot so razvitost družbe, postopne spremembe v načinih proizvodnje, migracijski procesi, zaposlovanje žensk izven družine, ipd., vplivale tudi filozofske misli mislecev dotedanjega časa, ki so opozarjale, da se vzgoja in izobraževanje ne začneta z vstopom v šolo, ampak od otrokovega rojstva naprej v družini. Kot eno od pomembnih gibal njenega razvoja pa je bilo tudi vse bolj prisotno spoznanje, da je majhen otrok drugačen od svojih vrstnikov. Pri začetnikih institucionalne organizirane predšolske vzgoje (Owen, Fröbel), ki so organizirali institucionalno predšolsko vzgojo konec 18. in v 19. stoletju, so imela ta spoznanja povsem intuitivno in humanistično naravo.

3 Obdobje prvih znanstvenih zasnov organizirane predšolske vzgoje ali obdobje prebujanja

Drugi vzpon doživi organizirana predšolska vzgoja konec 19. stoletja in v začetku 20. stoletja, ko nastanejo prve znanstvene podlage za organiziranje institucionalne predšolske vzgoje v gibanju za študij otroka. Znanstveno osnovo k študiju otroka je podal Charles Darwin (1809-1882) z zapiski o svojih otrocih, kasneje pa se je razvilo v t. i. »gibanju za študij otroka«. Gibanje je bilo zasnovano okrog Stanleya Halla (1844-1924) in kasneje Arnolda Gesella (1890-1961). Oba sta z iskanjem norm ali povprečnih nivojev razvoja otrok (zbranih na skupinah otrok) v različni starosti, oblikovala zasnovo za znanstveni študij otroka. Gibanje je prineslo znanstveni nivo spoznanj o otrokovem razvoju in učenju, pa tudi vse več spoznanj o tem, kako se otrok razvija in uči in končno nativistično teorijo razvoja, ki sloni na principu zorenja.

Nativisti trdijo, da se otroci razvijajo v določenem zaporedju in gredo skozi iste stopnje razvoja kot rezultat zakonov zorenja. Gesell je sicer priznaval, da ima okolje pri tem določeno vlogo, vendar je poudarjal, da je osnova za razvoj podedovana in se s pomočjo zorenja odvija nepretrgoma in spiralasto. Lastna, podedovana razvojna ura, ki jo imajo otroci v sebi, pa določa, kdaj bo otrok dosegel določeno stopnjo razvoja; vsako prehitovanje je po mnenju nativistov nemogoče in škodljivo.

Takšno gledanje na razvoj in učenje otrok je seveda potisnilo pedagoga v funkcijo tistega, ki sledi otrokovemu razvoju in mu nudi pomoč le, če jo otrok potrebuje. Tak pogled na otrokovo naravo je usmerjal tudi nekatere pedagoške pristope svobodne vzgoje, ki si ni delala skrbi s cilji, strokovno odgovornostjo, produktivnostjo, učinkovitostjo ipd. Razmeroma hitro je imelo gibanje svoj vpliv tudi na pedagoškem polju organizirane predšolske vzgoje, ki naj bi bila skladna z nivojem razvoja otrok. Tako naj bi izobraževanje sledilo razvoju tako, da bi otrokove zmožnosti ocenili, na osnovi te ocene pa naj bi bil vzgojitelj zmožen določiti, česa je otroka mogoče naučiti, in omogočal takšne izkušnje, ki bi ustrezale razvijajočim se zmožnostim otroka.

3.1 John Dewey in ideje progresivne pedagogike

Vzporedno s temi dogajanji na področju študija otroka je nastajalo tudi gibanje »progresivne pedagogike«, ki se je oblikovalo okrog Johna Deweya (1858-1952). Med drugim je zagovarjal tezo, da naj bi bili vzgojno-izobraževalni programi zgrajeni na interesih otrok. Zagovarjal izkustveno učenje. Deweyevo pisanje in njegovo gibanje sta postali vse širše sprejeti in podprti. Dewey sam je ustanovil svojo šolo (laboratorij na univerzi v Chicagu) in v njej proučeval kurikulum. Prepričan je bil, da je potrebno kurikulum osredotočiti na otroka in vključiti takšne vsebine, ki bodo otrokom omogočale razumevanje socialnih namenov in skupnosti. Bil je zagovornik aktivnega učenja, materialov, ki jih lahko uporabljamo na različne načine ter principa od bližnjega in znanega k daljnemu in neznanemu. Ključna misel njegove filozofije je bila, da je potrebno otroke pripravljati na to, da bodo postali državljani demokratičnih družb. Ta cilj pa lahko po njegovem mnenju dosežemo le, če jim damo možnost misliti, sklepati, sprejemati odločitve danes, tukaj in sedaj. Tako je cilje iz prihodnosti prenesel v sedanje življenje. Po njegovem mnenju so namreč izkušnje iz neposrednega življenja najboljši način učenja in zato naj bi na njih temeljil program organizirane predšolske vzgoje.

Zagovarjal je misel, da se otroci učijo spretnosti, ki jih potrebujejo za mišljenje ob igri in dejavnostih ter v interakciji z okoljem. Zato je poudarjal pomen konkretnih in za otroka osebno pomembnih in smiselnih izkušenj. Socialno življenje v skupnosti pa je pojmoval kot osnovo otrokovega izobraževanja in vzgoje. Otrok ima v pogojih organizirane vzgoje in izobraževanja možnost pridobiti izkušnje o skupnosti, ki jih v igri in drugih oblikah izražanja preoblikuje in tako oblikuje pomen oziroma smisel iz teh izkušenj.

Leta 1897 je Dewey izdal svojo filozofijo edukacije v dokumentu, ki ga je poimenoval »Moj pedagoški credo« (citirano po Mooney, 2000) in v njem je izpostavil naslednja prepričanja:

1. da se otroci najbolje učijo v interakciji z drugimi ljudmi, ko delajo sami in v sodelovanju z vrstniki in odraslimi;
2. da interesi otrok tvorijo osnovo načrtovanja kurikuluma;
3. interesi in lastnosti vsakega posameznega otroka v skupini in skupine kot celote so osnova za načrtovanje učnih izkušenj;
4. da je izobraževanje del življenja in ne nekaj posebnega in naj bi bilo zato usmerjeno na to, kar oseba mora vedeti in znati sedaj - v tem trenutku življenja, ne pa, da ga pripravlja za prihodnost. Zato naj bi kurikulum rasel iz situacij doma, pri delu in iz drugih življenjskih situacij;

5. da mora biti pedagog občutljiv za vrednote in potrebe družin. Vrednote in kultura družin ter skupnosti, v katerih živijo, bi se po njegovem mnenju morale zrcaliti v instituciji;
6. da pedagogi otrok ne učijo le »predmetov«, ampak tudi tega, kako živeti v skupnosti. Prav tako meni, da pedagogi ne učijo le posamezne otroke, ampak oblikujejo skupnost;
7. da morajo pedagogi zaupati v svoje zmožnosti in spretnosti, v svoje znanje in izkušnje in ob njihovi rabi omogočati primerne aktivnosti, ki gojijo možnosti za proučevanje in dispozicije za učenje pri otrocih;
8. da naj bi pedagogi pomagali otrokom, da si le-ti ustvarjajo smisel življenja v svetu;
9. da je za pedagoga pomembno, da opazuje otroka in na osnovi tega opazovanja določi, za kakšne vrste izkušenj se otrok zanima in je zanje pripravljen;
10. da morajo pedagogi investirati v načrtovanje in organiziranje otrokovih učnih aktivnosti, kar pomeni da morajo zasnovati kurikulum na osnovi poznavanja otrok in njihovih zmožnosti.

Ideje Deweya in ideje gibanja za študij otroka so močno vplivale na progresivno reformsko gibanje za področju organizirane predšolske vzgoje, ki je nastalo kot protiutež Fröblovemu modelu. Menili so, da so njegova »darila« za otroke preveč simbolična, abstraktna in nepovezana z otrokovim življenjem, »zaposlitve« pa preveč utrudljive in preveč strukturirane. V vrtec so tako prišle različne dejavnosti, v katerih so otroci pridobili izkušnje iz »pravega« sveta, in osebno pomembne izkušnje, iz katerih bo otrok lahko dosegel razumevanje o svetu. V vrtec pa so vnesli tudi dejavnosti, v katerih je otrok lahko raziskoval svoje neposredno okolje (umetnost, gradnja s kockami, dramatizacija, tradicionalne pesmi in igre, ki so jih otroci srečevali v svojem okolju) in spoznaval svet (Jalongo, Isenberg, 2000).

Za takšno izobraževanje pa je bilo potrebno imeti drugačnega pedagoga, ki ne bo le sledil napisanim navodilom, kako izvajati določeno dejavnost z otroki, kot je to določal Fröbel. Dewey (Dewey 1916/85) se je zavzemal za pedagoga kot aktivnega raziskovalca, ki neprestano ocenjuje in diagnosticira učenje otrok in njihovo rast, da bi pripravil nove učne dejavnosti. Vzgojitelja pojmuje kot vodnika, ki nudi pomoč, spodbuja in opazuje otrokove izkušnje ter po potrebi daje nove usmeritve. S svojimi idejami je Dewey prinesel v organizirano predšolsko vzgojo odprtost, fleksibilnost, upoštevanje potreb ter raznolikosti otrok, ki prihajajo v vrtec iz različnih okolij in kultur ter potreb razvijajoče demokracije.

Dela progresivistov in zagovornikov študija otroka so močno vplivala na pojavljanje različnih modelov organizirane predšolske vzgoje v tistem času, pa tudi danes. Progresivistom so med drugim očitali, da otrokom nudijo preveč svobode brez primernega vodenja oziroma usmerjanja, čeprav je Dewey sam opozarjal na nujnost in pomen selekcije in na organizacijo področij dejavnosti oziroma predmetov in da otrok potrebuje pedagoga, ki odloča, kaj je varno, pa tudi razvojno in individualno primerno (Dewey, 1938, citirano po Mooney, 2000). Zavedal pa se je tudi nevarnosti odmika od tradicionalnih pristopov poučevanja, če pedagog jasno ne razume novih usmeritev. Prepričan je bil, da kakovostno poučevanje temelji na dobrem poznavanju otrok, izhajanju iz preteklega, že naučenega in na dobrem planiranju izkušenj. Dewey ni enačil edukacije in izkušenj, čeprav sta obe kategoriji povezani. Menil je, da nekatere izkušnje niso edukativne. Tako zanj aktivnost, ki ni smiselna in organizirana, ni učna aktivnost. Mehanično recitiranje faktov, ki so izven konteksta, pa tudi skrbno načrtovano učno okolje, v katerem pedagog prepušča otroke brez namigov, sugestij, pa tudi slučajno izbrane aktivnosti brez nadgradnje ali namena, je kritiziral. Pedagog naj bi se vedno spraševal o naslednjem:

1. ali aktivnost širi tisto, kar otroci že vedo;
2. kako mu bo aktivnost pomagala v razvoju;
3. kakšne spretnosti bo razvil;
4. ali bo aktivnost pomagala otroku bolje poznati svet okrog njega in bolj polno živeti v tem svetu.

Učna izkušnja naj bi po Deweju temeljila na opazovanju in spraševanju otrok o tem, kar že vedo. Na tej osnovi pedagog pripravi pogoje za to, da si pridobijo tiste izkušnje, ki jih še ne poznajo. Pri tem dokumentira, kako se otroci učijo. Uspeh učenja pa naj meri z ugotovitvijo, do kolikšne stopnje je učenje vodilo k naslednjemu področju proučevanja. Drugi kazalec uspeha pa leži v ugotavljanju stopnje zaupanja otrok v svoje zmožnosti in v stopnji zadovoljevanja njihove vedoželjnosti v procesu učenja.

3.2 Maria Montessori

Skoraj istočasno je v Italiji nastajal še en model organizirane predšolske vzgoje, ki ga je zasnovala Maria Montessori (1870-1952) v svoji ustanovi »Casa dei Bambini«, ki je začela delovati leta 1907. Maria Montessori je bila prva ženska v Italiji, ki je v tistem času študirala in končala študij medicine kljub nasprotovanju njenega očeta, ki jo je silil v učiteljski poklic, v tistem času edini poklic, ki je zahteval več šolanja, v

katerega so prihajale tudi ženske. Kot pediattrinja se je srečevala z otroci, še preden je odprla svoj vrtec. Ta je bil namenjen predšolskim otrokom iz revnega delavskega predela v Rimu. V svoj model dela s predšolskimi otroki je prenesla bogate izkušnje, ki jih je imela pri delu z bolnimi otroki in otroki s posebnimi potrebami, zlasti tiste izkušnje, ki se nanašajo na individualizacijo ter samoaktivnost.

Veliko pozornost je namenila pripravi okolja v vrtcu. To okolje ni pojmovala le v smislu fizičnega okolja z opremo in materiali, ampak so okolje zanjo predstavljali tudi odrasli in otroci, ki si delijo ta prostor. Po njenem mnenju se otroci učijo jezika in drugih pomembnih življenjskih veščin iz okolja, v katerem živijo in je zato pomembno, da je to okolje urejeno in lepo. Materiali in oprema naj bi bili otrokom dostopni in organizirani tako, da le-ti z lahkoto najdejo, kar iščejo. Otroci si na ta način oblikujejo samostojnost in odgovornost v odnosu do lastnega učenja.

Osnovna premisa njenega modela je bila v prepričanju, da se predšolski otroci učijo s čutili oziroma iz senzornih izkušenj. Da bi vsa čutila lahko izkoristili, pa potrebujejo ustrezno orodje in opremo, ki naj bo usklajeno z velikostjo njihovih teles, rok, prstov in bo pri tem še delovalo. Ideja o opremi in materialih, ki bi ustrezali velikosti otrok, je bila za tiste čase revolucionarna in hkrati težko uresničljiva, saj tega ni bilo na trgu. Prav zato je Maria Montessori uresničevanju te ideje namenila toliko pozornosti. Vodila jo je pri oblikovanju opreme in pohištva v velikosti otrok (stoli, mize, omare), kar odseva idejo razvojno primerne okolja. Poleg pohištva pa je oblikovala tudi številna orodja, ki predstavljajo pomanjšano obliko orodij, katera sicer uporabljajo odrasli (metle, smetišnice, vrči, krožniki, škarje, orodje za obdelavo lesa, ipd).

Menila je, da imajo otroci radi strukturo in red, da naj bi se učili praktičnih stvari, branja, pisanja, računanja, razvijali pa naj bi tudi čutila ter koordinacije gibov. V ta namen je oblikovala številna posebna vzgojna sredstva, ki jih še danes srečujemo po vrtcih kot so: pretikanke, okviri z različnimi načini zavezovanja in zapenjanja ipd. Veliko teh sredstev omogoča otroku samokontrolo in seveda možnost, da sproti ocenjujejo svoja dejanja in jih v primeru, če niso pravilno opravljena, popravijo tako, da na koncu nalogo opravijo pravilno.

Maria Montessori je zelo cenila tudi otrokovo samostojnost in odgovornost. Po njenem mnenju se otroci najbolje učijo s »počenjanjem« in ponavljanjem istih opravil. Prepričana je bila, da odrasli preveč časa namenjajo temu, da otrokom strežejo, oziroma počno stvari namesto njih. Pri tem je za odraslega seveda mnogokrat mnogo lažje postoriti nekaj namesto otroka, kot pa otroku nuditi možnosti, da to naredi sam. Menila je, da otroci želijo in potrebujejo skrbeti zase in za okolje okrog sebe in da se tega, kako naj to počno, lahko naučijo le, če to počno.

Pri svojem delu je izhajala iz idej Rousseauja, Pestalozzija, Fröbela in Seguina. Slednji je razvil sistem izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Čeprav je verjela v naraven razvoj otroka, je hkrati tudi zaupala v njegove zmožnosti vplivanja na lasten razvoj od znotraj, pa tudi temu, da lahko vzgojitelj modificira ta razvoj. Pri tem pa je vzgojitelje svarila pred vmešavanjem in prekinjanjem otrokovih vzorcev in tempa učenja. Po njenem mnenju je vzgojiteljeva naloga pripraviti okolje, primerna sredstva in materiale, nato pa naj bi se vzgojitelj umaknil v ozadje in nudil otroku dovolj časa, da vse to preizkuša. Vzgojitelj naj otrok ne bi prekinjal pri projektih, ki jih zanimajo. Montessorijeva torej vzgojitelju ne daje velike vloge v smislu poučevanja, izjemno pomembno vlogo pa ima opazovanje otrok. Po vsej verjetnosti so na to njeno prepričanje vplivale izkušnje iz medicine. Zahtevala je, da vzgojitelj ve vse, kar more, o otrocih, ki jih ima. Tako zbrane informacije so nato lahko osnova za načrtovanje otrokovega učenja.

Poudarjala je pomen aktivnega vključevanja otrok v učni proces ter podpirala zamisel načrtovanja okolja, ki ga upravlja vzgojitelj, ter visoko strukturiranih navodil, kako otroke učiti. Eden od pomembnih ciljev njenega programa, ki je po njenem mnenju kazal kakovost programa, je bila zmožnost otrok, da se osredotočijo in koncentrirajo na določeno nalogo. Model Marie Montessori je še danes močno prisoten na področju organizirane predšolske vzgoje. V klasični ali pa posodobljeni obliki se je iz Evrope razširil v ZDA, Kanado, Avstralijo in Japonsko.

3.3 Drugi modeli iz začetka 20. Stoletja

V istem času je nastala še ustanova »nursery school« - model organizirane predšolske vzgoje v Angliji. Sestri McMillan sta ustanovili prvo takšno institucijo v Londonu 1911. leta. Model je nastal z izrazito humanističnimi nameni pomagati revnim otrokom. Prvotno je bil usmerjen predvsem na krepitev njihovega zdravja (nega, prehrana, svež zrak in čistoča), kasneje pa so to poslanstvo razširili še z izobraževalnimi izkušnjami. Poudarjali so pomen senzornih izkušenj, vendar predvsem v dejavnostih na prostem ter v vsakodnevnih dejavnostih. Cenili so zlasti različne dejavnosti na vrtu, z rastlinami, zemljo, vodo, živalmi. Poleg tega pa so izjemno cenili tudi vse dejavnosti, ki so bile povezane z ustvarjalnostjo otrok, in izrazne dejavnosti (umetnost, dramatizacija, gradnja s kockami, zgodbe in pesmi) ter reševanje problemov. Otroke so že pri petih letih učili pisanja, branja in računanja. Poslanstvo tega modela je bilo predvsem podpiranje fizičnega in mentalnega razvoja revnih otrok s kvalitetami okolja, ki je bilo značilno za bogatejše sloje.

Nekoliko kasneje se srečamo tudi z drugimi modeli organizirane predšolske vzgoje. Belgijec Ovide Decroly (1861-1932) je svoj model zasnoval na kritiki ignoriranja otrokove osebnosti in njegovih interesov. Njegov moto »vzgoja za življenje skozi življenje« (Mčetlidze, Lebedenko, Grebenščikova, 1974) je temeljil na celostnem pristopu k otroku ter prepričanju, da je potrebno s predšolsko vzgojo pripraviti otroka za življenje, zato je v središče organizirane predšolske vzgoje postavil resnične predmete v otrokovem okolju, pri tem pa je proces samospoznavanja pri otrocih postavil kot pogoj za spoznavanje okolja in drugih v njem. Bistvo pedagoškega procesa je videl v zadovoljevanju otrokovih interesov s temami ali projekti, okrog katerih se odvija dejavnost otrok. Sistematičnosti v razširjanju otrokovega znanja ni posvečal pozornosti. S to zahtevo je Decroly na nek način ustvaril protiutež zelo umetno didakticiranim pristopom Fröblja in Marie Montessori. Ob pretiranem enosmernem poudarjanju principa otrokove svobode in individualnosti so modeli, ki so se razvili iz njegovih teoretskih postavk, zašli tudi v pedocentrizem. Tudi Decrolyjeve ideje so zaznamovale sodobne pristope k vzgoji in izobraževanju predšolskih otrok, le da jih danes razumemo na drugačen način in v drugem kontekstu.

3.4 Sovjetska pedagogika

V dvajsetih letih prejšnjega stoletja se je začela razvijala tudi sovjetska pedagogika. Takratna Sovjetska zveza je po Oktobrski revoluciji vzpostavila nov politični sistem, ki je vplival na vse pore takratnega življenja. Zaradi visoke stopnje zaposlovanja žensk in visoke stopnje nezaupanja v družine in s tem družinske vzgoje so organizirani predšolski vzgoji posvečali precejšnjo pozornost in jo državno financirali do takšne stopnje, da je postala tako rekoč nenadomestljiva za vsako družino. Postala je do neke mere orodje kontrole družinske vzgoje, ločena od nje in večkrat tudi v vlogi »prevzgoje staršev« v smeri uresničevanja državno predpisanih ciljev. Temeljila je na strogo strukturiranih dejavnostih, s katerimi naj bi dosegli predpisane cilje, povsem pa je zane-marjala individualizirane pristope in gradila na oblikovanju kolektiva. Igro in delo so strogo ločevali z uvajanjem spontane igre in usmerjenih zaposlitev. Ta koncepcija je zelo zaznamovala tudi našo organizirano predšolsko vzgojo do poznih šestdesetih let prejšnjega stoletja. Ob tem pa je potrebno poudariti, da so se tudi v sovjetski pedagogiki že tedaj začela oblikovati različni pogledi na otrokov razvoj in učenje. Tako je delovala skupina znanstvenikov okrog I. Pavlova (1849-1936), utemeljitelja klasičnega pogojevanja, ki je nudilo osnovo razvijanju klasične behavioristične teorije, ki sta jo kasneje razvila Watson in Skinner.

Druga skupina znanstvenikov pa je začela delovati okrog Vigotskega (1896-1934), ki je v tistem času že razvil svojo teorijo o kognitivnem razvoju kot rezultatu

aktivne interakcije med otrokom in okoljem. Ta je že sredi tridesetih let 20. stoletja padla v nemilost pri tedanji sovjetski oblasti in se je ohranila oziroma razvijala le v ozkem krogu naslednikov Vigotskega. Zahodni svet pa ga je odkril šele v šestdesetih letih, uveljavljati pa ga je začel v osemdesetih in devetdesetih letih. Ker so ideje Vigotskega močno zaznamovale sodobne pristope organizirane predšolske vzgoje, jim bomo posebno pozornost namenili v poglavju, ki opredeljuje sodobne tokove.

4 Obdobje socialnega nemira in poudarjenih vplivov okolja ali obdobje dozorevanja

4.1 Čas po drugi svetovni vojni

Čas okrog 2. svetovne vojne je posebej zaznamoval tudi področje organizirane predšolske vzgoje. Hitlerjeva Nemčija je v skrbi za čistost svoje rase poskrbela tudi za posebne institucije, v katerih so vzgajali tako imenovane otroke rajha (državne otroke). Otroci, katerih starši so bili čisti Arijci, so običajno prišli v takšne institucije takoj po rojstvu. Higijenski, zdravstveni in prehranjevalni režim v teh institucijah je bil v primerjavi z drugimi institucijami na mnogo višji stopnji, vendar otroci niso napredovali bolje. Še več, ob koncu vojne so s prihodom zveznikov strokovnjaki ugotavljali, da večina teh otrok močno zaostaja za razvojem drugih, enako starih otrok. Izjema so bili le posebej ljubki in komunikativni otroci, ki so si uspeli pridobiti več pozornosti pomembnih odraslih, ki so v njihovem okolju skrbeli zanje. Ta dejstva so močno zaznamovala odnos do institucionalne vzgoje predšolskih otrok in mu dodelile še večje nezaupanje in še bolj negativni prizvok, kot ga je imel pred vojno. Tako se je povojni svet znašel v dilemi, kako poskrbeti za predšolske otroke, posebej še, ker se je v tistem času začelo bolj množično zaposlovanje mater zaradi večanja potreb po delovni sili, ki je obnovljala življenje po vojnem opustošenju.

To obdobje sta zaznamovala tudi R. Spitz (Spitz, 1945) in Bowlby (Bowlby, 1969), ki sta s svojimi raziskavami poudarjala škodljive vplive zgodnjega ločevanja otrok od mater, hkrati pa opozorila na pomen zadovoljevanja čustvenih in socialnih potreb pri otrocih ter poudarjene vloge staršev ali drugih pomembnih odraslih v otrokovem razvoju. Hkrati s tem pa sta zasejala nezaupanje v javno, pa tudi v strokovno mnenje tistega časa do vključevanja otrok do tretjega leta starosti v organizirano predšolsko vzgojo (jasli).

4.2 Družbena dogajanja v šestdesetih in sedemdesetih letih dvajsetega stoletja

Obdobje so izrazito zaznamovali najrazličnejši socialni nemiri. Vse bolj je postajalo jasno, da nastajajo prepadi in neenake možnosti med bogatimi in revnimi, poglobljaj se je boj za državljanske pravice ter iskanje poti za odpravljanje socialne neenakosti. Evropo so zajela množična študentska gibanja. ZDA so se soočale z gibanji proti Vietnamski vojni ter gibanjem za enakopravnost državljanov ne glede na barvo kože pod vodstvom Martina Luthra Kinga. Zaradi naraščajočih pritiskov državljanov so bile vlade prisiljene prevzeti večjo odgovornost za pomoč ogroženim skupinam prebivalstva in tako nadoknaditi neenakost socialnih ali ekonomskih razmer. Ob spoznanju, da se revščina in z njo povezano neznanje pojavljata vedno v istih krogih, je postalo tudi vse bolj jasno, da revščina, nizka izobraževalna pričakovanja in neenake možnosti za izobraževanje krog revnih in neizobraženih poglobljajo in širijo, kar pa je bilo v nasprotju tudi s takratnimi potrebami razvitega dela sveta.

Iskanje novih, uspešnih in učinkovitih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja je pogojevala tudi politična situacija s »hladno vojno« med ZDA in Sovjetsko zvezo. K temu pa je svoj delež prispeval tudi v tistem času izgubljen »boj za vesolje« s strani ZDA in zahodnega bloka, ko je leta 1957 sovjetski Sputnik obkrožil Zemljo. V splošnem iskanju rešitev v socialno reformskem gibanju je bila seveda tudi reforma šolstva eden od načinov, kako premostiti težave z izobraževanjem. Reforme so posegale tudi na področje organizirane predšolske vzgoje. V tem času se na tem področju srečamo s tako imenovanimi kompenzacijskimi programi, ki naj bi nadoknadili razlike in izenačili startne možnosti otrok na začetku šolanja.

4.3 Znanstvene usmeritve

Obdobje je močno zaznamovalo tudi izjemno ustvarjalno in razburkano znanstveno delovanje. Šestdeseta in sedemdeseta leta prejšnjega stoletja lahko upravičeno pojmujejo kot obdobje prvega razcveta organizirane predšolske vzgoje. Znanstveniki se ponovno začnejo intenzivno ukvarjati z vplivi okolja na človekov razvoj. Leta 1961 je izšlo Huntovo delo »Intelligence and Experience« (Hunt, 1961), v katerem dokazuje, da je inteligenca rezultat faktorjev okolja. V tem delu poudarja tudi pomen izkušenj v zgodnjem življenju. Kasneje je tudi Bloom (Bloom, 1964) poudaril pomen izkušenj za razvoj, še posebej v obdobju hitre rasti, ko je organizem posebej občutljiv na vplive iz okolja. Oba sta zaznamovala razmišljanja in rešitve, ki so se v tem obdobju pojavile na področju organizirane predšolske vzgoje.

Programe organizirane predšolske vzgoje sta v tem času usmerjali predvsem dve nasprotujoči si filozofiji. Na eni strani so se močno okrepile behavioristične teorije, ki zagovarjajo moč vzgoje in okolja, na drugi strani pa konstruktivistično-interakcijske teorije, ki poudarjajo, da je učenje posledica interakcije med otrokovim zorenjem in vplivi iz okolja.

Oče sodobnega behaviorizma John B. Watson (1878-1958) in njegov sodobnik B.F. Skinner (1904-1990) sta verjela v to, da je vse obnašanje naučeno in da je posledica posameznikovih dejanj, ki se bodo ohranila, če bodo podkrepljena, in zamrla, če ne bodo podkrepljena. Hkrati sta zavračala idejo o fazah razvoja. Skinner na razvoj gleda kot na spremembe, ki se pojavljajo v majhnih korakih kot rezultat specifičnega pogojevanja, katerega omogočajo odrasli in okolje. Behavioristi verjamejo, da je mogoče razumeti in razložiti le vedenje, ki ga lahko opazujemo, ne verjamejo pa v teoretske pristope, ki razlagajo občutke in mentalne strukture. Učenje se po njihovem mnenju lahko kontrolira ali povzroči z manipulacijo ali kontrolo posledic, ki sledijo določenemu obnašanju s pogojevanjem. To pomeni, da posameznik lahko pogojuje drugega, da se obnaša na določen način s kontrolo nagrad ali kazni za določeno obnašanje. Takšno gledanje na otrokov razvoj seveda postavlja pred »tiste, ki vplivajo na njegov razvoj« izrazito potrebo po poučevanju in pretiranemu usmerjanju, po drugi strani pa kontrolo učenja ter manipulacijo nad vsem, kar naj bi se posameznik naučil.

Med behavioristi, ki so zaznamovali področje organizirane predšolske vzgoje, velja omeniti še A. Bandura, ki je zasnoval teorijo o socialnem učenju. V svoji teoriji je razvil pomen imitacije in modeliranja za otrokov razvoj, saj se po njegovem otroci učijo tudi z opazovanjem drugih. Starši in vzgojitelji se morajo te vloge zavedati na vsakem koraku in prav tako na nek način nevtralizirati druge modele, s katerimi se otrok srečuje (npr. televizija, računalnik). Po njegovem mnenju so otroci bolj zmožni kopirati modele okrog sebe, kot pa slediti besedam.

Pomemben vpliv na takratna dogajanja v vzgoji in izobraževanju lahko pripišemo tudi humanističnim psihologom, ki so zavračali tako behaviorizem kot tudi psihoanalizo oziroma njihovo poudarjanje nevrotičnega obnašanja ter nezmožnosti definiranja poti razvoja pozitivne, zdrave osebnosti (Thomas, 1992). Na kratko lahko med značilnostmi humanistične psihologije poudarimo njihovo usmerjenost k proučevanju izkušenj in njihov pomen za človeka, poudarjanje določenih človeških lastnosti, kot so izbiranje, ustvarjalnost, ocenjevanje, samorealizacija, skrb za ohranjanje človekovega dostojanstva ter razvoj prirojenih potencialov, ki so v vsakem človeku. Pri tem je ena od osnovnih trditev, na kateri sloni humanistična psihologija, trditev, da človeško obnašanje motivira zadovoljevanje potreb. Humanistični psiholog A. Maslow je oblikoval teorijo razvoja osebnosti na osnovi hierarhije osnovnih potreb ter potreb razvoja oziroma rasti. Meni, da te potrebe motivirajo posameznikovo vedenje

in vodijo k zdravemu razvoju, če so zadovoljene (Maslow, 1968). Osnovne potrebe vključujejo fiziološke potrebe, potrebe po varnosti in preživetju. Potrebe po razvoju in rasti se pojavijo, ko so osnovne potrebe zadovoljene. Potrebe po razvoju vsebujejo potrebo po ljubezni in pripadanju ter potrebo po samospoštovanju, ki se uresničuje ob prepoznavanju, odobravanju, dosežkov s strani odraslih in vrstnikov in ki vodijo k občutku zmoglosti. Ko so te potrebe zadovoljene, posameznik začne uresničevati druge potrebe, med katerimi je najvišje na lestvici potreba po samoaktualizaciji oziroma želja, da bi svoje sposobnosti in talente razvil do popolnosti. Motivacija za zadovoljevanje razvojnih potreb in potreb po rasti narašča, če so te zadovoljene, in pada, če niso zadovoljene (Maslow, 1970). Tudi njegova teorija je vplivala na predšolske programe, saj morajo vzgojitelji vedeti, katere osnovne potrebe so ali pa niso zadovoljene pri otroku, če mu želijo pomagati k razvoju na zdrav način. Občutek varnosti lahko otrokom nudijo s predvidljivimi rutinskimi dejavnostmi.

Med humanističnimi psihologi pa velja omeniti še Rogersa, ki si razvoj razlaga kot približevanje »idealnemu jazu« ali podobi tistega, kar bi radi postali. Pri tem pa ta razvoj poteka od rigidnosti k fleksibilnosti, od statičnega k procesnemu, od odvisnosti k avtonomnosti, od predvidljivega do nepredvidljivo kreativnega, od obrambnega ravnanja k samosprejetanju (Thomas, 1992, str. 413). Rogers je zaznamoval institucionalno predšolsko vzgojo predvsem s svojim pojmovanjem razvoja od odvisnosti k avtonomnosti ter poudarjanjem pomembnosti osebne izkušnje. Tako je izkustveno učenje pridobilo novo dimenzijo v osebno pomembnem ali signifikantnem učenju.

Nasprotnikom behaviorizma se je pridružila tudi kritika t. i. teorije kulturnega relativizma, ki zagovarja izjemno spremenljivost kulturnih norm ter izjemno prilagodljivost človeške narave. Erich Fromm je v tem času že podal obširno kritiko teh gledanj (Fromm, 1970). Fromm zagovarja tezo, da je človekova narava sicer prilagodljiva, ne pa absolutno raztegljiva, saj človek v izjemno neugodnih razmerah razvije obrambne mehanizme in nanje reagira z negativnimi čustvi, ki lahko vodijo tudi do obolenj. Prav tako pa kultura ni statičen, nespremenljiv dejavnik, neodvisen od človekove dejavnosti. Če kultura ogroža človekovo bistvo, predvsem njegove socialne potrebe, kot so potreba po varnosti, ljubezni, samostojnosti, po razvoju svojih sposobnosti, po svobodi, uveljavljanju, iskanju smisla življenja, ga prisilijo k spreminjanju socialno-kulturnih faktorjev. In prav s tem je po njegovem mnenju omogočen človeški razvoj, saj bi sicer človek postal le pasivna lutka v rokah družbenih in kulturnih ureditev, hkrati pa bi izgubil kriterije za presojanje humanosti ter motive za spreminjanje kulture in svojo ustvarjalnost. Pedagogika bi ostala brez svoje naravnosti, da vidi v otroku predvsem človeka, ki se razvija v samostojno osebnost in individualnost (Bergant, 1970); ostala bi brez otroka.

4.3.1 Erik Erikson

V začetku 60. let je začelo naraščati tudi zanimanje za teorijo razvoja Erika Eriksona (1902-1994), ki jo nekateri avtorji razporejajo med psihoanalitične (Seefeldt, Barbour, 1994) drugi pa med psihosocialne teorije (Turner, Hamner, 1994; Jalongo, Isenberg, 2000). Erikson je kot Freudov učenec svojo teorijo razvoja sicer začel graditi na psihoanalitični psihološki teoriji, pri tem pa je Freudove psihosocialne faze tolmačil tako, da je biološkim dejavnikom razvoja namenil manj pomembnosti, veliko več pa interaktivni naravi razvoja. Tako Erikson verjame, da otrok igra aktivno vlogo v oblikovanju svojih izkušenj s tem, kako vstopa v interakcijo s svojim okoljem. Poudarjal je pomen razvojnih potreb kot sredstva zato, da bi razumeli, kakšno naj bi bilo starostno primerno socialno in emocionalno obnašanje.

Erikson poudarja, da poteka razvoj skozi življenje v seriji nivojev. Na vsak nivo po eni strani vplivajo drugi in vsak nivo vpliva na druge. Po Eriksonu poznamo osem faz razvoja (glej preglednico 1).

Preglednica 1: Stopnje psihosocialnega razvoja po Eriksonu *

Starost	Stopnja	Idealen rezultat - moč ega
0-1	Zaupanje proti nezaupanju	Upanje
2-3	Avtonomija proti sramu in dvomu	Volja
4-5	Iniciativa proti krivdi	Namernost
6-12	Marljivost proti manjvrednosti	Kompetentnost
Adolescenca	Identiteta proti identitetni zmedi	Zvestoba
Mladi odrasli	Intimnost proti izolaciji	Ljubezen
Srednja leta	Generativnost proti stagnaciji	Skrbnost
Starost	Integracija ega proti obupu	Modrost

* Prirejeno po : Mooney, 2000

Za vsako od stopenj je značilna določena kriza, ki vpliva na naš socialni razvoj in hkrati odseva določeno kulturo, ki je enkratna za vsakega posameznika. Okolje delno zadovoljuje potrebe posameznika in mu hkrati postavlja svoje zahteve, kar povzroča določen konflikt oziroma psihosocialno krizo. Vsako krizo mora posameznik razrešiti, da bi dosegel idealni rezultat kot posledico razvojne borbe, ki se konča na določeni stopnji in bi se tako pripravil za spoprijem s krizo na naslednji stopnji razvoja. Po njegovem mnenju je za zdravo, trajno socialno interakcijo potrebno uspešno rešiti razvojno krizo, s katero se srečuje posameznik. Prepričan je, da način reševanja socialne krize vpliva na posameznikova stališča in spretnosti.

V praksi predšolske vzgoje je Eriksonova teorija izjemno pomembna predvsem zato, ker poudarja pomen odraslih pri zadovoljevanju otrokovih potreb po toplini, ljubezni, skrbi. Odrasli postanejo otroku socialno emocionalni model in imajo zato izjemno pomembno vlogo pri učenju socialno interakcijskih občutkov in čustev ter zmožnosti. Prav tako pa poudarja igro kot sredstvo za možnost izbire in odločanja, kar pri otroku poveča občutek avtonomnosti in zmožnosti.

4.3.2 Jean piaget

Zanesljivo pa je to obdobje najbolj zaznamovalo zanimanje in aplikacija kognitivno-razvojne teorije J. Piageta. Ta je predstavljala osnovo interakcijsko-konstruktivističnega pojmovanja odnosa med dednostjo in okoljem in spoznanju, da je razvoj dinamičen proces, v katerem vse, kar je dednega, vpliva na okolje in obratno ter da je učenje posledica interakcije med zorenjem in vplivi okolja, ki se kombinirajo na zelo kompleksen način. Na Piageta so vplivala dela Rousseauja, ki je gledal na otroka kot aktivno bitje, vendar je Piaget koncept naravnega razvoja dopolnil s predpostavko, da otrok znanje gradi v interakciji s socialnim in fizičnim okoljem. To interakcijo je Piaget poimenoval asimilacija, akomodacija in ekvilibracija. Ko je otrok v interakciji, si oblikuje sheme oziroma organizacijske vzorce, ki so osnova za bolj zapletene strukture. Z asimilacijo vsrkavajo novo snov v že obstoječe strukture, z akomodacijo se obstoječe strukture spremenijo, tako da odgovarjajo oziroma vključijo nove situacije. Oba procesa potekata hkrati in se prepletata. Tretji proces, ekvilibracija, pa temelji na predpostavki, da organizem teži k dinamičnemu ravnovesju med že obstoječimi strukturami in novimi dogodki. V tem procesu pa otroci izumijo najbolj učinkovito pot za ravnanje v okolju.

Piaget je postavil teorijo faz otrokovega intelektualnega razvoja in predpostavlja, da poteka kognitivni razvoj pri vseh otrocih skozi serijo štirih faz (senzomotorična, predoperativna, konkretno operativna in faza formalnih operacij). Piaget je svojo teorijo osnoval na štirih osnovnih podmenah o otrokovem kognitivnem razvoju:

1. Biološki vplivi in vplivi okolja so v stalni interakciji, da bi se razvile sposobnosti mišljenja, sklepanja in zaznavanja.
2. Kognitivni razvoj je v osnovi rezultat neposredne izkušnje v okolju; otroci so šele sčasoma zmožni transformirati svoje izkušnje na mentalnem nivoju s pomočjo notranje refleksije.
3. Hitrost razvoja posameznika je pogojena s socialnim okoljem.
4. Kognitivni razvoj prinaša glavne kakovostne spremembe v mišljenju posameznika.

Piaget sam nikoli ni imel namena prenašati svoje teorije v prakso predšolskih programov. To so storili njegovi sodobniki in pri tem seveda vsak po svoje, iz svojega zornega kota, uporabljali Piagetovo teorijo kot izhodišče določenih pedagoških rešitev (predvsem vzorcev interakcije med odraslim in otrokom) ali celega programa (npr. Program: Educating the Young Thinker, povzeto po Jalongo, Isenberg 2000). Vendar je njegova teorija močno vplivala na naše vedenje o tem, kaj naj bi vzgojitelj počel, da bi podpiral otrokov intelektualni razvoj. Njegove ideje so vplivale tudi na prepričanje o tem, da bi vrtci morali ponujati veliko število raznovrstnega materiala in izkušenj za vse otroke, da bi morali imeti otroci možnost dostopa do različnih materialov, ki so primerni za različne razvojne stopnje in hkrati vredni otrokove pozornosti. Ti materiali pa morajo otroka tudi izzivati k igri, pridobivanju izkušenj o simbolih, reševanju problemov, dogovarjanju, odločanju in urjenje novih spretnosti v varnem okolju. (Bredenkamp, Copple 1997). Ob pridobivanju motoričnih izkušenj, raziskovanju, eksperimentiranju, testiranju hipotez in refleksiji bo otrok razvijal mišljenje.

4.4 Head start

V skrbi za zmanjšanje razlik iz tega obdobja je najbolj znan primer takšne naračnosti zanesljivo ameriški projekt »War on Poverty« (Vojna proti revščini), ki ga je leta 1964 začel takratni predsednik L. Johnson in so ga sestavljali različni podprojekti. Sestavni del enega od teh podprojektov, ki je zadeval akcijske programe v lokalnih skupnostih, pa je bil tudi »Head Start« program«. Ta program je pogosto poenostavljeno razumljen kot en, enoten program v smislu tega, kar se je dogajalo v organizirani predšolski vzgoji. Taka naivna poenostavitev je programu prinesla izjemno veliko škode tudi na področju raziskovanja učinkov teh programov, saj so rezultate v začetni fazi posploševali, ne glede na vrsto programa in socialne značilnosti otrok, ki so bili v te programe vključeni. Enotnost tega programa se kaže le v osnovnih izhodiščih, kot sta npr. nujnost vključevanja staršev in vključevanje otrok v organizirano predšolsko vzgojo vsaj eno leto pred začetkom šolanja.

Na izvedbenem nivoju pa se je uresničevanje programa »Head Start« zelo razlikovalo. Spodek in Clark Brownova (Spodek, Clark Brown, 1993) navajata štiri temeljne pristope, s katerimi so v praksi organizirane predšolske vzgoje uresničevali »Head Start« program:

1. Montessori pristop,
2. behavioristični pristopi,
3. pristopi odprte vzgoje,
4. konstruktivistični pristopi.

Takšna porazdelitev že sama po sebi pove, da je v realizaciji »Head Start« programa prihajalo do razlik v teoretskih osnovah, oziroma v razvojni teoriji, ki je usmerjala določen pristop. Razlike so bile tudi v ciljih. Behavioristični pristopi so poudarjali predvsem pripravo na šolo, konstruktivistični pa predvsem razvoj kognitivnih procesov. Pristopi odprte vzgoje so običajno imeli bolj široke cilje, poleg priprave na šolo in razvijanja kognitivnih procesov so poudarjali razvijanje sposobnosti izražanja ter vseh vrst osebne avtonomije. V pristopih Montessori pa je bilo zaslediti tako ortodoksno metodo kot posodobljeno metodo. Ne glede na povedano pa danes velja, da so bili vsi ti programi preveč usmerjeni na razvijanje tistih zmožnosti otrok, ki so pomembni za osvajanje akademskih znanj na začetku šolanja in so vse preveč enostranski z vidika celostnega razvoja otrok.

»Head Start« program se je uresničeval tako v privatnih in državnih predšolskih ustanovah kakor tudi v cerkvenih in laičnih. Velik optimizem v odnosu do uspešnosti kompenzativnih programov, ki naj bi v enem letu organizirane predšolske vzgoje nadoknadil vse primanjkljaje, izhajajočih iz socialne ali ekonomske diferenciacije, je seveda kmalu zamrl, ko so prvi rezultati o vplivu teh programov obšli svet z ugotovitvijo, da začetni pozitivni učinki kmalu zamrejo, običajno že v drugem letu šolanja. Izkušnje z uvajanjem »Head Start« programa pa so prinesle kar nekaj izjemno pomembnih spoznanj za nadaljnji razvoj organizirane predšolske vzgoje. Povsem jasno je postalo, da vsi otroci iz depriviligiranih slojev niso enaki, ampak imajo zelo različne potrebe. Organizirana predšolska vzgoja se je začela zavedati pomena vključevanja staršev v razvojni proces otrok. Končno je bilo ugotovljeno tudi to, da so kompenzacijski programi lahko učinkoviti, če jih začnemo uvajati pred otrokovim petim letom starosti, oziroma po načelu »čim prej tem bolje«. Na tej osnovi so kasneje nastale nove iniciative intervencijskih programov za najmlajše otroke v starosti do tretjega leta. Leta 1967 so za nadgradnjo »Head Start« programa v zadnjem letu predšolske vzgoje in na začetku osnovne šole uvajali »Follow Through« program, ki je kasneje predvsem skozi proces vnašanja inovacij v šolo izoblikoval široko mrežo strokovnjakov in alternativnih modelov šolanja.

Raznolikost programov oziroma teoretskih pristopov, ki so nastajali v tem obdobju, se kaže tudi v vlogi, ki jo posamezni programi dajejo vzgojitelju oziroma otroku. Pri tem seveda ne gre pozabiti, da je ta vloga odvisna predvsem od tega, kako pojmuje otrokov razvoj in učenje. Če pojmuje učenje kot sprejemanje informacij in vrednot oziroma transmisijo, potem je povsem normalno, da ima vzgojitelj (in učna snov, ki jo mora vzgojitelj predelati z otroki) v vzgojno-izobraževalnem procesu osrednjo vlogo načrtovalca in iniciatorja. V primeru pa, ko pojmuje učenje kot interaktivni in socialni proces, ki poteka med otrokom in okoljem, otrokom in drugimi otroki ter otrokom in odraslimi, govorimo o »na otroka osredotočenih pristopih« oziroma učenju. S to raznolikostjo v pristopih se srečujemo tudi v tem obdobju. Vsi behavioristični pristopi so temeljili na pristopih, ki so bili usmerjeni na vzgojitelja ali

učno snov, pri konstruktivističnih pristopih pa je osrednja vloga v procesu učenja namenjena otroku, zato govorijo o učenju in pristopih, ki so osredotočeni na otroka.

Na vsak način pa lahko trdimo, da je prav to obdobje zaradi izjemnega širjenja organizirane predšolske vzgoje prineslo področju dokončno veljavo. K temu so seveda močno prispevala tudi različna ženska gibanja, ki so hote ali nehoote povezana s področjem organizirane predšolske vzgoje. Ob zagotavljanju enakih možnosti za ženske se namreč vedno poveča potreba po organizirani predšolski vzgoji, hkrati pa tudi zahteva, da je ta dejavnost kvalitetna.

V tem obdobju, predvsem v sedemdesetih letih, tudi pri nas zasledimo intenzivno zanimanje za vplive okolja na otrokov razvoj in učenje. Tudi pri nas smo skušali med drugim zmanjšati vplive socialne diferenciacije z vzpostavitvijo tako imenovane obvezne priprave na šolo ali male šole leto dni pred vstopom v šolo. Pri tem je bila priprava na šolo za otroke, ki so bili vključeni v redni dnevni program vrtca, vključena v te dejavnosti, za otroke, ki niso obiskovali vrtca, pa je država zagotavljala minimalni program priprave na šolo v obsegu približno 200-250 ur letno. Kmalu pa je bilo zaslediti diferenciacijo tudi v tem pogledu, saj so ekonomsko bolj razvita področja zagotavljala program male šole v večjem obsegu, včasih tudi v enkrat večjem obsegu. Tudi ciljna naravnost teh programov je bila usmerjena na pripravljanje otrok za dejavnosti v šoli. Kontinuiteta med vrtcem in šolo je bila izpeljana predvsem iz vsebine in ciljev šolskega dela, ne pa iz razvojnih potreb otroka v tem obdobju.

4.5 Kaj se je dogajalo pri nas

Tudi pri nas lahko govorimo o razcvetu dejavnosti in širitvi dejavnosti, verjetno tudi po zaslugi uvedbe samoprispevka občanov za izgradnjo novih vrtcev in šol. Soodločanje občanov v programu organizirane predšolske vzgoje pa je bilo delno uresničeno preko svetov, čeprav je ostajalo bolj na formalni ravni. Načeloma pa so naši vrtci še vedno težko sprejemali in odpirali svoje programe staršem. Visoki higienski standardi so staršem prepovedovali vstop v igralnice oziroma v svet otrok, razen seveda ob skupnih roditeljskih sestankih. Starše smo vključevali v svete staršev, vendar je bil tudi v tem primeru njihov dejanski vpliv razmeroma nizek. Struktura in organizacija življenja v vrtcih je bila še močno pod vplivom industrijskega modela. Dnevni red v vrtcu je predvideval predpisan čas za določene dejavnosti, informacije so se v otroške glave zlivale fragmentarno, ločeno, razdrobljeno na manjše delce, zato da otrok ne bi preveč obremenjevali. Vsebina in končni proizvodi so bili vnaprej določeni tako, da jih je bilo mogoče kontrolirati s strani države. Kontrola kakovosti je bila omejena pred-

vsem na pregled dokumentacije ter uresničevanje ciljev (na papirju) oziroma ujemanje zapisanih dejavnosti v dokumentih s tistim, kar so vzgojiteljice izvajale v oddelku. Skrb za strokovni razvoj vzgojiteljic je bila razdrobljena in prepuščena odločitvam vodstva. Te odločitve pa so bile po eni strani odvisne od strokovne osveščenosti vodstva, po drugi strani pa tudi od finančnih virov, ki so jih v posameznih okoljih zagotavljali v ta namen.

Predšolska vzgoja v izzivih družbe konec 20. in v začetku 21. Stoletja

1. Spremembe v družbi in njihov vpliv na vzgojo in izobraževanje

Potreba po korenitih spremembah na prelomu tisočletja tudi na področju predšolske vzgoje izhaja iz velikih sprememb v družbi, vdora poplave informacij v vsakodnevno življenje, potrebe po spreminjanju vloge tradicionalnih institucij (Skilbeck, 1992) in sodobnih spoznanj o človeku, njegovem razvoju in »ustroju« (Gardner, 1991, 1993; Russell, 1993; Caine, Caine, 1991, 1997). Razumevanje teh sprememb nam nudi tudi osnovo za razumevanje dogajanj na področju predšolske vzgoje, zato jim bomo namenili posebno pozornost.

Drucker opozarja (Drucker, 1993), da se svet trenutne giblje v eni od večjih socialnih preobrazb, do katerih prihaja le vsakih nekaj sto let. Hkrati meni, da bodo te spremembe najbolj občutile prav vzgojno-izobraževalne institucije. Pri tem se bodo zlasti pedagogi morali neprestano odzivati z osvajanjem novih znanj in veščin na področjih, za katere so bili formalno že usposobljeni. Vse bolj bodo prisiljeni znati uporabljati nove diagnostične, spremljevalne in ocenjevalne mehanizme, s katerimi bodo bolj natančno ugotavljali začetne nivoje in potrebe otrok in iz tega izhajajoče pristope k učenju in poučevanju v oddelku. Osamljenost pedagoga znotraj oddelka bo zamenjalo intenzivno delo v timu; vse več časa bo posvetil pripravi, ocenjevanju vhodnih točk, načrtovanju razvoja ter njegovemu sledenju in rezultatom. Njegov strokovni razvoj pa bo moral potekati kontinuirano ves čas njegovega strokovnega dela.

Na pragu 21. stoletja se v razvitih družbah, ki pa kljub vsemu predstavljajo manjšino človeštva, srečujemo s stalnimi, hitrimi in korenitimi spremembami, ki močno vplivajo na vse pore tega dela človeške družbe. Nobelov nagrajenec na področju ekonomije dr. Fogel poudarja, da je podaljšanje življenjske dobe ter zmanjševanje rodnosti v zadnjih štiridesetih letih večje kot v širitisočletni zgodovini človeštva (Fogel, 2000).

1.1 Od industrijskega modela izobraževanja k modelu ustvarjalne delavnice oziroma ateljeju

Ena od poglavitnih nalog vzgoje in izobraževanja pri odzivih na stalne spremembe je zanesljivo tudi zagotavljanje možnosti za vseživljenjsko izobraževanje. Po nekaterih predvidevanjih je okrog 75 odstotkov poklicev, ki naj bi jih ljudje v razvitih družbah opravljali v drugi polovici 21. stoletja, danes še povsem neznanih (Caine, Caine, 1994). Takšno predvidevanje postavlja vzgoji in izobraževanju v ospredje vprašanja »kaj in kako učiti za danes in za prihodnost«. Vse bolj postaja pomembno učenje za razvijanje uspešnega obvladovanja problemov v neprestano spreminjajočih se življenjskih pogojih in adaptacijskih sposobnosti na nove življenjske pogoje oziroma na situacije, na predvidevanja sprememb in aktivno ter ustvarjalno soočanje z njimi. V tem okviru je seveda nadvse pomembno razvijati tudi socialno zavest.

Johnson in Johnson (Johnson, Johnson, 1990) menita, da so socialne spretnosti neposredno povezane z izgradnjo in vzdrževanjem trdnih odnosov ter psihičnega zdravja. Csikszentmihaly (Csikszentmihaly, 1993, str. 42) navaja, »da moramo krepiti intuicijo, da bi predvideli spremembe še pred tem, ko se te pojavijo, empatijo, da bi razumeli tisto, kar ni mogoče jasno izraziti, modrost, da bi videli povezavo med tistim, kar zgleda nepovezano, in ustvarjalnost, da bi odkrivali nove poti pri definiranju problemov ter nova pravila, ki bodo omogočala, da jih prilagodimo nepričakovanem«. Za tako kompleksne cilje pa stari modeli vzgoje in izobraževanja, ki so temeljili na transmisiji tradicionalnega znanja in vrednot ter na ideji izobraževalne institucije kot pripravljavnice za življenje, niso več primerni. Skupaj s spoznanjem, da novi časi zahtevajo drugačne pristope k učenju, nastane tudi ideja o potrebi po preraščanju industrijskega modela vzgojno-izobraževalnih institucij.

Caine in Caine (Caine, Caine, 1994, str. 13) opozarjata, da je tradicionalni model organizacije in delovanja institucij za izobraževanje do konca 20. stoletja temeljil na modelu tovarne. Ker je množično šolanje pojav, povezan z nastankom industrializacije in s potrebo po »delno« usposobljeni delovni sili, je to na področje vzgoje in izobraževanja prineslo predvsem skrb za oblikovanje delovne sile v tovarnah oziroma proizvodnji. V tradicionalnih tovarnah so izdelki narejeni na tekočem traku, pri tem pa je končni rezultat oziroma produkt kombinacija z lahkoto prepoznavnih delov, ki so narejeni z uporabo natančno določenih in merljivih materialov. Delo je bilo opravljeno po vnaprej določenem zaporedju, z opredelitvijo začetka, odmorov in konca. Hitrost, točnost in količina izdelkov so bili nagrajeni. Življenje na delovnem mestu je bilo stabilno in predvidljivo. Podobno so po njunem mnenju delovale tudi institucije za vzgojo in izobraževanje. Menita, da je bilo povsem naravno, da so vzgojno-izobraževalne institucije v preteklosti prevzele in osvojile tak industrijski model delovanja tovarne kot smernico učinkovitega izobraževanja. S tem so se vzgojno-izobraževalne institucije odzivale na potrebe tedanje družbe.

Za industrijski model vzgoje in izobraževanja je bilo značilno, da se je vsak predmet ali področje dejavnosti poučeval ločeno, otrok pa se je gibal skozi predmete in po urniku kot na tekočem traku. Čas in kraj učenja, pa tudi odmori, so bili določeni na osnovi potreb po pokrivanju določenih predmetov oziroma na osnovi učnih načrtov, ne pa na osnovi otrokove pripravljenosti za učenje. Učinki so bili določeni s standardi znanja, s spretnostmi in podatki, ki jih je relativno lahko testirati. Pomembne odločitve so sprejemali posamezniki, ki so dosegli določeno avtoriteto za ocenjevanje opravljenega dela. Notranjo povezanost med predmeti oziroma področji je bilo mogoče zaslediti le izjemoma.

Model tovarne je nudil ustrezno osnovo za behavioristične pristope k učenju. Ti pristopi so v preteklih petdesetih oziroma šestdesetih letih predstavljali prevladujočo prakso na področju vzgoje in izobraževanja. Temeljijo na predpostavki, da je to, kar se učimo, mogoče reducirati na specifične, z lahkoto prepoznavne dele in da nagrado in kazen lahko uporabimo kot gonilno silo v smeri želenega učenja. Ti pristopi so zanikali notranje življenje otroka oziroma učenca in njegove zmožnosti, da oblikuje osebno in intelektualno pomembne pomena. Behaviorizem v vzgojno-izobraževalnem procesu je v veliki meri temeljil na nagrajevanju in kaznovanju. Smejoča nalepka, srček ali zvezdica, ki jo je otrok prejel kot nagrado za določeno dejanje, pa ni le to, ampak vpliva na oblikovanje otrokovih pričakovanj, navad, preferenc. Ko so kazni in nagrade nadzorovane s strani drugih, večina otrok hoče in pričakuje navodila in odgovore od drugih in so tako demotivirani za naravno iskanje pomena. Zato imamo danes še vedno celo generacijo, ki se uči za ocene in nagrade. Sistem vprašanj in razlage je temeljil na vnaprej določenih pravih odgovorih in rezultatih. Za vsako spretnost, ki jo v resnici osvojimo, pa je potrebno, da oblikujemo svoj lasten pomen in lasten smisel ter to v svojih možganih organiziramo na svoj lasten način. To je mogoče le, če imamo za to določeno množico ustvarjalnih priložnosti. Če pa so vse možnosti vnaprej določene, otroke oziroma učence prikrajšamo za možnost narediti nekaj ustvarjalnega, kar je nujno za pravo učenje. Na ta način jih potisnemo nazaj na nivo pomnjenja.

Nekako v začetku 80. let prejšnjega stoletja se začne potreba po spremembi tega tovarniškega modela z opozarjanjem na neprimernost enoumja v poučevanju. Overly je tako opozarjal, da je šolanje slaba podpora učenju, ker vztrajanje na učenju kot produktu oziroma učenju, usmerjenemu samo na rezultat, ovira pomembno učenje, ki je povezano s kompleksnimi procesi, kot sta raziskovanje in presoja. Šolanje pogosto razdeli učenje v predmete, nadomešča naravno željo po učenju s kontrolo, naravno aktivnega otroka pa postavlja za ure v strukture tekočega traku v oddelku, ignorira individualne in kulturne razlike med otroki ter podcenjuje ali zanemara učne možnosti za učenje od drugih odraslih, starejših, vrstnikov in mlajših (Overly, 1987, povzeto po Caine in Caine, 1994).

1.2 Globalizacija in medkulturni dialog

Hkrati s tehnološkim razvojem prihaja v razvitem svetu do odpiranja novih trgov in meja, ki prispevajo k vse večji mobilnosti prebivalstva. Ta sprememba zahteva ustvarjalno prilagajanje novonastalim razmeram in pogojem življenja v različnih jezikovnih in kulturnih sredinah. Vse to pa po eni strani spet zahteva skrb za lastno identiteto in toleranco oziroma spoštovanje drugačnosti po drugi strani. Oboje pa postaja osrednji cilj in oboje je potrebno uravnovesiti tudi v procesu vzgoje in izobraževanja. Medveš (Medveš, 1991) opozarja na nujnost sprememb na nivoju ciljev vzgoje, ki terjajo strpnost in sožitje, sposobnost znati se v situacijah, ozaveščanje sebe in drugih kot različnih in tako ustvarja možnosti sožitja v različnosti. Hkrati opozarja tudi na potrebo po spremembi koncepta vzgoje in izobraževanja v smeri vse večjega pomena procesa v primerjavi s produktom. Vse to prinaša na področje izobraževanja nove izzive.

Z odpiranjem trgov, s tehnološkim napredkom, z ekonomskimi, socialnimi in političnimi spremembami, ki se hitro širijo po vsem svetu, je povezan tudi proces globalizacije. Morda pojem še najbolj opišemo z dejstvom, da celoten svet postaja »velika svetovna vas«. Globalizacija prinaša izzive na nivoju integritete in identitete posameznika in naroda.

Proces globalizacije je seveda prisoten tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Povsod v razvitem svetu se srečujemo s cilji, povezanimi z vseživljenjskim izobraževanjem in »učecho se skupnostjo«, s poudarjanjem kakovosti izobraževanja pa tudi z določenimi vrednostno obarvanimi cilji, ki naj bi jim sledili v procesu izobraževanja, kot so: kritičnost, odgovornost, samostojnost, strpnost, sodelovalnost, skrbnost v odnosu do ljudi in narave ter demokratičnost. Te nove cilje pa je v bistvu nemogoče doseči z ustaljenimi, s tradicionalnimi pedagoškimi koncepti oziroma vzorci. Pedagoški koncepti, ki se odzivajo na nastale spremembe, morajo biti bogatejši, bolj fleksibilni in odprti za to, da dovoljujejo otrokom več svobode za rabo njihovih individualnih strategij mišljenja in osebnih mnenj za konstruiranje, širjenje in poglobljanje pojmov ter za premagovanje problemov. Spodbujati morajo rabo sposobnosti na izviren in domiseln način pa tudi iniciativnost, odgovornost ter presojanje in uporabo naučenega v novih situacijah in pri reševanju novih nalog oziroma problemov. Vzgoja in izobraževanje lahko odgovorita na izzive globalizacije s krepitvijo sposobnosti za konkurenčnost na svetovnem trgu pa tudi s spoštovanjem in priznavanjem različnih kultur, da bi zaščitili narodno identiteto.

1.3 Pripravljenost na spremembe

Današnji otroci se bodo skozi vse svoje življenje soočali s spremembami na socialnem in političnem področju, s spremembami okolja, s spremembami v znanosti in v tehnologiji ter industriji, z njihovimi vplivi na trg zaposlovanja in končno s spremembami vzorcev družinskega življenja. Zato se povsod v razvitem svetu znova poudarjata pomen vzgoje in izobraževanja in zahteva po njunem hitrejšem odzivanju na spremenjene pogoje življenja. Šola se kot institucija zelo težko odziva, prilagaja in pripravlja na nov tip učenca, saj se na tem področju še vedno srečujemo z razdrobljenim izobraževanjem in z »izobraževanjem na tekočem traku«, ki v resnici onemogočata razumevanje povezanosti med učenjem in življenjem, kar je za kompleksno učenje nujno.

Hiter tehnološki razvoj, kateremu smo mu priča, pa tudi tisti, ki ga šele slutimo, prinaša v vzorce življenja neprestane spremembe. Z vdiranjem informatike v naše vsakodnevno življenje nastaja poplava informacij, ki hkrati prinaša spoznanje o pomenu in dostopnosti informacij. Razlike med posamezniki so vse bolj določljive tudi z vidika tega, koliko ima posameznik možnosti za dostop do informacij, kako obvladuje vire informacij in kako zna informacije selekcionirati. Resnick (Resnick, 1995) meni, da bo uspeh posameznikov ali družb v 21. stoletju odvisen predvsem od tega, kakšen bo dostop do informacij in v sposobnosti procesiranja teh informacij. Posamezniki, skupine in družbe, ki bodo ta dostop imele, bodo po njegovem mnenju tudi najbolj uspešne. Nič manj pomembna pa ni potreba po tem, da se sodobne generacije naučijo selekcionirati informacije ter uporabljati različne vire in različne informacije. Množica informacij, ki jim je in ki jim bo posameznik izpostavljen, sama po sebi torej še zdaleč ne zadostuje za njegovo uspešnost v družbi. Informacije bo moral selekcionirati in razumeti ter ponotranjiti vsebino v tolikšni meri, da mu bo na voljo spontano in v različnih kontekstih.

Ena od funkcij vzgojno-izobraževalnega procesa je tudi pripravljati otroka za resnično življenje, zato je potrebno model vzgojne institucije uskladiti z resničnim življenjem, ki ga otroci oziroma učenci živijo. Današnji otroci rastejo skupaj z elektronskimi čudeži, ki vplivajo nanje na zavednem in nezavednem nivoju. Vplivajo na njihovo osebnost in na njihove vrednote. Obseg njihovega znanja, ki si ga na ta način pridobivajo, se sicer lahko večja, vendar je večina teh medijev usmerjena v enosmerno komunikacijo. Otroci so tako prikrajšani za postavljanje vprašanj, oblikovanje svojih lastnih mnenj, reševanje problemov, za preverjanja svojih pogledov ipd. Otroci imajo vse manj možnosti učiti se o skrbi, skrbeti zase in za druge, o tem, kako prevzemati odgovornost in o tem, da uresničitev želja in sanj terja napor in čas.

Včasih je večino teh funkcij prevzela družina, toda tudi ta se v sodobnem svetu spreminja. Vse več otrok ima oba starša zaposlena, veliko jih odrašča v eno starševskih družinah; otroci preživijo vse manj časa skupaj s starši v tistem pravem interakcijskem pomenu. Caine in Caine (Caine, Caine, 1994) navajata, da ameriški otroci v prvih šestnajstih letih življenja preživijo pred televizorjem šestkrat dlje kot pa v druženju s svojimi starši. Čeprav so tudi naši otroci izpostavljeni tem vplivom, pa na srečo le ne dosegajo takšnih razmerij. Pomembno pa je, da se teh vplivov zavedamo.

1.4 Človekove pravice in otrokove pravice kot osnova pristopov v vzgoji in izobraževanju

Na področju razvoja vrednot in pravnih standardov opredeljujemo sodobno razvito družbo kot postmoderno družbo. Zanj pa je značilno, da prerašča poenoteno v načinih razmišljanja, v verovanju in v vrednotenju ter poudarja temeljne človekove pravice pa tudi otrokove pravice. Prav vidik pravic postopno predstavlja enega od temeljev pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih pristopov, v nasprotju z doslej prvenstveno upoštevanim vidikom potreb. Med obema pristopoma obstaja kar precejšnja razlika, ki se kaže predvsem v nivoju obveznosti družbe do otrok. Jonsson (Jonsson, 1998) je to primerjavo podrobneje prikazal na nivoju razlik v pogledu na zgodnje otroštvo (od rojstva do 8. leta starosti).

Preglednica 2: Pogled na zgodnje otroštvo z vidika pravic in potreb

ZORNI KOT POTREB	ZORNI KOT PRAVIC
Otrok je pasiven uporabnik.	Otrok je aktiven uporabnik.
Potrebe se nanašajo na cilje, tudi delne cilje, kot npr. da naj bo vključenih 90% deklic.	Pravice se nanašajo na vse otroke.
Potrebe se lahko zadovoljijo brez podpore.	Pravice se morajo zadovoljiti s podporo.
Potrebe lahko hierarhično razvrstimo.	Pravice ni mogoče hierarhično organizirati.
Potrebe ne vsebujejo nujno tudi dolžnosti.	Pravice vsebujejo tudi dolžnosti.
Potrebe so povezane z obljubami.	Pravice so povezane z obveznostmi.
Potrebe se v različnih kulturah in okoljih lahko razlikujejo.	Pravice so univerzalne.
Potrebe lahko zadovoljimo preko dobrodelnosti.	Dobrodelnost ni sprejemljiva.
Uresničevanje potreb je pogosto odvisno od politične volje.	Uresničevanje pravic je odvisno od politične izbire.

(Vir: Jonsson, 1998)

Ob poudarjanju pristopov k vzgoji in izobraževanju, ki temeljijo na pravicah, moramo seveda nujno poudariti tudi to, da je na pravice otrok potrebno gledati tudi z vidika odgovornosti in obveznosti, ki jih prinašajo pravice. Zanemarjanje drugega pola teh procesov nujno pripelje do anomalij na izvedbenem nivoju. Uravnovešanje teh procesov pa pomeni iskanje takšnih organizacijskih, vsebinskih in procesnih rešitev, ki zagotavljajo upoštevanje pravic ob hkratnem oblikovanju odgovornosti udeležencev v procesu.

Premik pristopov k vzgoji in izobraževanju od tistih, ki temeljijo na potrebah, k tistim, ki temeljijo na pravicah, je bil izzvan z vse večjim poudarjanjem vrednot otroštva. Povečala se je odgovornost odraslih za zagotavljanje pogojev, ki pozitivno vplivajo na otrokov razvoj; izoblikovali so se zakoni, ki ščitijo otroka in mu tako zagotavljajo zdravje, nego in spoštovanje njegovih pravic. Zaradi vsega tega se je kakovost življenja otrok močno spremenila.

Seveda pa ta spoznanja veljajo le za manjšinski del svetovne populacije, medtem ko se večinski, revnejši, gospodarsko manj razviti del planeta še vedno srečuje z najosnovnejšimi problemi preživetja. Pri tem pa je razkorak med manjšinskim in večinskim delom planeta Zemlja vse večji, kar postaja tudi z vidika prihodnosti življenja na njem vse bolj zaskrbljujoče in zahteva spremembe v načinih razmišljanja in delovanja in prav zato so osveščanje o pravicah vseh otrok in na njih temelječi pristopi k vzgoji in izobraževanju v sodobnosti v ospredju konceptualnih zasnov vzgoje in izobraževanja vseh, ki se teh razsežnosti zavedajo.

1.5 Demokratizacija družbe in njen vpliv na vzgojo in izobraževanje

Konec prejšnjega stoletja so zaznamovale tudi številne politične spremembe v smeri demokratizacije, ki so prav tako vplivale na spreminjanje tradicionalnih institucij. Tako rekoč hkrati sta v Evropi potekala dva procesa, na eni strani osamosvajanje držav in na drugi strani težnja po združevanju. Vzhodni blok Evrope nekako simbolično ob padcu berlinskega zidu razpade. Razpade tudi takratna Jugoslavija vendar žal v krvavih spopadih, ki so zahtevali ogromno žrtev. Države v Zahodni Evropi pa težijo k oblikovanju vizije Združene Evrope. Vse to pa nakazuje velike spremembe tako na socialnem kot tudi ekonomskem nivoju, kar vpliva na sedanje in tudi prihodnje generacije otrok in odraslih.

Ob tem ne gre prezreti tudi perečih problemov brezposelnosti. Po mnenju nekaterih avtorjev (Sander, 2001) je bil v Evropski uniji leta 1998 kar vsak deseti

delavec brez dela; ta delež pa je v državah v tranziciji še mnogo večji. Posledica tega je podaljševanje šolanja, da bi se povpraševanje po zaposlovanju zmanjšalo. Podaljšanje šolanja pa za sabo potegne spremembe v strukturi družine. Mladi se vse kasneje odločajo za lastno družinsko življenje; starost mater ob prvem otroku je vse višja, nataliteta pa upada. Hkrati s tem se zaradi boljših razmer in zdravstvenega varstva podaljšuje življenjska doba in zmanjšuje umrljivost.

Seveda pa družbenih sprememb v zahodnem svetu in državah v tranziciji tudi ne gre enačiti. Medtem ko se v Zahodni Evropi srečujemo z razvojnimi procesom, pa v državah v tranziciji srečamo izrazit preskok, za katerega je značilen razpad povezanosti ideologije in trganje družbenih vezi (Štrajn, 1998), kar ima posledice tudi na reformiranje šolstva. Pranckuniene, Vildžiuniene in Walshova menijo (Pranckuniene, Vildžiuniene in Walsh, 2002), da prehod iz državne kontrole na neodvisnost zahteva velike spremembe v razumevanju in načinu življenja. Te spremembe prinašajo moralno, socialno in ekonomsko krizo. Prav vzgoja in izobraževanje naj bi posamezniku pomagala oblikovati potrebne spretnosti za življenje v svobodni družbi, kot so: odgovornost, aktivnostim, prilagodljivost na dinamične spremembe.

Dezintegracija družbe je naslednja značilnost držav v tranziciji. Prinaša napetosti na nivoju družbe, kulture in politike z razslojevanjem, ki je določeno z lastnino, socialnim in političnim statusom. Razlike med sloji se večajo in najrevnejši sloj se pri tem hitro večja. Sistem vzgoje in izobraževanja pa ne zmore zagotavljati enakih pogojev za vse. Temu izzivu se lahko postavimo ob bok le, če bo politika na področju šolstva zagotavljala pravičen dostop do kvalitetne vzgoje in izobraževanja za ogrožene posameznike ali skupine in razvijala sposobnosti živeti skupaj ter vplivati na solidarnost v skupnosti.

V procesu izginjanja enotne ideologije ter reformiranja šolstva stopa v ospredje tudi vprašanje kakovosti njenega delovanja (Štrajn, 1998). Vse bolj se poudarja potreba po visokih izobrazbenih standardih za vse in združljivosti šolskih sistemov. Ne glede na to, kako ta pojem razumemo, po Štrajnovem mnenju »zadeva cel spekter vsega, kar šola v družbi sploh počne.« (Štrajn, 1998, str. 38).

2 Spremembe znanstvenih paradigem

Spremembe na področju vzgoje in izobraževanja pa niso le posledica političnih ali ekonomskih sprememb. Gre tudi za spremembe strokovnih pogledov in znanstvenih paradigem, ki včasih sledijo globalnim družbenim spremembam, včasih pa le-te pre-hitevajo in napovedujejo družbene spremembe (Gaber, 1995). Štirideset vrhunskih znanstvenikov, raziskovalcev, inovatorjev in politikov na področju vzgoje in izobraževanja iz desetih držav je leta 1996 (The 21st Century Learning Initiative, 1997) sintetiziralo spoznanja na področju narave človeškega razvoja in učenja ter njihovega vpliva na izobraževanje ter razvoj. V tem okviru so izpostavili štiri pomembna spoznanja:

1. Kriza percepcije

Sedanje pojmovanje znanja in učenja kaže prehod od znanosti, ki analizira ločene dele, opazne povezave med dražljaji in odgovori ter posameznikovo notranjo konstrukcijo znanja k znanosti organiziranja principov, dinamike in interaktivnih odnosov, tj. h konstruiranju znanja, pomena in povezav v zunanjih socialnih skupinah. Gre torej za prehod od behaviorizma h konstruktivizmu. Ta prehod je pogojen z vse večjo integracijo različnih disciplin (kognitivnih znanosti, biologije, antropologije, antropologije in sociologije), ki so se doslej razvijale ločeno.

2. Novo razumevanje človeka

Nove raziskave definirajo sorazvoj človeka v njegovem okolju oziroma interakcijo biološke in kulturne evolucije ter razvoj mnogovrstnih oblik inteligence, kar pomaga dojeti okolje na različne načine.

3. Novo razumevanja delovanja možganov

Tradicionalno so se s problematiko učenja ukvarjali predvsem filozofi, psihologi in pedagogi. Ko so se temu krogu pridružili nevrologi, ki z različnimi metodami že lahko opazujejo določene vzorce aktivnosti v možganih, je prišlo tudi do novih spoznanj o tem, kako se individualno učenje v resnici dogaja. To pa zahteva ponovni pregled prejšnjih predvidevanj o tem, kako se učenje dogaja. Ponovno lahko ugotovimo, da je integracija različnih disciplin pospešila vedenje o učenju.

4. Razvijanje idej o učenju

Proces učenja je od preproste samoorganizacije prešel k sodelovalni, medosebni aktivnosti reševanja socialnih problemov, ki je odvisen od pogovora, smiselnega vključevanja in izkušenj iz resničnega življenja ter njihove uporabe. Tako učenje in šolanje nista več sinonima. Učenje je posledica izkušenj in mišljenja in sestavni del življenja v celoti. Te ugotovitve predstavljajo spremembe pogledov na učenje od mehaničnega k vse bolj holističnemu pojmovanju (Capra, 1982).

Vse to pa seveda opozarja na potrebo, da je bilo potrebno osnovne predpostavke, na katerih temeljita tradicionalna vzgoja in izobraževanje, postaviti pod vprašaj in jih oceniti z vidika potreb ljudi v 21. stoletju.

3 Predšolska vzgoja v izzivih sodobne družbe - obdobje zrelosti ali obdobje utrditve

Zadnjih dvajset, še bolj pa zadnjih deset let se na področju organizirane predšolske vzgoje srečujemo s ponovnim razcvetom. V tem obdobju se je področje dokončno uveljavilo in hkrati dozorelo. V veliki meri te spremembe lahko pripišemo spremembam v družbi, ki so tako kot ostala področja vzgoje in izobraževanja močno zaznamovale tudi predšolsko. Ker smo že v prejšnjem poglavju namenili pozornost družbenim izzivom in njihovim vplivom na vzgojo in izobraževanje, naj na tem mestu samo opozorimo, da se z vsemi opisanimi problemi srečuje tudi organizirana predšolska vzgoja. V nadaljevanju pa bomo pozornost namenili pedagoškim idejam in pristopom, ki so v tem obdobju dozoreli. Pozornost bomo namenili tudi novim znanstvenim podmenam, ki usmerjajo sodobno organizirano predšolsko vzgojo ter vse večji osveščenosti in zagovorništvu otrok. Še pred tem pa je potrebno poudariti tudi to, da se s procesom sprememb sooča tudi otrok, ki mora osvojiti vse bolj kompleksne nivoje gibanja, mišljenja, čutenja, biti v interakciji z ljudmi in objekti v tem spremenjenem in hitro spreminjajočem svetu.

Pojav hitrih sprememb je še kako prisoten tudi na področju predšolske vzgoje. Znižanje umrljivosti otrok, primernejša prehrana in nega otrok, skrb za zdravje mater in otrok, poudarjanje otrokovih pravic, spremenjena vloga žensk v družbi, spremembe v družini, spremembe v proizvodni, ekonomiji in trženju, hiter tehnološki razvoj, politične spremembe, spremenjeni cilji vzgoje in izobraževanja ipd. zahtevajo tudi od organizirane predšolske vzgoje, da se na njih odziva. Programi na področju organizirane predšolske vzgoje so v bistvu del procesa spreminjanja. V zadnjih petintridesetih do štiridesetih letih so ti programi doživljali eksplozijo v razvoju. Čeprav so služili različnim namenom, kot so npr. varstvo otrok v času odsotnosti staršev zaradi zaposlitve, predšolsko izobraževanje kot kompenzacija za primanjkljaje iz okolja, okrepljena skrb za prehrano in nego otrok, so bili hkrati usmerjeni predvsem na spodbujanje otrokovega razvoja ali pa na podpiranje družin in skupnosti pri doseganju ciljev. Seveda so ti pogledi obremenjeni s pogledi, vrednotami, znanjem in tehnologijo, ki je značilna za razviti svet in zato ne morejo biti univerzalni (Woodhead, 1996).

3.1 Novi cilji

Vse večja potreba po odpiranju zaprtih struktur industrijskega modela vzgoje in izobraževanja se je pokazala tudi na področju organizirane predšolske vzgoje. Ideal vzgojno-izobraževalne institucije se je od tekočega traku v tovarni premaknil k ateljeju ali raziskovalnemu laboratoriju, kjer vsi udeleženci (otroci in vzgojitelji, pogosto pa tudi člani družin ter ljudje iz neposrednega okolja) ustvarjajo, raziskujejo in se učijo.

Med cilji tako ni v ospredju le razvijanje intelektualnih zmožnosti, ampak predvsem:

1. razvijanje sposobnosti reševanja problemov,
2. spoprijemanja s problemi,
3. odkrivanja pomena stvari,
4. iskanje in predstavljanje ter uresničevanje možnih in želenih alternativ,
5. odkrivanja in organiziranja misli,
6. razmišljanje in sporočanje svojih misli in čustev,
7. osveščanje o sebi, drugih in okolju,
8. pripravljenost in aktivna naravnost k spreminjanju obstoječega,
9. skrb zase in za druge, pomoč drugim,
10. uresničevanje želja,
11. sodelovalnost ipd.

Te sposobnosti so pomembne zato, da se bo posameznik spoprijel in reševal probleme v stalno spreminjajočih pogojih življenja, zato se jim je prilagajala tudi organizirana predšolska vzgoja, ki postaja bolj bogata, fleksibilna, bolj odprta. Otroku naj bi nudila potrebno svobodo za rabo njegovih individualnih strategij mišljenja, osebnih stališč, mnenj in prepričanj ter čutenja v procesu konstruiranja znanja ter spoznavanju pojmov pa tudi pri spoprijemanju s problemi. Otrokom naj bi nudila potrebno spodbudo, da svoje porajajoče zmožnosti uporabljajo čim bolj pogosto, na čim bolj samosvoj in domišljijiški način. Ustvarjala naj bi situacije ali pa izkoristila spontane situacije oziroma »pobude trenutka«, v katerih lahko otroci dajejo svoje ideje, inicirajo dejavnost, povedo svoje mnenje in občutja. Ob tem pa ne smemo pozabiti na ustvarjanje možnosti za pridobivanje izkušenj neposredne odgovornosti za svoje ideje in ravnanje. Končno pa naj bi otroku omogočili presojanje ter možnosti, da to, česar so se naučili, uporabljajo pri novih nalogah in v novih situacijah. Skratka, tudi organizirana predšolska vzgoja je v novih, spreminjajočih časih izoblikovala nove cilje, ki se odzivajo na spremembe v družbi.

3.2 Otrokove pravice in potrebe ter zagovorništvo

Zanesljivo lahko trdimo, da so raziskovalne ugotovitve o učinkih predšolske vzgoje na otrokov razvoj vplivale na pojav intenzivnega zagovorništva vseh otrok, ki temelji na Konvenciji o otrokovih pravicah. Lahko pa seveda trdimo tudi obratno, da je k novemu razmišljanju o otrocih in organizirani predšolski vzgoji prispevalo širjenje zagovorništva otrok, ki je bilo v tem obdobju izrazito intenzivno. Zagovorništvo na področju predšolske vzgoje ni nov pojav. Načeloma lahko to funkcijo pripišemo vsem pionirjem, ki so v preteklosti zagovarjali interese otrok. Zgodovinsko gledano je bilo včasih zagovorništvo predvsem v domeni posameznikov, danes pa je bolj množično in z demokratizacijo družbe, dostopom do informacij ter osveščenostjo državljanov tudi bolj prisotno na različnih ravneh od mednarodne do povsem lokalne ravni. Zagovorništvo postaja tem bolj pomembno in tudi učinkovito, čim bolj se zavedamo, da tvorijo osnovo organizirane predšolske vzgoje otrokove pravice in ne le potrebe otrok oziroma njihovih staršev. Načeloma zagovorništvo na lokalni ravni zajema :

1. zavzemanje za reševanje problemov, ki zadevajo otroke in družine,
2. širjenje znanja in izkušenj,
3. ojačanje staršev in družine,
4. zavzemanje za stroko in tiste, ki v stroki delajo.

Na lokalni ravni je zagovorništvo v tem obdobju pridobilo veljavo tudi zaradi vse bolj poudarjene potrebe po odpiranju institucij v okolje ter vključevanju lokalne skupnosti v odločanje in vodenje institucij. Po drugi strani pa je tudi višja stopnja ozaveščenosti državljanov povzročila vse jasnejše in glasnejše zahteve po kvalitetnem življenju otrok.

Na mednarodnem nivoju so k spreminjanju gledanja na otroka prispevala predvsem prizadevanja za upoštevanje otrokovih pravic, ki so nastala na osnovi Konvencije o otrokovih pravicah (1989), Deklaracije Svetovne konference o izobraževanju za vse (1990), Svetovne konference o otrocih (1990) ipd. Zahteve in ugotovitve, ki so nastale na tem nivoju, pa lahko strnemo takole:

1. Vsi otroci, ne glede na razlike v spolu, rasi, jeziku, religiji ali drugem, morajo imeti možnosti za razvijanje vseh svojih potencialov.
2. Otroci zaradi svoje fizične in mentalne ranljivosti potrebujejo posebno skrb in varovanje.
3. Otroci, ki živijo v posebej težkih razmerah, potrebujejo posebno pozornost.

4. Starši in družine (ne glede na to, kako jih definiramo), moški in ženske, imajo kot svojo primarno obveznost skrb za nego, vzgojo in razvoj ter izobraževanje svojih otrok.
5. Vlade morajo ustanoviti politiko takšnega okolja, ki bo omogočalo družinam in skupnosti zadovoljiti svoje obveznosti do nege, skrbi, varovanja in izobraževanja otrok.

Konvencija o otrokovih pravicah predstavlja okvir za vse akterje, ki delujejo v korist otrok. V enem samem dokumentu opredeljuje civilne, politične, ekonomske in kulturne pravice in velja za vse otroke v vseh situacijah, zato ima univerzalen značaj. Dokument temelji na naslednjih principih (Evans, 2008):

1. Nediskriminativnost: kar pomeni, da pravice zadevajo vse otroke. Otroci, ki so marginalizirani ali izločeni, ne morejo biti izpuščeni iz oblikovanja programov in politik. Problematika izključenosti, neenakosti in nepravilnosti tako postane osrednja skrb pri oblikovanju programov in politik na področju predšolske vzgoje. Vsi otroci imajo torej pravico za razvijanje svojih potencialov ne glede na razlike v rasi, barvi, spolu, rasi, jeziku, mnenju, izvoru, zmožnostih ali katerikoli drugi značilnosti. Nekateri pa pri tem potrebujejo več pozornosti in asistence, da bi jim tako omogočili enakost možnosti.
2. Otrokovem (najboljši) interes: to, kar je za otroka najboljše, naj bi bilo prvo merilo vseh akcij in odločitev na vseh področjih delovanja namenjenega otrokom. Ta princip podpira na otroka osredinjene pristope in osredinjenje na iskanja najboljših rešitev za otroka v primeru akcij, ki jih izvajajo javne ali privatne institucije in udeleženci znotraj družine. Princip je obenem tudi osnova za evalvacijo tako zakonskih usmeritev kot neposredne prakse.
3. Pravica do življenja, preživetja in razvoja: ta princip zadeva otrokov razvoj, ki ga pojmuje holistično. Koncept holističnega pristopa pomeni upoštevanje otrokovega fizičnega, mentalnega, moralnega, socialnega in spiritualnega razvoja. Princip je povezan tudi s pravico do dostopnosti socialnih servisov in potrjevanja akcij za otroke, ki to bolj potrebujejo. Princip zavezuje države podpisnice, da ukrepajo in vsem otrokom omogočijo dostop do osnovnih servisov oziroma ukrepov na tem področju.
4. Spoštovanje in upoštevanje otrokovega pogleda: otroci naj bi imeli možnost participirati v odločitvah, ki nanje učinkujejo na način, ki je primeren njihovi starosti in njihovim nastajajočim potencialom. Ta princip je močno povezan s principom, ki zahteva najboljši interes za otroka, saj poudarja pomen otrokovih mnenj v realizaciji njihovih pravic. Poseben izziv pri tem predstavlja zagotavljanje resnične participacije otrok iz marginaliziranih

skupin ali revnih družin oz. otrok, ki živijo v težkih pogojih. Princip afirmira pravico otrok, da jih slišimo in poziva k posebni pozornosti pri zagotavljanju pristnega vključevanja tistih iz neugodnih razmer.

Pravice otroka so na področje pedagogike prinesle novo pojmovanje otroka in otroštva. Otrok ni več nekdo, ki potrebuje podporo, ampak nekdo, ki ima pravico do te podpore. Naša dolžnost pa je, da mu to pravico pomagamo realizirati. Sprememba gledanja na otroka je prinesla tudi veliko sprememb v načinih delovanja nacionalnih politik in mednarodnih organizacij, da te pravice zagotovijo. Če pogledamo primer gledanja na isto vprašanje s pozicije potreb in s pozicije pravic, bo morda preobrat v razumevanju bolj razumljiv. Iz pozicije potreb bomo rekli: 80 odstotkov vseh otrok je cepljenih. Če pa govorimo iz pozicije otrokovih pravic pa bomo rekli: 20 odstotkov otrok pravice do cepljenja ni realiziralo.

Otrokove pravice torej postavljajo otroka v center pozornosti. Programi namenjeni otrokom tako temeljijo na poznavanju in razumevanju človekovih pravic in pogojev, v katerih so otroci. Analiza in ocena situacij, v katerih so otroci, s perspektive pravic vodi v razumevanje mešanice razlogov, ki skupaj onemogočajo otroku uživati njegove pravice. Programi, ki temeljijo na otrokovih pravicah, zahtevajo široko množico zanesljivih partnerstev in zaveznikov otrok. Usmerjeni pa so tudi k trajnim rezultatom za otroke.

Prav oblikovanje Konvencije o otrokovih pravicah, stališč, priporočil in drugih dokumentov, ki so iz tega dokumenta izpeljane, je postalo gibalno mednarodnega sodelovanja in prizadevanj za okrepitev regionalnih zmožnosti za spodbujanje programov na področju predšolske vzgoje.

Gledano z vidika svetovnega položaja otrok vemo, da se razlike med bogatimi in revnimi ne prestopajo in da revni predstavljajo več kot dve tretjini svetovne populacije. Zato se na eni strani nerazviti del svetovne populacije ubada predvsem s podpiranjem programov, ki omogočajo preživetje. Šele zadnje desetletje pa je tudi na tem področju prineslo tudi v nerazvite države izobraževalne programe, ki so namenjeni predšolskim otrokom. Pri tem je poglobljena naloga teh programov, ki se izvajajo v raznolikih kulturah, poiskati ustrezne strategije za uresničevanje kakršnihkoli oblik združevanja otrok, v katerih lahko obogatimo njihove izkušnje in priložnosti za učenje. Največkrat gre v teh primerih za predšolske programe, ki jih izvajajo po domovih (home-based program), pri tem pa so načini izvedbe zelo različni. Tudi različni programi, ki jih izvajajo različne strokovne ali laične organizacije v lokalni skupnosti (community based program), so vse bolj priljubljen način nudenja možnosti za učenje predšolskim otrokom.

Ker v nekaterih kulturah nekatere od zahtev, ki temeljijo na konvenciji o otrokovih pravicah in drugih mednarodnih dokumentih, prihajajo v nasprotje s prepričanji, vrednotami in ustaljeno tradicionalno prakso, obstaja seveda tudi možnost, da s programi, ki so namenjeni skrbi in izobraževanju predšolskih otrok, spreminjamo vrednote lokalne kulture. Tako je npr. v nekaterih kulturah povsem neprimerno, da se v izobraževanje vključujejo deklice, čeprav jim ta pravica po mednarodnih deklaracijah pripada. Ker pa je varovanje otrokovih pravic za vlade obvezujoče, lahko svojo zagovorniško vlogo v tem primeru odigrajo najrazličnejše laične ali strokovne organizacije, posamezniki ipd., ki s pritiskom na vlade postopno spreminjajo tradicionalne poglede, zasidrane v kulturi, ki so škodljive za otroke. Ne gre torej prezreti, da pojem kulture ni statičen, ampak se pod vplivom sprememb v družbi tudi spreminja.

Eden od problemov, s katerimi se ukvarja razviti svet, pa je tudi zagotavljanje enakih možnosti znotraj razvitega dela sveta, saj se tudi v tem primeru srečujemo z vse večjimi razlikami med bogatimi in revnimi. Prav krepitev možnosti za učenje in razvoj v predšolskem obdobju je ena od poti, ki lahko ustvari enake možnosti tudi za otroke ogroženih skupin prebivalstva (revni, socialno-ekonomsko ogroženi, otroci s posebnimi potrebami, pripadniki manjšin, ipd.).

Na te probleme je skušala vplivati tudi Komisija Združenih narodov za otrokove pravice in leta 2006 izdala dokument z naslovom »Izvajanje otrokovih pravic v zgodnjem otroštvu« (UN CRC/C/GC/Rev.1, 2006) z naslednjimi zahtevami do podpisnic Deklaracije o otrokovih pravicah:

1. Da se obvezujejo izboljševati položaj otrok z ustreznimi politikami, investicijami v predšolske programe in infrastrukturo, z raziskovanjem in zbiranjem podatkov, z usposabljanjem o pravicah v predšolskem obdobju;
2. Da se posvečajo vsem otrokom in pri tem dajejo posebno pozornost tistim, ki najbolj potrebujejo posebno pozornost. Programi za posebej občutljive otroke naj pri tem zadevajo programe za urejanje različnih vidikov njihovega življenja (vzgoja, nega, zdravje, prehrana, bivališče) ter pri tem zagotovijo standarde življenja in socialne varnosti za otroke fizični, mentalni, spiritualni, moralni in socialni razvoj;
3. Da spoznajo, da so otroci nosilci vseh pravic, ki so zapisane v Deklaraciji o otrokovih pravicah vključno s pravico do izobraževanja. Pri tem sedanja stopnja zagotavljanja organizirane predšolske vzgoje za dojenčke in malčke že predstavlja odstopanje v primerjavi s programi, ki so jih deležni otroci od tretjega leta do vstopa v šolo.
4. Da oblikujejo visoko kvalitetne, razvojno primerne in kulturno relevantne programe v sodelovanju z lokalnimi skupnostmi.

5. Da vodijo politiko in prakso zagotavljanja otrokovih pravic v soglasju z osnovnimi značilnostmi razvoja in vzgoje otrok in sicer:
 - › Da mali otroci oblikujejo močno čustveno navezanost na svoje starše oziroma pomembne odrasle;
 - › Da so starši prvi in najpomembnejši vzgojitelji svojih otrok kar zavezuje vlade, da staršem nudijo ustrezno podporo in oblikujejo takšne programe, ki vključujejo starše in z njimi razvijajo partnerstva;
 - › Da mali otroci oblikujejo pomen in smisel fizičnega, socialnega in kulturnega dimenzij sveta, v katerem se nahajajo in se s svojo aktivnostjo in interakcijo z drugimi otroci in odraslimi postopno učijo. Zato je potrebno interpretirati pravico do izobraževanja v predšolskem obdobju kot pravico, ki se začne z otrokovim rojstvom;
 - › Da je cilj izobraževanja omogočiti otroku razvoj njegovih spretnosti, učenja in drugih kompetenc, človeškega dostojanstva, dobrega mnenja o sebi in samozaupanja. To pa lahko dosežemo s pristopi, osredinjenimi na otroka, ki odsevajo naravno dostojanstvo do otroka. Programi za male otroke naj temeljijo na standardih kakovosti v odnosu do zdravja, varnosti, usposobljenosti vzgojiteljev;
 - › Da se vsi štirje osnovni principi na katerih temelji Konvencija o otrokovih pravicah, nanašajo na vse otroke.

V tesni povezavi s pravicami avtorji tudi v tem obdobju poudarjajo osnovne potrebe otrok. Človeška bitja ostajajo nemočna veliko dlje kot vsa ostala živa bitja in zato zahtevajo velik vložek ljubezni, skrbi in pozornosti s strani družine, pedagogov in drugih strokovnjakov pa tudi skupnosti, v kateri živijo.

Vsako razmišljanje o vzgoji otrok se mora začeti z upoštevanjem otrokovih osnovnih potreb kot človeških bitij. Otroci imajo pravico za skrbne odnose, zaslužijo si odrasle, ki si vzamejo čas, poslušajo njihove skrbi, podpirajo njihova prizadevanja, jih obravnavajo z dostojanstvom in jih varujejo pred poškodbami. Vsi otroci imajo enake osnovne fizične, socialne in emocionalne ter kognitivne potrebe, ki prispevajo k njihovem zdravju, dobremu počutju, uspehu in razvoju (Erikson, 1963; Maslow, 1954; Weissbourd, 1996). Minimalne fizične potrebe vključujejo hrano, pijačo, obleko, streho nad glavo in zdravje. Osnovne socialne in emocionalne potrebe pa vključujejo dosledne in predvidljive odnose s skrbnim odraslim, sprejetost pri vrstnikih, nenasilje in nediskriminacijo. Končno pa ima vsak otrok tudi minimalne kognitivne potrebe, ki jih Isenbergova (Isenberg, 1997, str.30) opredeljuje kot »zmožnost, da izraža misli in čustva, da procesira informacije na smiseln način, da je vpet v ustvarjalno reševanje problemov in da doživlja uspeh, tako doma kot v instituciji oziroma v skupnosti« .

Jalongo in Isenbergova (Jalongo, Isenberg, 2000 str. 73) menita, da na to kakšen bo otrok, močno vpliva to, kako uspešno starši in pedagogi uresničujejo naslednje potrebe otrok:

1. Potreba po varnosti. Otroci morajo imeti občutek varnosti. Njihov svet mora biti predvidljiv, zato je pomembno, da imajo vsaj eno odraslo osebo, na katero se lahko zanesejo in skrbijo zanj. Občutek varnosti vpliva na njihovo zmožnost sprejemati tveganje, na zmožnost raziskovati in oblikovati pozitivno mnenje o sebi (Bredenkamp, Copple, 1997).
2. Potreba po ljubezni. Otroci vseh starosti potrebujejo ljubezen in naklonjenost pomembnih odraslih, da bi uspešno rasli in se čutili podprti.
3. Potreba po razumevanju in sprejemanju. Vsi otroci potrebujejo odraslega v svojem življenju, ki jih bo brezpogojno razumel, sprejemal in podpiral njihovo individualnost skozi življenje.
4. Potreba po kompetentnosti, odgovornosti in neodvisnosti. Od zgodnjih let naprej se mora otrok naučiti, da postaja vse bolj sposoben in odgovoren zase in za svoje lastne dejavnosti.
5. Potreba po uspehu. Skupaj s potrebo po kompetentnosti nastaja tudi potreba po uspehu. Če so otroci uspešni v tem, kar počno, se jim oblikujejo samospoštovanje, zaupanje in motivacija za učenje.
6. Potreba po svetovanju. Vsi otroci potrebujejo primerne omejitve, ki so primerne za njihov nivo razvoja in jim omogočajo ohraniti njihovo dostojanstvo in samospoštovanje.
7. Potreba po upoštevanju in spoštovanju. Če želimo, da bo otrok spoštoval druge, mora sam biti spoštovan od odraslih, ki skrbijo zanj.

Charney (Charney, 1992, str.203) pa je povzel pravice in potrebe otrok z vidika tega, kaj si oni želijo v organiziranih oblikah vzgoje in izobraževanja, in meni, da si otroci želijo:

1. biti vsak dan toplo sprejeti,
2. biti upoštevani in cenjeni,
3. imeti možnost izbirati,
4. se zabavati in uživati v vrtcu ali šoli,
5. da jih odrasli in otroci slišijo in jim odgovarjajo,
6. imajo možnost, da se pogovarjajo s prijatelji,
7. pridobivajo zmožnosti, spretnosti in zaupanje,

8. da tudi drugi vedo, da imajo določene sposobnosti,
9. da vedo, da znajo misliti in reševati probleme,
10. da spoznajo svet,
11. da vnaprej poznajo rutinske dejavnosti tekom dneva in tedna v vrtcu in šoli,
12. da imajo primerne naloge, ki jih lahko opravijo sami, in se učijo neodvisnosti,
13. da dajejo in sprejemajo komplimente,
14. da vzpostavljajo tople odnose z odraslimi,
15. da dobijo podporo od odraslih,
16. da so izpostavljeni novim izzivom in tveganju,
17. da imajo v oddelku poštena pravila,
18. da so zmožni sprejemati in dati pomoč drugim,
19. da se učijo reševati spore,
20. da znajo pridobiti in obdržati prijatelje,
21. da so prijatelji,
22. da so sprejeti v skupnosti vrstnikov in vanjo prispevajo,
23. da lahko delajo napake, kršijo pravila ali delujejo napačno in imajo možnost to kasneje popraviti.

Pravice in potrebe otrok so tako v tem obdobju vsekakor postale eno bistvenih izhodišč za razmišljanje o ciljih, organizaciji in izvajanju organizirane predšolske vzgoje.

3.3 Vpliv sodobnih študij o delovanju možganov

Zanesljivo so eden od odločilnih faktorjev, ki je v tem obdobju vplival na intenzivnejše zanimanje strokovne in politične javnosti za predšolsko obdobje, pa tudi za obdobje na začetku šolanja, sodobne študije o delovanju in razvoju možganov. To, kar so posamezni strokovnjaki le slutili, ko so poudarjali pomen najzgodnejših let za otrokov nadaljnji razvoj, je končno dobilo svojo znanstveno potrjeno osnovo v študijah o delovanju in razvoju možganov ter iz teh ugotovitev izpeljanih spoznanj o načinu učenja predšolskih otrok. Ta spoznanja so ovrgla mehanične pristope k učenju predšolskih otrok in podprla celostne, holistične in integrirane pristope k učenju.

Globlje razumevanje možganov so še posebej omogočila znanstvena odkritja nevrologije, ki so odkrila pogled v naravno holistično delovanje možganov, ko ti sintetizirajo učenje iz obeh možganskih hemisfer. Razvoj in obseg spoznanj o delovanju možganov se hitreje širi na področje pedagogike šele v zadnjih desetih letih, vendar je že dodobra spremenil naše domneve o tem, kako poteka učenje. Raziskovanje možganov v zadnjem desetletju poteka s hitrim tempom s pomočjo vse bolj izpopolnjenih naprav za slikanje možganov (nuklearna tomografija), za odkrivanje kemijskih procesov v možganih (spektrometrija) ter postopkov za odkrivanje možganskih valov (magnetoencefalografija) pa tudi z razvojem nanotehnologije, ki omogoča vpogled v najmanjše strukture naših možganov in končno s kliničnimi študijami na živalih in ljudeh. V te študije so se vključile številne znanstvene discipline s področja fizike, kemije, genetike, farmakologije ipd. Najnovejša raziskovanja in ugotovitve o delovanju možganov so in bodo vplivala na vrsto pedagoških odločitev tudi na področju organizirane predšolske vzgoje, kot so npr. začetek šolanja, vključevanje staršev, metode učenja, okolje za učenje, predvsem pa na naše gledanje in razumevanje najzgodnejšega razvoja in učenja otrok.

V nadaljevanju prikazujemo povzetek spoznanj, ki smo se jih naučili iz študij o možganih, kot jih predstavljajo nekateri strokovnjaki na tem področju (Hart, 1983; Russell, 1993; Shore, 1997; Jensen, 1998; Sprenger, 1999).

1. Osnovne povezave v možganih so vzpostavljene že pred rojstvom otroka. Med nosečnostjo se formira osnovna arhitektura možganov. Različni deli možganov kot so možgansko deblo, talamus, mali možgani so že oblikovani, prav tako tudi povezave med različnimi deli možganov (Mustard, 2003). Novorojenček lahko vidi, vendar še nima razvite zmožnosti jasnega fokusiranja obeh oči na en objekt. Prav tako nima razvitih bolj prefinjenih vizualnih zmožnosti, kot je na primer zaznavanje globine in ne zmore koordinirati oči z rokami. Kontrola vida po drugem tednu življenja pa lahko že pokaže probleme z vidom, ki brez korekcije lahko povzroči, da slabotno oko ali oko, ki ga otrok ne uporablja, zgubi funkcionalno povezavo z možgani. Prav zgodnje vaje vizualnega sistema lahko to onemogočijo. Njegov vid lahko stimuliramo s stvarmi, ki jih gleda. Tudi učenje jezika ima svoje začetke že pred rojstvom. Otrok se v materinem trebuhu obrača proti melodiji glasu svoje matere. Novorojenčkovi možgani pa so že ožičeni za iskanje in učenje jezika. Razvoj možganov pred prvim letom starosti poteka mnogo bolj intenzivno, kot so menili prej. Prvi meseci po rojstvu so izjemno pomembni za dozorevanje možganov. V tem času število sinaps, povezav med nevroni, ki v bistvu omogočajo učenje, naraste 20 krat. Ne smemo pa pozabiti, da možgani nadaljujejo z rastjo tudi kasneje.

2. Človekov razvoj je odvisen od medsebojnih vplivov dednosti in okolja. Večina domnev o odnosu med dednostjo in okoljem je temeljila na stari domnevi, da geni, s katerimi pridemo na svet, odločajo o tem, kako se bodo naši možgani razvijali

in obratno - da to, kako se naši možgani razvijajo, določa, kako bomo vzpostavili interakcijo z okoljem. Sodobne raziskave pa kažejo, da so skozi ves proces razvoja (pa celo pred rojstvom) naši možgani pod vplivom okolja (vrste nege, hrane, okolice, dražljajev, ki jih posameznik dobiva). Vpliv okolja tako postaja dramatičen in specifičen, saj ne določa le splošnega razvoja, ampak tudi to, kako bodo zapletene možganske strukture prepletene. Z novim znanjem o tem, kako delujejo možgani, se bo verjetno tudi debata o odnosu med dednostjo in okoljem ter njunem vplivu na razvoj končala. Nova spoznanja dokazujejo, da je to, kako se človek razvija in uči, kritično in kontinuirano odvisno od medsebojnega vplivanja genetskih sposobnosti in okolja. Odločilna sta torej oba faktorja.

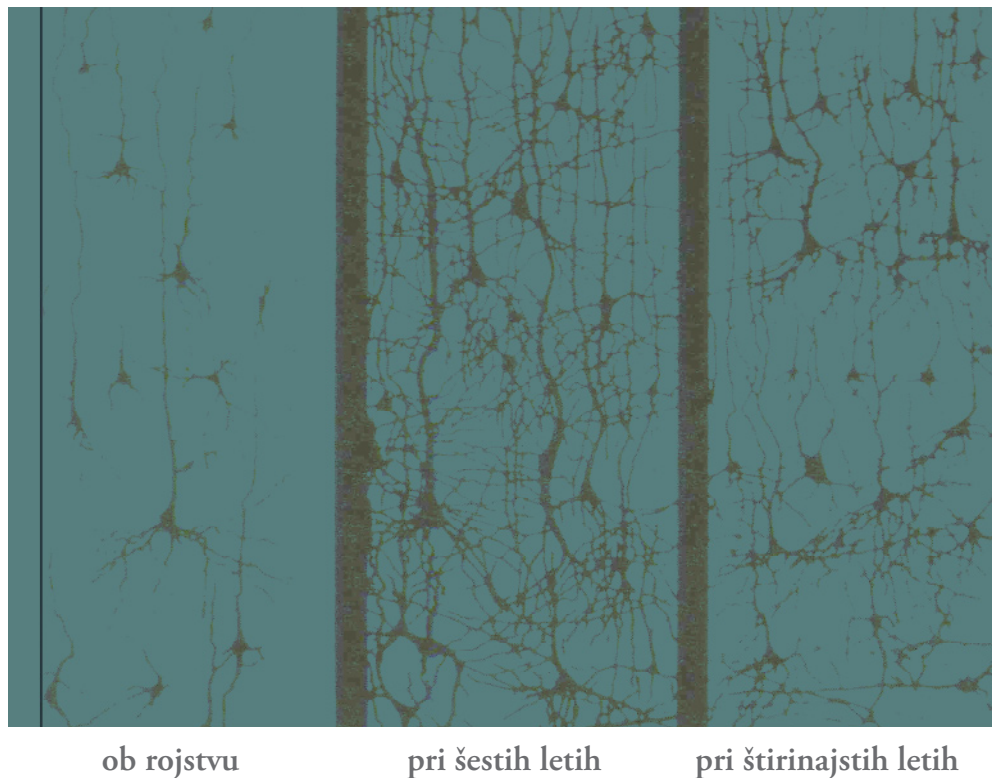
3. Kompleksnost mreže ožičenja je odvisna od stalnih in učinkovitih prenosov signalov iz enega dela možganov v drugega. Gradbeni material takšne mreže predstavljajo možganske celice - nevroni ter povezave ali sinapse, ki celice povezujejo z drugimi nevroni. Prav sinapse so odločilnega pomena za razvoj in učenje, saj oblikujejo živčne poti. V trenutku, ko je posameznik v interakciji z okoljem, reagira na dražljaj, sprejme informacijo, jo procesira ali shrani, se po živčnih poteh sproži nov signal, ki jih omogočajo sinapse. V tem procesu se sinapse aktivirajo.

Največje število povezav med nevroni oziroma sinaps je v tretjem letu starosti. Do te starosti formacija sinaps izjemno raste, nato pa sledi obdobje platoja, temu pa obdobje rezanja oziroma eliminiranja, ko gostota upada in je primerljiva z nivojem v odraslosti. To pomeni, da se prav v prvih treh letih življenja oblikuje večina sinaps, njihovo število ostane približno enako vse do okoli desetega leta starosti, oziroma se približno dvakrat poveča.

Slika 1 prikazuje podrobno analizo vzorcev povezav med nevroni od rojstva do štirinajstega leta starosti. Nastala je po delih Huttenlockerja (citirano po Shore, 1997) in kaže povezave med nevroni ob rojstvu, v šestem letu in v štirinajstem letu starosti. Gostota povezav pri šestem letu je očitno višja kot ob rojstvu, pa tudi od tiste v štirinajstem letu starosti. Prav tako je gostota ožičenja pri štirinajstem letu večja od tiste ob rojstvu. Primerjava ožičenja v šestem in štirinajstem letu kaže, da so šibke povezave odmrle. Ožičenje nevronov v možganih je močno odvisno od stimulacije in rabe povezav med nevroni. S staranjem bodo poti, ki se ne uporabljajo, intenzivno izumrle. Slika zelo nazorno kaže, kako zgodnje obdobje našega življenja pomembno vpliva na ožičenje in izklesavanje možganov.

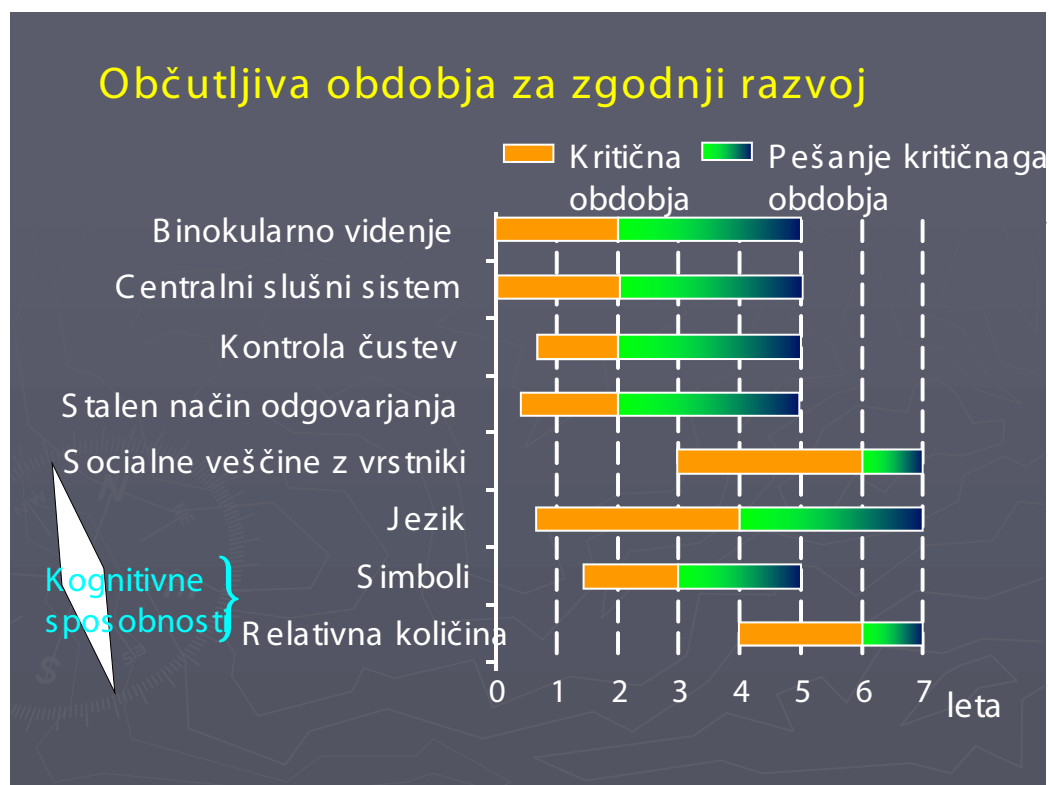
Zato so zgodnje izkušnje tako zelo pomembne, saj bodo sinapse, ki so aktivirane večkrat, postale stalne, sinapse, ki pa ne bodo aktivirane, pa se bodo verjetno nagibale k uničenju.. Razvoj možganov je tako proces, v katerem ni srednje poti, označujejo ga z reko »rabi ali izgubi« (»use it or lose it«), kar pomeni, več ko bo možnosti za pridobivanje zgodnjih izkušenj, bolj bodo možgani oživčeni.

Slika 1: Gostota povezav med nevroni v različni starosti (Povzeto po Shore, 1997)



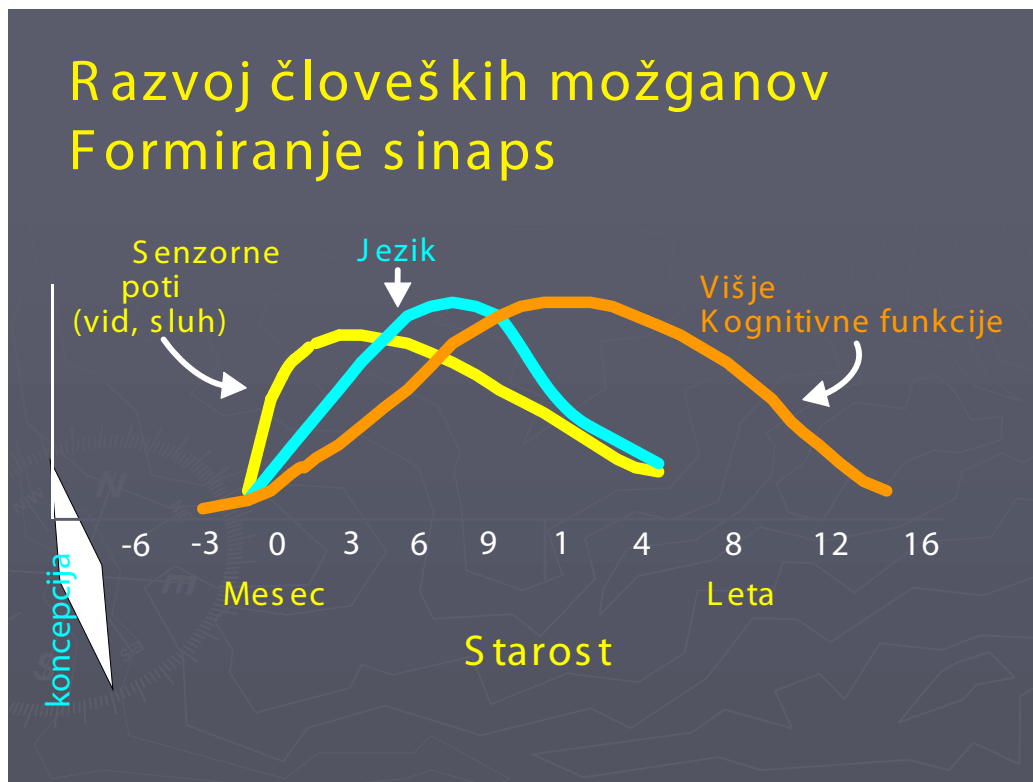
4. Čeprav je gostota povezav na najvišjem nivoju v prvih treh letih otrokovega življenja, to ne pomeni, da imajo možgani največjo moč v tem obdobju, saj se velik del učenja odvija tudi kasneje. Res pa je, da obstajajo tako imenovana kritična obdobja razvoja možganov, ki ga mnogi pojmujejo kot občutljiva obdobja. To je čas v razvoju, ko odsotnost nekaterih stimulusov povzroča razvojne odklone. Občutljiva obdobja so ponavadi daljša in na nek način dopuščajo več fleksibilnosti. Na sliki 2 je prikazan pregled občutljivih obdobj v zgodnjem življenju z ozirom na razvoj specifičnih sposobnosti. Pri tem so nakazana tudi obdobja, ko kritično obdobje za razvijanje posameznih sposobnosti že upada.

Slika 2: Občutljiva obdobja za zgodnji razvoj (Nelson, C., From Neurons to Neighbourhoods, 2000, povzeto po Fraiser Mustard, 2003)



Ožičenje možganov za različne funkcije je v različnih obdobjih življenja različno. Nelson (po Freiser Mustard, 2003) je prikazal razvoj človeških možganov glede na formiranje sinaps na področju senzornih poti, jezika in kognicije v prvih šestnajstih letih življenja. Slika 3 kaže, da so senzorne poti razvite pred jezikovnimi, te pa pred kognicijo. Jasno je vidno tudi to, da se te poti in povezave pojavijo v najzgodnejših letih življenja in so odvisne tudi od izkušenj pred rojstvom. Še več, problem v razvoju senzornih poti ob rojstvu in takoj po njem bo vplival tudi na razvoj jezika in kognitivni razvoj, ki mu sledita.

Slika 3: Razvoj človeških možganov z ozirom na formiranje sinaps za različne funkcije (Nelson, C., From Neurons to Neighbourhoods, 2000, povzeto po Fraiser Mustard, 2003)



Človeški možgani imajo neverjetno zmožnost spreminjanja, vendar je, kot smo že spoznali, časovna uskladitev pri tem kritična. Spoznanje, da se možgani lahko spreminjajo, dokazuje, da možgani niso statičen organ, zato tudi sposobnosti posameznika niso določene ob rojstvu. V resnici si možgani sami lahko pomagajo pri spreminjanju ali nadomeščanju s pravočasno intervencijo. Posebej v prvih desetih letih življenja (še posebej pa v prvih nekaj letih) je ta sposobnost možganov še posebej velika. Ko se učenje nadaljuje skozi vse življenje, obstajajo samo optimalna obdobja priložnosti, v katerih so možgani posebej učinkoviti za specifične načine učenja. Nevrologi jih imenujejo kritična obdobja.

V otrokovem razvoju obstajajo kritične točke, v katerih morajo otroci imeti določene vrste izkušenj, ki omogočajo in podpirajo rast in razvoj. Časovno usklajevanje izkušenj je lahko zelo pomembno. Obstajajo obdobja v življenju, ko so možgani še posebej odprti za nove izkušnje. Če ta posebej občutljiva obdobja minejo tako, da možgani ne dobijo stimulacij, za katere so pripravljeni, se možnosti za različne vrste učenja lahko bistveno zmanjšajo.

Prilagodljivost možganov hkrati pomeni, da obstajajo obdobja, ko imajo negativne izkušnje ali odsotnost primernih stimulacij bolj verjetno resne in trajne posledice. Tako ugotavljajo, da ima lahko materina depresija med šestim in osmim mesecem otrokove starosti hude posledice za otrokov razvoj. Nikotin, alkohol, kokain prav tako trajno vplivajo na otrokov razvoj. Izpostavljenost travmatičnim dogodkom vpliva na stopnjo anksioznosti, depresijo, navezanost na druge. Veliko teh faktorjev ponavadi nastopa naenkrat in skupaj, velikokrat pa so povezani tudi z revščino, tako da je krog vseh faktorjev zelo težko analizirati.

5. Dokazana je učinkovitost preventive in zgodnje intervencije. Vse več študij dokazuje, da intenzivna, dobro oblikovana, časovno usklajena intervencija lahko izboljša možnosti za uspeh in kakovost življenja za veliko otrok, ki jih opredeljujemo kot otroke s posebnimi potrebami. Intervencijski programi lahko najbolj pomagajo otrokom iz okolja z nižjo formalno izobrazbo. Videti je, da je vpliv intervencijskih programov daljnosežen, posebej če se nadaljuje tudi tekom osnovnega šolanja. Čeprav ni nikoli prepozno za intervencijo, da bi izboljšali kakovost otrokovega življenja, ima zgodnja intervencija najbolj pomembne učinke na otrokov razvoj in učenje.

6. Vzgoja, nega in učenje v predšolskih letih imajo odločilen in trajen vpliv na to, kako se bodo ljudje razvijali, na njihove zmožnosti učenja in upravljanja ter reguliranja čustev. Način, kako se starši in drugi, ki skrbijo za otroka, odzivajo otroku, kako posredujejo v otrokovem stiku s svetom, neposredno vpliva na oblikovanje živčnih poti. Posebej otrokova zmožnost kontrole čustev je očitno odvisna od biološkega sistema, ki ga je posameznik oblikoval v najzgodnejših izkušnjah in v procesu povezanosti s tistimi, ki skrbijo zanj. Nevrologi so ugotovili, da ima močna in varna povezanost s tistim, ki skrbi za otroka, lahko zaščitno funkcijo in pomaga premagovati strese vsakodnevnega življenja. Kortizol, ki se sprošča ob stresnih situacijah, namreč direktno vpliva na metabolizem, imunski sistem in na možgane. V možganih uničuje nevrone in tudi sinapse na nekaterih delih možganov. Pri tem pa se zavedamo, da ni enoznačnosti pri oblikovanju toplega in razumevajočega procesa, ker se ta lahko pojavlja v različnih oblikah.

Če povzamemo, lahko trdimo, da so za otrokov razvoj pomembne tako izkušnje kot geni in da lahko razvoj možganov opišemo kot ples med geni in okoljem (Evans, 2008). Vsekakor pa so nam nevrološke raziskave možganov dokazale, da je razvoj možganov mnogo bolj občutljiv za vplive okolja, kot smo predvidevali. Kakovost interakcije otrokovih izkušenj glede zdravja, nege, prehrane in stimulacije v prvih mesecih in letih vpliva na razvojne zmožnosti otroka. Časovna uskladitev vplivov iz okolja s kritičnimi obdobji v zgodnjem razvoju je pri tem pomembna. Za otroke iz nespodbudnega in rizičnega okolja so ustrezni stimulusi iz okolja pomembni zlasti v prvem letu in pol (Evans, 2008), saj sicer njihova odsotnost lahko pomeni nepreklizen deficit v kasnejšem življenju. Prav najzgodnejši del našega življenja je kritičen za formiranje naših zmožnosti, osebnosti in socialnega vedenja, učinki zanemarjanja pa se v tem času še kumulirajo.

Čeprav bodo naslednja leta podala še vrsto novih in poglobljenih spoznanj o delovanju možganov in učenju, pa nam že doslej nakopičena spoznanja nudijo okvir za ukrepe, ki naj upoštevajo pomen medsebojnega vplivanja faktorjev dednosti in okolja, pomen močne in varne povezanosti v prvih letih otrokove življenja, širino in hitrost razvoja v prvih desetih letih življenja, neverjetno plastičnost možganov, razumne in učinkovite prevencije ter visoko kvalitetne in dobro oblikovane programe za predšolske otroke. Vse bolj pomembno postaja zagotavljanje »obogatenega« okolja. Teorijo obogatenega okolja je prva ponudila nevrobiologinja Mariane Diamond. Diamondova je opisala rast dendritov v možganih kot razvoj »magičnega drevesa uma«, kjer se dendriti razcvetijo v okolju, bogatem z dražljaji in se sušijo tam, kjer je okolje osiromašeno (povzeto po Fogarty, 1999, str.78). Znaki in zvoki obogatenega okolja spodbujajo dendrite, da tvorijo živčne poti. Izjemna voljnost in prilagodljivost možganov, po dokazih, ki so jih zbrali Diamondova in njeni nasledniki, omogočata, da z obogatitvijo okolja pride do odebelitve korteksa (možganske opne), do večje razvejanosti dendritov in do večjega telesa (jedra) nevrona. To pa omogoča boljšo komunikacijo med nevroni (Jensen, 1998, str. 30).

Ob teoriji obogatitve okolja pa se seveda nujno pojavlja vprašanje, kakšni pogoji so tisti, ki omogočajo boljšo strukturo možganov. Jensen (Jensen, 1998) na osnovi novejših raziskav povzema:

1. pomen izzivov, ki ne smejo biti niti prelahki niti pretežki (in jih predstavljajo npr. novi materiali, višja zahtevnost, omejitve virov, spreminjanje časa, ki je na voljo, pričakovanj, pomoči pri učenju, spreminjanje učnih metod, okolja v oddelku, mesta izvajanja učenja, virov, ki jih uporabljamo, strukture skupin, reševanje problemov, kritično razmišljanje, ustrezni projekti, kompleksne dejavnosti, ipd.). Pri tem je nadvse pomembno vedenje o tem, da kar predstavlja izziv za enega otroka, ni nujno tudi izziv za drugega. Zato je ustvarjanje možnosti izbire v učnem procesu izjemnega pomena. Tu seveda ne mislimo le na možnost izbire vsebine, ampak predvsem strategij, s katerimi bomo omogočili različnim otrokom kar najboljše učenje.
2. Poleg izzivov pa obogatitev predstavlja tudi povečanje povratnih informacij otroku. Povratne informacije (feedback) zmanjšajo negotovost, povečajo sposobnosti premagovanja in obvladovanja stresa. Možgani so oblikovani tako, da delujejo na principu feedbacka. Reakcija mora biti specifična, takojšnja, lahko pa se izvaja na različne načine (oblikovanje kriterijev, preverjanje v odvisnosti od ciljev, ki si jih posameznik zastavi, preverjanje s strani staršev ipd.).

3. Končno naj med obogatitvenimi faktorji omenimo še branje, pisanje, poslušanje, govorjenje, raznovrstne motorične dejavnosti, reševanje problemov (pri čemer je dokazano, da nevroni rastejo zaradi procesa reševanja, ne pa zaradi rešitev - torej ne glede na to, ali otrok pride do rešitve ali ne), umetniške dejavnosti, obogateno fizično okolje, možnost izbire ter raznolikost.

Prva leta otrokovega življenja so torej namenjena predvsem povečevanju povezav med nevroni. Ta proces pa ni odvisen le od hrane in zdravja otroka, ampak tudi od vrste interakcij, ki jih otrok razvije z ljudmi in s stvarmi v svojem okolju (Evans, Myers, Ilfeld, 2000). Ugotovitve na področju delovanja in razvoja možganov so zato v zadnjem času močno okrepile zanimanje strokovne javnosti prav za najzgodnejše obdobje otrokovega življenja, s tem pa so vplivale tudi na organizirano predšolsko vzgojo v tem obdobju ter na pogoje, ki naj bi jih v organizirani predšolski vzgoji v tem najzgodnejšem obdobju dosegli za kakovostno spodbujanje otrokovih potencialov. Tako zasledimo izjemno veliko zanimanja prav za organizirano predšolsko vzgojo v prvih treh letih življenja in poudarjanje pomena kvalitetnih pogojev življenja v tem obdobju. Seveda pa obogateno okolje lahko vpliva na otrokov ugodnejši razvoj tudi kasneje.

Spoznanja o delovanju možganov so skupaj z drugimi spoznanji močno spremenila pogled na to, kakšna naj bi bila organizirana predšolska vzgoja. Še več, ta spoznanja so na nek način spremenila poglede na poslanstvo organizirane predšolske vzgoje. Ta ni več prvenstveno namenjena pripravi na šolo. Dozorelo je celo spoznanje, da se bo morala šola prilagoditi in pripraviti na otroke, kakršni bodo prihajali vanjo. Bolj kot o premagovanju primanjkljajev na prehodu iz vrtca v šolo (kompenzacijska naravnost predšolskih programov) govorimo o zagotavljanju kontinuitete v pristopih k otrokom in učenju in o pripravljenosti šole za otroke. In v tem kontekstu se je morala spremeniti tudi šola.

Po mnenju Shorove (Shor, 1997) bo nevrološka znanost v prihodnje bolj kot splošnim vprašanjem o tem, kako se formirajo možganske povezave, usmerjena k bolj specifičnemu raziskovanju posameznih delov možganov in opazovanju, kako ter koliko nanje vpliva okolje. Že dosedanje ugotovitve pa po njenem mnenju nudijo osnovo za tri osnovne principe v delovanju:

1. Najprej, ne škodujmo: načelo, ki ga sicer poznamo iz medicine, naj bi se preneslo na druga področja politik in praks, ki zadevajo otroke. Vsekakor je najbolj pomembno omogočiti staršem, da izpolnijo svojo najpomembnejšo nalogo v zagotavljanju občutljive skrbi in nege za otroka. Politike, ki staršem ne omogočajo oblikovanja močne, varne povezanosti s svojim dojenčkom v prvih mesecih življenja, morajo doživeti reformo. Ob tem pa starši potrebujejo več informacij o tem, kako način nege in skrbi za otroke vpliva

na otrokove kapacitete. Ta princip prav tako pomeni, da je potrebno vložiti dodaten napor za izboljšanje kakovosti organizirane predšolske vzgoje tako, da bodo starši zanesljivo vedeli, da se emocionalni razvoj in učenje njihovega otroka krepi, medtem ko oni delajo.

2. Preventiva je najboljša, če pa otrok potrebuje pomoč, naj bo intervencija hitra in intenzivna. Če vemo, da imajo zgodnje izkušnje tako močan vpliv na razvoj možganov, je seveda mogoče, da smo zaskrbljeni že pri vsakem neugodnem občutku ali izkušnji, ki jo otrok doživi. Družine bi morale vedeti, da v večini primerov odgovorna skrb ščiti otroke v ovirah vsakodnevnega življenja. V večini primerov si otroci opomorejo tudi pri resnih stresnih situacijah in travmah. Če pa jim pravočasno nudimo intenzivno in stalno pomoč, lahko prebrodijo celo paleto resnih razvojnih problemov.
3. Podpirati zdrav razvoj in učenje vsakega otroka. Če zamudimo možnosti za podpiranje zdravega razvoja in učenja v najzgodnejših mesecih in letih, je lahko kasnejše posredovanje težje in dražje in tudi manj učinkovito. Vendar to še ne pomeni, da je vse zamujeno, saj obstaja vrsta primerov, ki pričajo o obnovi kapacitet po tem, ko je kritično obdobje razvoja že minilo. Napor za višanje kognitivnega, emocionalnega in socialnega razvoja otrok ter odraslih morajo biti prisotni v vseh fazah življenjskega cikla.

Odkritja o delovanju in razvoju možganov so dodobra razburkala sodobno predšolsko vzgojo in ji hkrati dala trdno znanstveno osnovo za zagovornišvo in širjenje. Ob ugotovitvah o razvoju možganov in ugotovitvah o povrnjenih investicijah v kvalitetne predšolske programe ter uresničevanju konvencije o otrokovih pravicah, področje predšolske vzgoje končno dobiva veljavo, ki si jo zasluži.

3.4 Otrokov razvoj in učenje

Konstruktivistična razlaga razvoja in učenja v tem obdobju med drugim pridobiva vse več zagovornikov tudi zato, ker strokovnjaki in znanstveniki iščejo najboljše načine za učenje in poučevanje, saj so tradicionalne metode postajale vse manj uporabne za uresničevanje novih ciljev. Raziskovalci, vzgojitelji in učitelji so ugotavljali, da tradicionalne metode povzročajo primanjkljaje v razumevanju ter pasivno znanje (Gardner, 1991), psihologi pa dokazujejo, kako zelo pomembna je aktivna udeležba v učenju, ki vodi v boljše pomnjenje, razumevanje ter aktivno rabo naučenega (Perkins, 1999). Konstruktivizem ima svoje argumente tudi v filozofskem smislu, saj dražljaji in sporočila niso nikoli zadostna, da bi prenesla pomen. Posameznik do neke mere vedno konstruira ali rekonstruira, kaj stvari pomenijo.

Interakcijsko-konstruktivistično tezo o odnosu med zorenjem in vplivi iz okolja potrjujejo tudi najnovejše raziskave o delovanju možganov in opozarjajo, da se neprestano medsebojno delovanje med obema faktorjema začne že pred otrokovim rojstvom, saj možgani zarodka še pred rojstvom sprejemajo informacije iz okolja in tvorijo možganske povezave, ki kasneje odločilno vplivajo na razvoj in učenje. Ko se otrok razvija in zori, gradi svoje lastno notranje vedenje - znanje v interakciji s svojim okoljem. Razvoj in učenje sta torej rezultat interakcije med otrokovim naravnim zorenjem in vplivi iz okolja. Pri tem pa se šele zadnjih deset, dvajset let v teh vprašanjih poudarja tudi pomen širšega kontekstualnega pristopa k razumevanju okolja oziroma sistema, v katerem se otrok razvija, saj so izkušnje, ki jih posameznik dobi, kulturno in socialno obarvane in so torej v odvisnosti od okolja, v katerem se otrok rodi, oziroma živi. Individualne razlike lahko razložimo z razlikami v načinih, s katerimi se posamezniki na različnih razvojnih nivojih odzivajo na dogodke in ljudi v svojem okolju. Pri tem je »človekova izkušnja konstrukcija realnosti« (Scarr, 1992, str.5) , realnost pa je kulturno in socialno pogojena.

Osrednjo vlogo v strokovnih diskusijah prevzema predvsem vprašanje upoštevanja različnega kulturnega konteksta pri raziskovanju otrokovega razvoja, področja torej, ki je bilo zgodovinsko gledano usmerjeno predvsem na raziskovanje otrokovega razvoja in učenja v kulturi »bele rase«.

Ob vsem tem je seveda razumljivo, da je v zahodnem svetu v tem obdobju vse bolj popularna sociokulturna teorija ali teorija socialnega konteksta in konstrukcije pomena L. Vigotskega (Thomas, 1992). Vigotski se je zanimal za učinke kulture na razvoj, vendar je bil njegov interes usmerjen predvsem na kognitivni razvoj, tako kot je bil nanj usmerjen Piaget. Vigotski je tako kot Piaget verjel, da otroci konstruirajo svoje znanje in ga ne le »vzamejo vase«.

Lev Vigotski je zašel na področje izobraževanja kot srednješolski profesor literature in morda je prav zato prinesel nov veter v razumevanje učenja in poučevanja. Sodi med pomembne osebe, ki so zaznamovale pedagogiko že v začetku dvajsetega stoletja. Toda mnogo bolj odmevne so njegove ideje šele konec dvajsetega stoletja, za kar obstaja kar nekaj razlogov:

- › Zagovarjal je kvalitativne in kvantitativne metode raziskovanja, kar ustreza sodobnemu razumevanju spoznavanja in odkrivanja na področju družboslovja;
- › Od vzgojitelja pričakuje, da bo otroka opazoval, spraševal in spodbujal interakcijo z vrstniki. Vzgojitelj naj bi razmišljal o tem, kdaj naj otroku pomaga s predlogom ali idejo in kdaj naj ga pusti, da stvar opravi sam;

- › Poudarjal je pomen socialnega okolja na človekov razvoj, s čimer je nudil tudi osnovo za študije, ki se odvijajo v različnih kulturnih okoljih. Poudarjal je tesno povezanost socialnega in kognitivnega razvoja in njuno medsebojno odvisnost. Pod vplivom Piageta je dotlej prevladovalo mnenje, da otrok konstruira znanje z osebno izkušnjo. Vigotski pa meni, da se otrok ne uči le s počenjanjem, ampak tudi z govorjenjem in počenjanjem z drugimi ter vztrajanjem pri nalogi, dokler je ne izpolni. Vzgojitelj lahko v pomoč otrokovemu socialnemu učenju omogoča možnosti, v katerih ti delajo skupaj in si medsebojno pomagajo;
- › Vigotski meni, da osebna in socialna izkušnja ne moreta biti ločeni, saj je svet, v katerega se otrok »naseli«, oblikovan z njegovo družino, skupnostjo, s socialno ekonomskim statusom, z izobrazbo, kulturo... Njegovo razumevanje sveta je v določenem delu zaznamovano in prihaja od vrednot in prepričanj odraslih in drugih otrok, s katerimi prihaja v interakcijo v svojem življenju. Vigotski je prepričan, da se otroci vsak dan učijo drug od drugega, medtem ko se skupaj igrajo in komunicirajo. Tako si razvijajo jezikovne zmožnosti in na nek način »ujamejo« koncepte, ko se pogovarjajo in poslušajo. Menil je, da isti mehanizmi, s katerimi se prenaša na otroka kultura, to je z interakcijo, sodelujejo tudi pri razvoju kompleksnega mišljenja. Otroci pridobivajo znanje v procesi delitve izkušenj z odraslimi ali z bolj razvitimi vrstniki. Dialog, ki spremlja to izkušnjo, postane del otrokovega vedenja, znanja. Tako je po mnenju Vigotskega socialna mediacija tista, od katere je odvisen kognitivni razvoj otroka. Ta trditev nasprotuje mnenju Piageta, ki verjame, da otrok postaja vse bolj socialen in manj egocentričen, saj je Vigotski pristaš ideje, da je otrok socialno odvisen od začetka kognitivnega življenja naprej in da ob socialnih izkušnjah z odraslimi in vrstniki postaja vse bolj neodvisen v svojem mišljenju.
- › Tudi Vigotski je verjel, da se otrok veliko nauči, ko se igra z drugimi. Verjel je tudi, da jezik in igra gradita drug na drugem: ko se otroci igrajo, neprestano uporabljajo jezik in ta interakcija prispeva h konstruiranju znanja in učenja.
- › Morda pa je še najbolj znana njegova ideja o pomenu interakcij otroka s starejšimi in z vrstniki. Razvil je idejo o coni bližnjega razvoja, ki jo lahko definiramo kot razliko med najtežjo nalogo, ki jo otrok lahko naredi sam in najtežjo nalogo, ki jo otrok lahko naredi skupaj z drugimi oziroma s pomočjo drugih. Ko je otrok na meji, da bi se naučil novega koncepta, lahko z interakcijo z odraslim ali z vrstnikom močno pospeši svoj razvoj. Ta pomoč predstavlja oporo oziroma zidarski oder (scaffolding), ki mu pomaga priti na višji nivo razvoja veliko prej, kot pa če bi nalogo opravljal sam. Zato da bi lahko vzgojitelj nudil zidarski oder, pa mora dobro poznati otroka in ga opazovati, da bi ugotovil, kje se nahaja v razvojnem procesu

in kam je sposoben priti ob upoštevanju njegovih individualnih potreb in socialnega konteksta, ki ga obkroža. Prav s cono bližnjega razvoja je Vigotski dal poseben pomen individualizaciji, v kateri se upošteva individualne značilnosti vsakega posameznega otroka in na ta način je tudi on postavil vsakega posameznega otroka v središče pozornosti vzgojitelja. S tem so ideje Vigotskega konsistentne z drugimi sodobnimi pristopi k vzgoji in izobraževanju.

- › Ob spodbudnem okolju, ki ga otrok raziskuje, Vigotski poudarja tudi potrebo po tem, da vzgojitelji spodbujajo odkrivanje novega z modeliranjem, razlago in idejami, ki ustrezajo coni bližnjega razvoja (Seifert, 1993).

Ob primerjavi pogledov, ki jih razlagata Piaget in Vigotski, se osnovna razlika kaže v poudarku, ki ga en ali drugi dajeta razmerju med notranjim organizmom in socialnim okoljem. Piaget pri tem poudarja znanje posameznika, ki ga oblikuje ob interakciji z zunanjim okoljem. Vigotski pa poudarja učinke socialno-kulturnih procesov, ki stimulirajo razvoj posameznika. Vigotski razmišlja tudi o tem, da moramo razlago za razvoj spreminjati v procesu samega razvoja. To pomeni, da lahko na določeni točki otrokovega razvoja biološki faktorji postanejo primarna sila sprememb, ko pa se otrok razvija in spreminja, nastopijo novi vplivi iz socialnega okolja, ki pripeljejo do razvoja. Čeprav se razvoj po njegovem mnenju še vedno odvija v danem biološkem okviru, postanejo vse bolj pomembni socialni faktorji.

Ob razmišljanju o odnosu med razvojem in učenjem Vigotski izhaja iz teze, da obstajata dva razvojna nivoja, na katerih otrok operira. Prvi nivo označuje stopnjo, na kateri otrok lahko reši problem samostojno in ga Vigotski imenuje nivo aktualnega razvoja. Za drugi nivo operiranja pa je značilno, da isti problem otrok lahko reši ob pomoči, z vodenjem odraslega ali bolj razvitega vrstnika. Ta nivo imenuje potencialni nivo, razdalja med obema nivojema pa se imenuje območje prihodnjega razvoja. Ko otrok raste, postane potencialni nivo aktualni nivo. Vigotski tudi meni, da je za učenje odločilnega pomena, da se to območje oblikuje, saj se na ta način pri učenju zbudijo raznoliki notranji razvojni procesi, ki pa lahko operirajo le, če je otrok v interakciji z odraslim ali bolj razvitim vrstnikom v svojem okolju. Ko se ta proces internalizira (ponotranji), postane del neodvisnih razvojnih dosežkov. Menil je tudi, da je otrokom potrebno postavljati izzive in jih pri tem spodbujati k razvoju in ne le slediti temu, kar trenutno zmorejo. Zato Vigotski tudi trdno verjame, da otrok potrebuje pri raziskovanju in eksperimentiranju (s svojim okoljem) pomoč odraslega. Vlogo odraslega v otrokovem razvoju je razložil z nudenjem »zidarskega odra« oziroma opore, s katero odrasli pomagajo otroku, da se iz cone aktualnega razvoja povzdigne v cono bližnjega oziroma jutrišnjega razvoja (Vigotski, 1982). In prav v tem delu svojega gledanja na razvoj se Piaget in Vigotski močno razlikujeta. Če bi to razliko prevedli v jezik predšolske prakse bi lahko trdili, da se Piaget zavzema za »nevtikavanje« v otrokovo spoznavanje, kar z vidika vzgojitelja pomeni le pozorno opazovanje in sledenje, Vigotski pa se poleg

tega zavzema še za aktivnejšo vlogo odraslega ali bolj razvitih vrstnikov, ki lahko razvoj otroka pospešijo. Za Vigotskega učenje ni samotarsko potovanje.

Tako kot Piaget je tudi Vigotski verjel, da se razvoja ne da razložiti samo z enim faktorjem (biološkim zorenjem ali okoljsko-socialnim), ampak prihaja do razvoja ob interakciji bioloških in okoljskih faktorjev.

V tem obdobju se srečamo še z eno teorijo, ki je močno zaznamovala vzgojo in izobraževanje, pa tudi organizirano predšolsko vzgojo, to je teorijo multiplih inteligenc H. Gardnerja. Gardner (Gardner, 1983) je definiral človekove potenciale z vidika zmožnosti za reševanje problemov v različnih kulturnih okoljih. Identificiral je devet inteligenc (jezikovno, logično-matematično, prostorsko, glasbeno, kinestetično, medosebno, osebno, naturalistično in eksistencialno) in tako opozoril, da ne obstaja le ena pot k spoznavanju sveta in tvorjenju osebnega pomena. Hkrati pa je opozoril tudi na to, da obstajajo različne poti izražanja tega, kar otroci vedo in so zmožni narediti. To je v veliki meri spremenilo dotedanja gledanja na proces učenja ter spremljanje in ocenjevanje otrokovega razvoja in učenja. Zato je to obdobje izjemno močno zaznamovano tudi z iskanjem rešitev za uresničevanje individualnih pristopov k otroku in učenju. Individualizacija kot pedagoški pristop upošteva individualne značilnosti oziroma dimenzije individualnosti vseh (otrok in odraslih), ki vstopajo v pedagoški proces. Med dimenzijami individualnosti, ki so še posebej pomembne za uresničevanje individualizacije kot pedagoškega pristopa je še posebej pomembno poznati družinsko kulturo, starost in razvojno stopnjo, učni stil, interese, podobo o sebi, temperament in druge osebne lastnosti. Vse to pa terja od vzgojiteljev sistematično opazovanje in zbiranje dejstev o vsakem otroku v skupini. Šele na osnovi zbranih dejstev, ki jih vzgojitelj zbira in ureja skozi daljše časovno obdobje, bo lahko podal tudi oceno otrokovega napredka. V naši praksi pa se žal še vedno preveč pogosto srečujemo z posplošenimi mnenji o otroku, ki niti staršem niti vzgojitelju ne nudijo dobre osnove za kakovostne spodbude. Ob vsem tem pa mora vzgojitelj dobro poznati tudi sebe in izkoristiti svoje močne strani v korist učenja otrok.

3.4.1 Povzetek spoznanj o otrokovem razvoju in učenju

Ob reševanju vprašanj o razvoju in učenju so se skozi zgodovino razvile različne teorije o otrokovem razvoju in učenju, ki so vplivale tudi na teoretične okvire gledanja na predšolskega otroka, njegov razvoj in učenje, s tem pa tudi na zasnove organizirane predšolske vzgoje. Pri tem velja omeniti, da nobena dosedanja teorija o razvoju še ni uspela odgovoriti o njem na celosten način. Ko pride do teorij o predšolski vzgoji, večinoma ni jasne meje med napačnimi in pravilnimi teorijami. Čeprav so si nekatere teorije celo v nasprotju, pa vsaka od njih lahko doprinese k boljšemu razumevanju otroka. V našem kratkem zgodovinskem prikazu smo seveda prikazali le najosnovnejše teorije, ki so se

razvile skozi čas. Iz vseh naštetih teorij pa vseeno lahko izluščimo pet principov, ki temeljijo na raziskavah o otrokovem razvoju in ki pojasnjujejo otrokovo rast in razvoj:

1. Razvoj na vsakem razvojnem področju vpliva in je vplivan z razvojem drugega področja. Ko otroci osvojijo določeno spretnost (npr. poskakovanje na eni nogi), običajno narašča njihovo zaupanje vase. Medsebojna odvisnost razvojnih področij je pomemben princip rasti in razvoja.
2. Razvoj se pojavlja v zaporednih in napovedljivih fazah. Rast poteka od zgoraj po telesu navzdol in od sredine proti periferiji. Pravila razvoja so enaka za vse otroke, vendar socialni in kulturni kontekst, v katerem otroci živijo, oblikuje njihov razvoj v različnih oblikah.
3. Razvoj poteka različno hitro pri različnih posameznikih pa tudi znotraj različnih razvojnih področij pri istem posamezniku. Tako obstaja velika raznolikost v pojavljanju določene rasti in razvoja, ki je pogojena z biološkimi faktorji, sociokulturnimi faktorji okolja, z družino, s temperamentom, z učnim stilom in izkušnjami (Bredenkamp, Copple, 1997). Le v primeru, če močno odstopajo od razvojnih mejnikov, je to lahko vzrok za razmišljanje o razvojni posebnosti, v smislu zaostajanja ali pa prehitevanja v razvoju.
4. Na razvoj močno vpliva vrsta izkušenj, ki jih ima otrok. Izkušnje pa imajo kumulativno naravo, zato lahko pozitivno ali negativno vplivajo na otrokovo znanje, spretnosti in sposobnosti. Izkušnje, ki jih ima otrok redno, so bolj močne in imajo trajnejše učinke od tistih, ki se pojavljajo redkeje. Otroci, ki doma poslušajo bogat jezik in redno »bere«, oziroma poslušajo odrasle ali starejše vrstnike, ki mu berejo knjige, bolj verjetno kmalu razvije razumevanje različnih funkcij jezika, kar je velika prednost za kasnejše pisanje in branje. Otroci, ki ne slišijo govora ali imajo malo izkušenj s knjigami, so pogostejše ovirani pri kasnejšem razvoju pismenosti.
5. Razvoj je rezultat interakcije otrokovega biološkega, fizičnega in kulturnega okolja. Nobena teorija doslej še ni ustrezno opisala in razložila kompleksnega poteka otrokovega razvoja in rasti. Prevladuje pa mnenje, da sta biološki in okoljski faktor (kamor štejemo tudi kulturni faktor) prepletena in da njuna kombinacija tvori vsako osebo enkratno.

Ker nobena teorija ne pokriva vseh vidikov razvoja, je na sedanji stopnji razvoja organizirane predšolske vzgoje povsem naravno, da ta pristopa k njim tako, da izbira in kombinira teorije ali elemente teorij, ki so združljivi s filozofijo programa, cilji in načeli. V tem primeru je takšna stopnja eklektičnosti predvsem prednost in ne pomanjkljivost. Vedenje o tem, kako si razvoj razlagajo različne teorije, pa nam omogoča, da rabimo in uporabljamo tisto, kar je v določenem času in prostoru za določenega otroka ali skupino otrok najbolj ustrezno.

3.5 Skriti kurikulum, osredotočenost na otroka in razvojno primerna praksa

Strokovna javnost se je vse bolj zavedala tudi pomena implicitne pedagogike vzgojiteljic in vzgojiteljev, na katero se otroci odzivajo celo močnejše kot na načrtovane in odkrite zahteve. Kroflič meni, da je ta implicitna pedagogika, ki se odraža v skritem kurikulumu, še posebej pomembna na predšolski stopnji, ko se otrok na vzgojne spodbude iz svoje okolice odziva bolj čustveno in je še posebej odvisen od občutka sprejetosti in varnosti (Kroflič, 2001). Teorija skritega kurikula opozarja na številne nenamerne, a učinkovite dejavnike, ki vplivajo na otrokovo učenje in razvoj v pogojih vrtca, kot so npr. opremljenost, organizacija prostora, komunikacija in interakcija z otroki in med otroki, raba pohvale in graje, pravila, število otrok v skupini (Špoljar, 1993, Kurikulum za vrtce, 1999).

Druga značilnost, ki se pojavlja v sodobni organizirani predšolski vzgoji, pa se nanaša na pristope, ki v središče učnega procesa in tega, kar se dogaja v vrtcu in šoli, postavljajo otroka. V literaturi jo poznamo pod imenom »child-centered«. Načeloma obstajajo trije programski pristopi, ki se med seboj razlikujejo glede na položaj otroka in vzgojitelja (učitelja) v njem. Tako poznamo model, ki ga usmerja vzgojitelj (teacher-centered) in v katerem le-ta prevzema popolno odgovornost za vse, kar se dogaja. Cilji in aktivnosti so vnaprej določeni s strani odraslih, zato pogosto obstajajo celotni izdelani kompleti za izvajanje kurikula. Vzgojitelj si prizadeva čim bolj dosledno uresničiti vse kar se od njega pričakuje. Drugi pristop v bistvu predstavlja nasprotje prvemu. V njem otrok prevzema celotno iniciativo, vzgojitelj (učitelj) pa mu sledi. Otroku zaupajo v tolikšni meri, da menijo, da bo začel svojo aktivnost, se učil in evalviral. Vzgojiteljeva vloga je omejena na pripravo obogatene, varne in stimulatívne okolje, v katerem se lahko otroci svobodno igrajo, zbirajo aktivnosti in materiale ter si določajo svoje lastne cilje. Ta pristop se imenuje »child-initiated«. Končno pa obstaja še tretji pristop, v katerem otroci in vzgojitelji (učitelji) izmenično dajejo pobude za dejavnosti. V tem primeru »gre za balet med občutljivim odraslim in otrokom, v katerem oba nadzorujeta situacijo, oba dajeta pobude, oba odgovarjata, oba se ravna glede na drugega« (Seefeldt, Barbour, 1994, str.19). V tem primeru vzgojitelj sicer usmerja in vodi otroke, postavlja cilje, vendar tako, da pri tem odgovarja otrokom, njihovim interesom, individualnim značilnostim, interesom ter njihovem ozadju. Vse kar počno vzgojitelji, počno v korist otroku. Zato je vsak otrok v skupini v centru vzgojiteljeve pozornosti pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji kakršnekoli dejavnosti. Na otroka osredotočeni programi in učenje so se v zadnjih dveh desetletjih utrdili zaradi intenzivnega poudarjanja otrokovih pravic kot osnove predšolske vzgoje. Pristopi, ki so osredinjeni na otroka in njegovo korist so namreč konsistentni z njegovimi pravicami, kot jih določa Konvencija o otrokovih pravicah. Ti pristopi pa predstavljajo tudi odziv na pasivno razumevanje učenja in otrokovega položaja v vzgojnem

procesu, ki akumulira informacije skozi serijo okrepitev tehnik v aktivnega učenca, in ki uporablja učne strategije, s katerimi odkriva in procesira informacijo (American Psychological Association, 1993; Goleman, 1995; Vygotsky, 1978).

Po mnenju McCombsa in Whislerja (McCombs, Whisler, 1997, str. xii) osredotočenost na otroka oziroma učenca pomeni, da veš, kako vsak otrok »razume svoj svet in kako pristopa k procesu učenja«. Osredotočenost se po njunem mnenju nanaša na pet osnovnih principov:

1. Na otroka osredotočeno učenje uresničuje otrokove osnovne učne potrebe. Vsak otrok ima tri osnovne učne potrebe: potrebo po pripadanju in občutku podpiranja, potrebo po osebni kontroli ter odgovornosti in potrebo, da dokaže svojo zmožnost pri smiselnih učnih izkušnjah (McCombs & Whisler, 1997). Na učenca osredotočen pristop upošteva vse te potrebe tako, da postane učenje smotrno za otrokovo življenje, da razvije pozitivna čustva, ohranja otrokovo motivacijo in vključenost ter uspeh pri učenju. Smiselnost učnih izkušenj pa Wortham (Wortham, 1996) opredeljuje z naslednjimi lastnostmi:
 - › za otroka so pomembne in torej povezane z otrokovimi realnimi izkušnjami, interesi, znanjem in razširjajo tisto, kar otrok že ve;
 - › spodbujajo aktivno učenje, ki se pojavi, če so otroci mentalno vključeni v neposredno izkušnjo, ki jim bo pomagala povezati informacijo ali spretnost, ki se jo učijo s svojim življenjem. Takšno učenje se pojavi le, če spoštujemo otrokove ideje, modeliramo glasno razmišljanje, reševanje problemov, odkrivanje problemov in razmišljanje o znanem na drugačen način;
 - › če so otroci vključeni v načrtovanje svojega učenja, ker s tem povečamo možnost, da bomo upoštevali njihove potrebe, želje, sposobnosti. Skupno, srečuje načrtovanje, kjer se srečajo tako otroci kot vzgojitelj s svojimi cilji, predstavlja most med tem, kar se zdi otrokom smiselno in tistim, kar naj bi jih naučili;
 - › povezuje otrokov razvoj in vsebino določenega področja (predmeta). Danes vemo, da je holističen pristop k učenju pogojen tudi z delovanjem možganov, zato je potrebno v učnem procesu upoštevati vsa področja razvoja.
2. Na učenca osredotočeno učenje temelji na rezultatih proučevanja delovanja možganov. Nove raziskave na področju nevrologije in kognitivnih ved širijo naše vedenje o vlogi možganov pri učenju. Te raziskave predlagajo principe učenja, ki so osnovani na delovanju možganov in ki omogočajo pedagogom, da otrokom pomagajo postati boljši otroci (Caine, Caine, 1997), Potrjujejo pa tudi to, kar so predšolski pedagogi že dolgo slutili, to je, da so najzgodnejša leta življenja najbolj kritično obdobje za gradnjo močnih osnov

za učenje. Te raziskave tudi pojasnjujejo pomen prvih treh let življenja, ko se oblikujejo poti ožičenja v možganih za vse življenje. To ožičenje se oblikuje med otrokovo pozitivno stimulacijo z odraslimi, dogodki in predmeti. Vpliva pa tudi na to, kako se otrok uči, na njegovo interakcijo z drugimi, njegovo mnenje o sebi, in o vsem, s čimer bo soočen skozi življenje (Caine & Caine, 1997). Razumevanje raziskav o delovanju možganov je pomembno za pripravo otrok, ki se bodo lahko učili spontano, neodvisno, sodelovalno, brez prisile (Abbott, 1997), da bi postali uspešni državljani v 21. stoletju.

3. Na učenca osredotočeno učenje je usmerjeno na vseživljenjsko učenje. Izobraževalne izkušnje zadevajo učenca od njegovega rojstva do starosti. Bredekampova in Rosengantova (Bredekamp, Rosengrant, 1993) sta konceptualizirali način učenja novega znanja, spretnosti in stališč v učnem ciklu, ki ga izkusijo vsi otroci. Opisali sta štiristopenjski spiralasti in ponavljajoči se cikel, ki se začne z zavedanjem, se premika k raziskovanju, nato k poizvedovanju in na koncu k uporabi. Ta krog se večkrat ponovi, saj v trenutku, ko določeno znanje uporabimo, že razvijemo novo zavedanje o znanju, ki ga še ne obvladamo. Večkrat ko ponovimo učni cikel, globlje je naše znanje ali spretnost.
4. Na učenca osredotočeno učenje poudarja pomen socialnih, emocionalnih in intelektualnih zmožnosti pri učenju. Pomemben cilj šolanja za vse otroke je, da bi ti postali izobraženi, odgovorni in skrbni odrasli (Association for Supervision and Curriculum Development, 1997). Na otroka osredotočeni pristopi naravno omogočajo, da postane izobražen, ker naravno motivirajo otroka za učenje in mu pomagajo uporabljati informacije v njegovem življenju. Odgovorni postanejo tako, da jim omogočamo, da se odločajo in soodločajo o vsem, kar se tiče njih in drugih. Skrbnost pa spodbujamo tako, da jim omogočamo možnosti, v katerih spoznajo, da je skrb pomembna sestavina skupnosti, v kateri posamezniki skrbijo za druge in tudi zase. Sposobnost uravnavanja socialnega in emocionalnega vidika našega življenja v sodobnem, izjemno kompleksnem svetu je pomemben, čeprav drugačen način »biti bistroumen« in je osnovna odgovornost vseh pedagogov (Goleman, 1995). Sistematična skrb za otrokovo socialno in emocionalno zmožnost povečuje akademske dosežke, zmanjšuje problematično vedenje in izboljšuje otrokove medsebojne odnose (ASCD, 1997).
5. Na otroka osredotočeno učenje upošteva in spoštuje izkušnje, ki so inicirane in usmerjene s strani učenca. Učne izkušnje, ki naj bi omogočale otrokom, da prevzemajo nase določene odgovornosti za svoje lastno učenje, se označujejo kot samoinicirane in samokontrolirane. Kadar otrok lahko nadaljuje idejo, ki ga zanima, dobi odgovor na vprašanje, zakaj naj bi se nečesa učil. Ko se mu zaupa, da se lahko odloči za drugačno učno izbiro, mu v bistvu pomagamo prevzeti kontrolo in odgovornost za svoje lastno učenje,

kar vpliva na motivacijo za učenje (McCombs, Whisler, 1997). Vzgojitelji, ki uvajajo na otroka osredotočene pristope, upoštevajo eno glavnih idej progresivne pedagogike. Po Deweyevem mnenju (Dewey, 1916/1985) je glavni namen šolanja oziroma učenja pripraviti učence na resničnost današnjega in jutrišnjega dne. V tem okviru vzgojitelji predpostavljajo, da znajo otroci dobro izbirati, da je proces učenja prav tako pomemben kot rezultati, ki jih otroci dosežejo, da je učenje odločanja pomembna spretnost ter osnovna pravica v demokratični družbi. Zato je od otroka inicirano in usmerjeno učenje pomemben del na otroka osredotočenega učenja, pri tem pa je pomembno, da se zavedamo pomena uravnovešenosti med učenjem, ki ga inicira otrok, in tistim, ki ga usmerja vzgojitelj. Tako otroci dobijo učne izkušnje, ki jih potrebujejo, da bi uspeli v tem kompleksnem svetu.

Reakcija na dotedanje razumevanje učenja in razvoja ter oblikovanja predšolskih programov pa je rodila še en zelo odmeven dokument. Konec 80. let prejšnjega stoletja je izšla knjiga »Developmentally Appropriate practice in Early Childhood Education Programs« (Bredekamp, 1987), ki je na neki način združila strokovno mnenje največje in verjetno najbolj poznane strokovne organizacije na področju predšolske vzgoje NAEYC (National Association for Education of Young Children) o tem, kaj po mnenju članov te organizacije predstavlja kvalitetno predšolsko vzgojo. Dokument je bil deležen kritik predvsem zaradi neupoštevanja kulturne raznolikosti. Zato je leta 1997 nastala revidirana verzija tega dokumenta. (Bredekamp, Cople, 1997). Revidirani dokument ima sedaj tri osnove:

1. Razvojno primernost, ki temelji na tem, kar doslej vemo in razumemo o otrocih. Velja poudariti, da dokument ne temelji na tem, kar odrasli želijo, da bi otroci bili, ali pričakujejo, da bodo. Temelji na vedenju o tem, kako se otrok razvija in uči, vključno z informacijami o primernih izkušnjah, materialih, aktivnostih in interakciji glede na starost in razvojni nivo.
2. Individualno primernost, za katero je značilno, da zahteva načrtovanje učnih izkušenj za vsakega otroka tako, da pri tem upošteva njegove močne strani, interese in potrebe. To pa zahteva, da odrasli spoznajo, da se vsak otrok razvija in uči na različen način in različno hitro.
3. Kulturna primernost, ki združuje vedenje o socialnem in kulturnem kontekstu, v katerem raste vsak otrok. Razvojno primerna praksa vključuje potrebe družin, njihove vrednote in kulturno osnovo v učne izkušnje otrok. S spoštovanjem otrok in njihovih družin postane učenje za vse otroke relevantno, smiselno in pomembno.

Dokument, katerega namen je usmerjati strokovne odločitve, torej obravnava razvojno, individualno in kulturno primernost, ki jih je potrebno pri odločitvah upoštevati. Vsaka od teh osnov pa je dinamična in se spreminja. To pomeni, da včasih tisto, kar je razvojno primerno, ni individualno ali/in kulturno primerno, ali pa tisto, kar je kulturno primerno, ni razvojno primerno ipd. V primerih, ko pride do razlik med strokovnim pogledom vrtca in pogledom staršev, ki so lahko individualno ali kulturno pogojene, je nujno potrebno vzpostaviti dialog med obema.

Razvojno primerna praksa ni kurikulum, je pa način, kako interpretirati kurikulum, ki temelji na tem, kar otroci vedo in naredijo z upoštevanjem njihovih potreb, individualnih značilnosti in kulturnega ozadja. Vse, kar je bilo dokazano v raziskavah in formulirano v teorijah o tem, kako se otroci učijo in razvijajo na različnih starostih in razvojnih stopnjah, se v razvojno primerni praksi uporablja za oblikovanje kurikula, ki ustreza otrokovim potrebam in zmožnostim.

Še vedno pa med strokovnimi in znanstvenimi krogi lahko zasledimo diskusije o tem, kako dokument poimenovati. Katzova predlaga izraz za otroka občutljive (child sensitive) usmeritve prakse, nekateri drugi pa na raziskavah zasnovane (research-based) usmeritve prakse (razgovor s S. Bredekamp, april 2002).

3.6 Partnerstvo z družinami

Spoznanja o pomenu obogatenega okolja za otrokov razvoj in učenje so se nujno navezovala tudi na vlogo družine v skrbi za otroka. Čeprav tudi družina ob hitrih spremembah v družbi doživlja spremembe v vzorcih družinskega življenja, ta še vedno ostaja ena najbolj stabilnih sestavin družbe. Spreminja se sicer njena oblika in tudi vzorci družinskega življenja, vendar njene osnovne funkcije ostajajo enake. Čustveno povezuje člane med seboj, reducira izolacijo in odtujitev in daje občutek varnosti. Medtem ko sodobna družba postaja vse bolj odvisna od tehnologije, postajajo tudi člani družin vse bolj ločeni drug od drugega, zato postaja očitna potreba po tem, da skupnost in institucije (tudi predšolske) pomagajo družinam ustvarjati skrbno okolje za otroke. Potreba po tem, da spodbujamo medsebojne odnose, postaja zato še bolj pereča kot kdajkoli prej, ko je bila družina več časa skupaj.

V sodobni organizirani predšolski vzgoji ni več pomislekov o tem, ali obstaja potreba po sodelovanju med institucijo in družino. K temu je zanesljivo doprinesel tudi Jurij Bronfenbrenner s svojo teorijo kulturnega konteksta, v kateri opozarja na soodvisnost kontekstov, v katerih živi otrok in njihovim vplivom na otrokov razvoj. Njegova teorija je močno vplivala na predšolske programe z vidika interakcije

vzgojiteljev z družinami. Še vedno pa obstaja vprašanje, na kakšen način naj sodelujejo in kako naj bi bilo to sodelovanje kar najbolj dovršeno, da bi ustrezalo potrebam posameznih družin, vrtcev (šol) in okolij. V strokovni literaturi tako rekoč ne govorimo več o sodelovanju med institucijo in starši, ampak o sodelovanju med institucijo in družino. Ta sprememba odraža spoznanje, kako zelo je za otrokov razvoj pomembno celotno družinsko okolje oziroma mikrokultura družine in kako zelo pomembno je te faktorje upoštevati tudi pri organizirani predšolski vzgoji.

Sodelovanje med družino in institucijo prinaša močne strani družine ter strokovnost institucije v aktivno partnerstvo. Ločevanje otroka od družine je nemogoče, saj vsak otrok raste in se socializira v kulturi svoje družine. Otroci prinašajo svoje ideje, čustva, močne in šibke strani od doma v svoje življenje v vrtcu. Če sta družina in vrtec povezana preko otroka, bo to partnerstvo prispevalo k učinkovitosti vrtca. Raziskave ugotavljajo, da možnosti za otrokov uspeh naraščajo, če šola (vrtec) in družina delata skupaj (Epstein, 1996; Dombo, O'Donnell, Galinsky, Gilkeson Mechler, Farber, 1996). Epsteinova tudi opozarja, da pri tem še vedno srečujemo dvojne različni stališča. Na eni strani so stališča zagovornikov skupnega dela družine in šole, v katerem si oboji delijo skupne cilje v odnosu do otroka. Na drugi strani pa imamo zagovornike ideje, da vrtec (šola) lahko najbolje doseže svoje cilje, če se družina ne vmešava v vrtec (šolo), ker s tem ogroža strokovni status in vzgojiteljevo oziroma učiteljevo strokovno odgovornost.

Vendar je prepoznavanje družine kot nekaj ločenega od vrtca in šole nenaravno. Kljub vsemu se spoznanje, da je družina otrokov prvi skrbnik, socializator in učitelj (Berger, 2000 str.8), vse bolj utrjuje. Vlogo staršev v prvih letih otrokovega življenja Bergerjeva opredeljuje s tremi vidiki:

1. družba ne bi preživela, če v njeni kulturi ne bi bilo rojevanja in skrbi za otroke. Čeprav se način skrbi za dojenčke in malčke v različnih kulturah in tudi znotraj iste kulture razlikuje, je otrokova blaginja odvisna tako od te skrbi kot tudi od prožnosti otroka. Otroci, njegov skrbnik in okolje se prepletajo v procesu nege in vzgoje, zato so izkušnje vsakega otroka enkratne. Na tem spoznanju pa temelji tudi spoznanje o izjemni odgovornosti starševstva.
2. raziskave o delovanju možganov dokazujejo, da dobre in slabe izkušnje, ki jih otrok pridobi v prvih letih življenja, vplivajo na povezave in ožičenje njegovih možganov. Današnji razvoj tehnologije je znanstvenikom omogočil pogled v možgane in tudi v nivoje aktivnosti, ki se dogajajo v možganih (Shore, 1997). Danes imamo znanstvene dokaze, da okolje vpliva na možgane in da otrokov možganski razvoj ni določen in fiksiran ob rojstvu, na kar so v svojih teorijah opozarjali Hunt, Piaget in Vigotski. Razvoj možganov je dinamična medsebojna dejavnost med naravo (dednostjo) in vzgojo (okoljem). Na možgane vplivajo nega, hrana in stimulacija, ki jih dobijo. Geni sicer igrajo

pomembno vlogo v otrokovem razvoju, vendar so le del te enačbe. Človekov razvoj usmerjajo dinamični odnosi med naravo in vzgojo (Shore, 1997, str. 15). Prepoznavanje pomembnosti vloge otrokovih izkušenj v njegovem razvoju pa krepi zahtevo po zagotavljanju ustreznega okolja za otroke.

3. otroci, ki nimajo možnosti za oblikovanje navezanosti (attachment) na »pomembne druge« v prvih dveh letih življenja, zelo težko ali pa sploh ne morejo premagati pomanjkanja čustvene navezanosti. Vendar se sposobnost vzgajati in skrbeti za dojenčka ne razvije avtomatično. Vprašanju navezanosti namenjajo strokovnjaki pozornost že več kot sedemdeset let, saj tvori eno najpomembnejših pogojev za oblikovanje zdrave osebnosti. Bowlby je navezanost definiral kot lastno notranjo motiviranost, različno od hranjenja in spolnosti, vendar nič manj pomembno (Bowlby, 1988, str. 27). Navezanost se izkazuje na ta način, da oseba kaže, da želi pridobiti in obdržati bližino z osebo, na katero je navezana (največkrat sta to mama, oče, lahko pa tudi kdo drug, ki ga otrok pozna). Večja je, če je otrok prestrašen, bolan, utrujen. Razvoj navezanosti je najbolj kritičen v prvih nekaj letih življenja. Doslej so dokazali tri skupine staršev, pri katerih bi lahko pričakovali probleme pri razvijanju navezanosti med njimi in otrokom, in sicer so to starši, ki sami niso imeli modela dobrega starševstva, izolirani, negotovi starši, ki niso deležni sistema pomoči, in prezaposleni starši (Berger, 2000).

Sodelovanje predšolske institucije z družino zagotavlja razvojno kontinuiteto. Razvojna kontinuiteto lahko definiramo kot nepretrgano, povezano celoto v razvoju. Diskontinuiteta pa se nanaša na pomanjkanje kontinuitete oziroma na spremembe in motnje v otrokovem razvoju. Verjetno je nemogoče pričakovati, da bi v tako raznoliki družbi kot je naša, lahko oblikovali kurikulum, ki bi zagotavljal odlično razvojno kontinuiteto za vse otroke, mogoče pa je graditi sistem podpiranja otrokove kontinuitete v razvoju. Vendar problem kontinuitete ne leži le v individualnih razlikah med otroki, ampak tudi v raznolikosti socialnih struktur, iz katerih prihajajo otroci, kar povzroča razlike med otrokovimi izkušnjami doma in v instituciji. V tem primeru lahko govorimo o kulturni diskontinuiteti otrokovih izkušenj. Zato postaja vse bolj pomembno zagotavljanje določene stabilnosti v okolju, ki otrokom pomaga pri adaptaciji na novo okolje. To spoznanje postavlja pred organizirano predšolsko vzgojo zahtevo po oblikovanju takšnih pogojev v okolju, da se otrok ne bo počutil, kot da prihaja v tuje okolje. Vrtec naj bi bil kulturno občutljiv oziroma občutljiv za kulturo in jezik otrokove družine.

Epsteinova (citirano po Berger, 2000) opozarja, da imajo institucije šest osnovnih nalog v zvezi z vključevanjem družin:

1. Omogočajo družinam, da si pridobijo znanja in spretnosti, ki so potrebne za to, da pomagajo svojemu otroku na vsaki starostni stopnji.

2. Komunicirajo z družinami na zelo različne načine.
3. Vključujejo družine kot prostovoljce v dejavnosti oddelka oziroma institucije.
4. Pomagajo družinam, da bodo le-te lahko pomagale svojim otrokom (svetovanje, nadzor, pomoč pri domačem delu).
5. Vključujejo družine v sprejemanje odločitev, komunikacijo z drugimi starši, vodenje in zagovorništvo.
6. Vključujejo družine v prizadevanja za vključevanje vrtca (šole) v širšo skupnost.

V prizadevanjih za vključevanje družin se vse bolj poudarja aktivna vloga družin pri načrtovanju, implementaciji in evalvaciji programov, ki se uresničujejo v instituciji. Vse bolj se uveljavljajo tudi poskusi lokalnega načina vodenja institucije, v katerega se aktivno vključujejo predstavniki družin. Da pa bi tovrstna dejavnost v resnici živela in bi družine imele svojo vlogo v tem procesu, potrebujejo sistem informacij pa tudi določena znanja, ki jim omogočajo učinkovito odločanje in soustvarjanje politike na tem področju. V krog tistih, ki odločajo o organizirani predšolski vzgoji, tako poleg staršev sodijo še vzgojitelji, vodstvo vrtca in predstavniki skupnosti. Lokalni nivo vodenja seveda zahteva sposobnosti za sodelovalno vodenje. Ne glede na to, ali skupino vodi eden od staršev, ravnatelj ali strokovnjak potrebuje določena znanja. Običajno pa ta vloga pripada ravnatelju. Tak način vodenja temelji na prepričanju, da tisti, ki so najbližje problemom, lahko najboljše odločajo in iščejo najustreznejše rešitve.

Pogostost, vsebina in uspešnost sodelovanja z družinami oziroma s starši je seveda odvisna od različnih faktorjev. Zanesljivo pa sta vsaj dva faktorja, na katera lahko vplivamo s strani delovanja institucije oziroma vrtca. To sta raznolikost ponudbe oziroma možnosti za sodelovanje ter klima oziroma kultura vrtca v odnosu do družin. Zavedanje raznolikosti nivojev sodelovanja, pa tudi načinov sodelovanja z družinami in starši, postaja vse bolj pomembna sestavina vseh organiziranih predšolskih programov.

Bergerjeva (Berger, 2000) predstavlja sedem nivojev vključevanja staršev v življenje vrtca, in sicer:

1. Starši kot aktivni partnerji in vodje prizadevanj za izobraževanje doma in v instituciji, ki so aktivno vključeni in predani ideji sodelovanja ter izjemno podpirajo svoje otroke.
2. Starši, ki sprejemajo odločitve v svetu vrtca (šole) ali vodstvenem timu. Po navadi imajo moč, da z odločitvami vplivajo na klimo institucije, svetovalnih komisij, so aktivni v sodelovalnem vodenju vrtca.
3. Starši, ki predstavljajo zagovornike institucije.

4. Starši, ki aktivno sodelujejo z institucijo kot prostovoljci, vendar so pri tem učinkoviti le, če dobijo navodila, opredeljene naloge in odgovornosti.
5. Starši, ki podpirajo vez med šolo in domom tako, da podpirajo domače učenje oziroma izkušnje in se zavedajo obveznosti v odnosu do institucije. Pri tem je institucija za njih agencija, servis, ki izobražuje njihove otroke.
6. Starši, ki se želijo izobraževati.
7. Starši, ki niso aktivni, vendar podpirajo vzgojne in izobraževalne cilje institucije in spodbujajo otroka k učenju.

Epsteinova (Epstein, 1996) pa ponuja šest tipov sodelovanja, ki ga institucije lahko uresničujejo, da bi povišale sodelovanje med družinami, vrtcem (šolami) in skupnostjo:

1. Usposabljanje za starševstvo - predstavlja pomoč staršem z znanjem in spretnostmi, ki jim pomagajo razumeti otroka in njegov razvoj in oblikovati domače okolje, ki bo podpiralo učenje.
2. Učinkovito komuniciranje - predstavlja učinkovito komuniciranje na relaciji šola-dom in obratno - poroča o otrokovem napredku in programu.
3. Vključevanje članov družine kot prostovoljcev - predstavlja ustvarjanje pogojev za učinkovito delo prostovoljcev, kot sta npr. usposabljanje prostovoljcev in prožnost pri načrtovanju in organizaciji dela.
4. Posredovanje informacij o tem, kako se lahko otrok uči doma - da bi otrok pridobival ustrezne izkušnje doma ali da bi mu doma lahko pomagali pri učenju, naj bi vrtec, oziroma šola nudila družinam ustrezne informacije, ki bodo povezale dogajanja v vrtcu (šoli) in doma.
5. Sprejemanje odločitev - pri tem gre za vključevanje staršev v upravljanje vrtca (šole) in sprejemanje odločitev, ki zadevajo vrtec (šolo).
6. Sodelovanje s skupnostjo - ta način pa vključuje vsa tista prizadevanja, s katerimi skušajo povezati in združiti različne servise (dejavnosti in organizacije) ter sredstva, ki so na voljo v skupnosti z vrtcem (šolo), da bi pripomogli k razvoju vrtca, šole, družin, programa, razvoja otrok in učenja.

Za kvalitetno vključevanje staršev v življenje vrtca seveda ni potrebno, da ti-pologije sodelovanja sledijo druga drugi. Prav tako ni potrebno, da bi ista družina sodelovala na vseh stopnjah. Pomembno pa je, da vzgojiteljica staršem v procesu participacije stoji ob strani in to ne glede na to, na kateri stopnji participacije ti želijo delovati. Gre za proces individualizacije na nivoju sodelovanja s starši, tako da bolj zainteresirane starše podpira v njihovi neodvisnosti in ustvarjalnosti delovanja na vseh

ravneh, manj samozavestnim staršem pa nudi oporo in možnost, da rastejo v svojih vlogah in da se učijo drug od drugega. Starši imajo možnost izbirati oblike sodelovanja in participacije.

Katzova (Katz, 1994) opozarja tudi na problem edukacije staršev ter dvigovanju pričakovanj in zahtev v odnosu do predšolskih programov. Rezultati raziskav v različnih državah kažejo, da so starši skoraj 100 odstotno zadovoljni s predšolskimi programi, strokovnjaki pa tega zadovoljstva ne kažejo. Katzova meni, da gre pri tem za poglobitno razliko v razumevanju predšolskega obdobja, saj strokovnjaki slab program vidijo kot zamujeno možnost za otroka, starši pa nimajo enakih spoznanj o pomenu in možnostih, ki jih nudimo otrokom v predšolskih programih. Pri tem pa se pojavlja še en problem, in sicer dejstvo, da so starši predšolskih otrok v resnici prehodna populacija, saj jim otroci kmalu zrastejo. Zato je rešitev le v kontinuiranem procesu sodelovanja s starši, pa tudi v osveščanju celotne skupnosti.

3.7 Odzivi prakse

Na vse opisane strokovne spremembe se je že sredi osemdesetih let odzvala tudi praksa. Razvili so se programi, ki so se odmikali od enostranskih kognitivno obarvanih kurikulumov. Programi vse bolj poudarjajo pomen vseh razvojnih področij in celostnost v odnosu do njih. Hkrati poudarjajo tudi potrebo po upoštevanju individualnih vzorcev razvoja ter razlik med otroki na nivoju interesov, učnih stilov, osebnosti ipd. Vse bolj poudarjajo pomen stimulativnega okolja (fizičnega in človeškega), ki zagotavlja občutek varnosti, zdravja in hkrati spodbuja učenje. Vse več pomena namenjajo aktivni participaciji otrok v procesu pridobivanja za njih smiselnih izkušenj v konstrukciji znanja. Pri tem pa se posebej poudarja pomen ustrezne interakcije vzgojiteljic z otrokom ter pomen socialne interakcije otroka z drugimi otroki v oddelku. Nenazadnje pa se vse več spoštovanja namenja tudi staršem, ki jih vse bolj aktivno vključujejo v življenje vrtca. Nenazadnje pa se vrtci vse bolj odpirajo v širšo skupnost in tako prispevajo k procesu ozaveščanja in odločanja javnosti o organizirani predšolski vzgoji.

Razvili so se tudi odprti programi, ki zajemajo celovitejši kontekst, v katerem se odvijata vzgoja in izobraževanje. Ti niso bili strukturirani in dokončni, ampak so predstavljali le okvir s splošno postavljenimi cilji, kot orientacijo. Ti programi se razvijajo v procesu delovanja, ne poudarja se le vsebine, metod in sredstev, ampak kvaliteto interakcije in odnosov. Pri njegovem nastajanju sodelujejo enakopravno otroci, starši, strokovnjaki in vzgojitelji. Ob stalnem dialogu se program razvija in izpopolnjuje (Špoljar, 1993).

Eden od takšnih programov je Zimmerjev model situacijske pedagogike, ki je nastal na teh principih in se je razvil v Nemčiji konec sedemdesetih in na začetku osemdesetih let z imenom »Socialno učenje«. Model je bil širše pedagoško usmerjen na celostno oblikovanje bivanja v predšolski ustanovi. Zavzema se za deinstitucionalizacijo predšolskih ustanov in vzgoje v njih ter za razvijanje avtonomije. Vzgojne situacije, ki so osredotočene okrog določene teme, povezane z realnimi življenjskimi situacijami otrok, postanejo osrednja točka v tem pristopu, za katerega je značilno:

- › učenje in pridobivanje izkušenj je povezano z življenjskimi situacijami otrok,
- › socialno učenje je najbolj pomembno,
- › prednost se daje starostno mešanim skupinam,
- › starši in drugi odrasli sodelujejo v programu s svojimi življenjskimi izkušnjami in ga bogatijo,
- › otroci sodelujejo pri načrtovanju teme,
- › vzgojitelji in otroci se učijo skupaj in drug od drugega,
- › učenje se ne odvija le v vrtcu,
- › načrtovanje procesa ni strukturirano, ampak fleksibilno, organizira se glede na situacije v spontanah interesnih skupinah,
- › ureditev prostora spodbudno vpliva na otroka,
- › vrtec je življenjski prostor otrok, staršev in vzgojiteljev, odprt navznoter in navzven.

Drugi primer odprtega kurikula, ki se je razvil v osemdestih letih prejšnjega stoletja, pa je znan pod imenom Regio Emilia. Razvili so ga strokovnjaki združeni, okrog Lorisa Malaguzzia (1920-1994) v skupnosti Regio Emilia v Italiji, kjer je skupnost začela financirati sistem predšolske vzgoje. Model izhaja iz Deweyevih idej (na otroka osredinjeni edukaciji), ki ga kombinira s Piagetovim konstruktivističnim pristopom ter s socialnim konstruktivizmom Vigotskega (Hendrick, 1997). Otroka pojmuje kot aktivnega udeleženca v konstrukciji svojega znanja, pri tem pa ga vidijo v relaciji z družino in vzgojiteljem, pri čemer so te relacije medsebojno povezane in recipročne.

Fizično okolje omogoča privlačno, estetsko prijetno in udobno okolje, ki naj bi omogočalo učenje in odnose med otroci, med otroci in odraslimi in med odraslimi. Prostor omogoča komunikacijo in neguje odnose. Ureditev otroku omogoča, da dela sam, z vzgojiteljico ali pa v malih in v večjih skupinah. Dejavnosti omogočajo raziskovanje, odkrivanje ter reševanje problemov. Otrokom ponujajo veliko možnosti izbire. Prostorska ureditev omogoča srečevanja in zbiranje otrok, staršev in vzgojiteljev v osrednjem prostoru blizu vhoda, ki ga imenujejo trg v skladu z arhitekturo italijanskih

mest. Vrtec pa ima tudi t. i. atelje oziroma likovno delavnico. Centri aktivnosti se ponašajo z osebno noto in z družinskim vzdušjem. Pozornost namenjajo tudi primerni osvetlitvi, razporeditvi ogledal in razstavljenim umetniškimi eksponatom.

Vzgojitelj, ki dela v ateljeju, je ponavadi specializiran na vizualne umetnosti (Gandini, 1997). Vzgojitelji veliko pozornosti namenjajo dokumentiranju dela otrok, njihovih diskusij in aktivnosti. V pregled opravljenega dela, ki je usmerjen na proces učenja, se vključujejo otroci, starši in vzgojitelj, ki dela v ateljeju. V dnevnem redu sta določena le čas za kosilo in počitek. Kurikulum se vrti okrog projektov, pri tem pa umetniške dejavnosti predstavljajo motor, skozi katerega otroci raziskujejo koncepte oziroma vsebine, ki jih proučujejo. Ideje za projekte prihajajo od otrok ali od vzgojiteljev ali pa iz vsakodnevnih izkušenj. Osnovne cilje postavljajo vzgojitelji, vendar vnaprejšnjega planiranja ni.

Program je namenjen otrokom od štirih mesecev do šestega leta, pri tem so otroci do tretjega leta ločeni od starejših. Otroci ostajajo z istim vzgojiteljem in z vrstniki tri leta. Vzgojitelji delujejo v parih kot partnerji otrokom pri projektih. Vzgojitelji so predvsem raziskovalci, ki zbirajo informacije, dokumentirajo, opazujejo in razpravljajo. Sposobnost opazovanja in poslušanja ter refleksije dogajanja so pomembne lastnosti, ki jih imajo ti vzgojitelji (Essa, Young, 2003). Za dokumentiranje in sestanke imajo na voljo pet ur tedensko. Poleg vzgojiteljev in specialista za umetnost so v vrtcu še pedagog in psiholog. Posebno vlogo pa imajo tudi starši, ki jim nudijo udobno okolje za srečevanje v vrtcu, skrbijo pa tudi za redna skupna srečanja staršev in vzgojiteljev.

Na Malaguzzijev model učenja so močno vplivale ideje Vigotskega, zlasti njegova teorija con aktualnega in bližnjega razvoja. Prav tako so nanj močno vplivale ideje Deweya, ki se kažejo v poudarjanju sodelovanja na vseh nivojih (sodelovanja s starši, sodelovanja med pedagogi, sodelovanja med otroki, sodelovanje celotne lokalne skupnosti), ki prinaša posebno kulturo v te vrtce ter občutek stabilnosti, ki jo dosežejo tudi s stalnostjo pedagogov. Tudi v primeru modela Reggio Emilia je osrednje izhodišče programa otrok, njegove potrebe, njegov način spoznavanja sveta. Ena glavnih nalog vzgoje pa razvoj otrokove identitete, ki se lahko realizira preko ustvarjalnosti. Na ta koncept vzgoje je močno vplivala tudi koncepcija Montessori, ki se kaže v poudarjanju čutil v procesu spoznavanja in zato tudi v razvijanju čutil. Prav čutni doživljaji naj bi tvorili osnovo izražanju - likovnemu, glasbenemu, govornemu in telesnemu. Vse metodične rešitve izhajajo iz celovitosti sveta in doživljanja življenjske realnosti, ki zajemajo spoznavno, čustveno in voljno komponento, in se med drugim uresničujejo v projektih. Katzova (Katz, 1994) je pristope Reggio Emilia poimenovala kot najsvetlejši primer razvojno primerne in priporočljive prakse, vendar se ob tem sprašuje, če ga je sploh mogoče prenesti v drugačno okolje, saj je prav zavzetost lokalne skupnosti skupaj s starši eden glavnih faktorjev uspešnosti tega modela.

Zanimivo je, da so ideje o otroku kot središču dogajanja v pedagoškem procesu že v osemdesetih letih predstavljene tudi v razmišljanjih strokovnjakov v takratni Sovjetski zvezi. Nastali sta kar dve med sabo zelo povezani gibanji. Eno je vodil akademik Amonašvili, ki je zgradil metodiko dela z otroki na prehodu iz vrtca v šolo ter na začetku šolanja na teoriji Vigotskega in jo predstavil pod imenom »Zdravstvujte djeti« (Amonašvili, 1983) s katerim je skušal opozoriti, da prepozna in spoštuje otroka v vzgojnem procesu. Drugo gibanje pa je znano pod imenom »pedagogika sodelovanja« ali pedagogika sodelovanja (Amonašvili, 1986) in je združevala takratne somišljenike, ki so poudarjali pomen sodelovanja vseh akterjev v vzgojnem procesu.

Med množične odzive prakse pa lahko prištejemo tudi program Korak za korakom, ki je v devetdesetih letih močno zaznamoval vse države v Srednji, Jugovzhodni, Severni Evropi ter vse bivše republike Sovjetske Zveze, Mongolijo in Haiti, kasneje pa svoje ideje poglobljal in širil tudi v druge države. Pobudo programa, ki bo temeljil na demokratičnih vrednotah in sodobnih spoznanjih na področju predšolske vzgoje je podal slavniti pedagog Mustard Fraiser in z njo navdušil Georga Sorosa, ki je program v začetnih letih v celoti financiral. Ciljno je program naravnal na zagotavljanje enakosti in dostopnosti kvalitetnih programov za vse otroke ter na participacijo staršev in skupnosti v zagotavljanje kakovostne vzgoje in izobraževanja za vse (Vonta, 2005). Program je zanesljivo močno vplival na procese posodabljanja v vseh državah v tranziciji, med drugim tudi pri nas.

V Sloveniji je leta 1980 je nastal »Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok«, ki se je sicer skušal približati razvoju predšolske vzgoje v svetu, vendar je hkrati odražal stanje tega področja v sedemdesetih letih. Ta trend je bil še zlasti prisoten pri uresničevanju tega programa v praksi, ki je bil odtujen od otroka in prilagojen predvsem zunanjim zahtevam. Kot reakcija na takšno stanje so se začele pojavljati zahteve po »vrtcu po meri otrok«. V praksi pa nastajajo novosti bolj ali manj strokovno načrtovane in preverjene.

Globalne spremembe v Sloveniji, kot so oblikovanje samostojne države, večstrankarski politični sistem, nova ustava, prepoznanje pluralizma vrednostnih sistemov v začetku devetdesetih let, pa so terjale tudi korenite spremembe na področju vzgoje in izobraževanja in so podrobneje opredeljene v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Bela knjiga, 1995). Ob novi zakonodaji (Zakon o vrtcih, 1996) ter izhodiščih, načelih in ciljih vsebinske preнове celotnega sistema vzgoje in izobraževanja (Izhodišča kurikularne preнове, 1996) smo leta 1999 dobili tudi Kurikulum za vrtce (Kurikulum za vrtce, 1999). Njegov namen je predvsem:

1. omogočiti odprte in fleksibilne programe,
2. ponuditi pestrejšo ponudbo na vseh področjih dejavnosti vrtca,

3. doseči uravnoteženost različnih področij dejavnosti,
4. večje upoštevanje individualnosti, drugačnosti in izbire,
5. ustvarjanje pogojev za izražanje in osveščanje skupinskih razlik,
6. upoštevanje zasebnosti in intimnosti otrok,
7. dvig kakovosti interakcij v vrtcu,
8. drugačna časovna razporeditev dejavnosti v vrtcu
9. omogočanje avtonomije in strokovne odgovornost delavcev v vrtcu,
10. povečanje vloge evalvacije,
11. -zboljšanje informiranosti in sodelovanja s starši.

Kurikulum temelji na šestnajstih načelih, ki na nek način opredeljujejo pristope uresničevanja zastavljenih ciljev na različnih področjih dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika) ter delovanja vrtca v celoti. Hkrati pa kurikulum ponuja tudi primere dejavnosti po posameznih področjih dejavnosti za mlajšo in starejšo starostno skupino v vrtcu. S tem dokumentom smo na nek način v naš kontekst vnesli osnove sodobnih teoretskih pogledov na otroštvo. Relativno odprt koncept predšolske vzgoje v vrtcu, ki gradi na sodobnih načelih predšolske vzgoje, predvideva strokovno avtonomnost in odgovornost strokovnega osebja v vrtcu. Prav avtonomnost in odgovornost strokovnega osebja za lastne odločitve, ki jih izvaja v praksi in jih hkrati zna osmisлити, zahteva stalno profesionalno rast, sistem evalvacije tega, kar se v praksi v resnici dogaja, ustrezno klimo za spreminjanje in zagotavljanje kakovosti v instituciji ter zunanjo strokovno pomoč, v kolikor jo potrebujejo.

Ob tem je seveda potrebno poudariti tudi dejstvo, da je organizirana predšolska vzgoja pri nas v procesih tranzicije hkrati s spremembami delovanja na nivoju procesa, uspela celo povečati vključenost otrok v organizirano predšolsko vzgojo.

4 Sodobno razumevanje kakovosti v organizirani predšolski vzgoji

V sodobnih družbenih tokovih je tudi na področju vzgoje in izobraževanja eden od osrednjih pojmov, ki predstavljajo sodobne izzive, pojem kakovosti. Pojem kakovosti ponuja izzive tako na filozofskem kot na povsem praktičnem nivoju. Tudi ob vprašanju kakovosti se namreč še vedno srečujemo z vprašanji, kaj je kakovost, kaj je kakovost v različnih družbenih kontekstih, kaj, kdo in zakaj jo določa, kdo in zakaj se zanjo zanima, kdo, zakaj in kako jo ugotavlja, kako in zakaj jo spreminjati ipd. Zaradi kompleksnosti tega vprašanja enoznačnega odgovora seveda ni mogoče dobiti, se pa danes vse bolj zavedamo različnih kontekstualnih vplivov, ki osvetlujejo ta vprašanja v vsakem konkretnem primeru.

Pojem kakovosti je na področje vzgoje in izobraževanja prišel nekoliko kasneje, kot na druga področja človekove dejavnosti, morda tudi zato, ker ga je prav na našem področju težje definirati. Razviti svet se je začel intenzivneje teoretično pa tudi praktično ukvarjati s kakovostjo sredi šestdesetih let. Na naše področje je pojem prišel iz industrije in podjetništva, vendar šele nekako v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. To pa seveda še ne pomeni, da vse dotlej o tem pojmu na našem področju ni bilo govora. Pogled na to, kaj je v vzgoji in izobraževanju dobrega, se je seveda tekom zgodovine tega področja spreminjal. Medveš (Medveš, 2000) meni, da so bile te spremembe pogojene s spreminjanjem pogleda na šolo, vzgojitelja in otroka. Kakovost se je kazala v drugačnih pojavnih oblikah, prav tako pa smo ji namenjali veliko manj pozornosti. Medveš poudarja, da je kakovost danes postala eden od osrednjih pojmov sodobnega življenja, predvsem v razvitem svetu. Kakovost »dobiva univerzalni pomen in naravo, kar pomeni, da preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben« (Medveš, 2000, str.10). Na pojav kakovosti je zanesljivo vplival tehnološki razvoj, množica dobrin v našem vsakodnevem življenju, odpiranje trgov, pretok informacij ipd. V idealnih razmerah bi lahko trdili tudi to, da je z naraščanjem razvoja naraščala avtonomnost človeka kot uporabnika tega razvoja. Zanesljivo pa lahko trdimo, da ima človek danes zaradi vse večje ponudbe na »tržišču« vse več možnosti izbiranja in samostojnega odločanja. Zato je bil pojav preusmeritve svetovne javnosti v razvitem svetu na kakovost povsem normalen, če so želeli ohraniti svoje uporabnike. Zanimanje za kakovost na področju vzgoje in izobraževanja je posledica oblikovanja novih paradig, ki so se začele intenzivneje uvel-

javljati na našem področju kot posledica razvoja znanstvenih disciplin, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, njihovega povezovanja, spoznanj, ki smo jih prenesli iz drugih znanosti, in ki jih doslej nismo povezovali z našim področjem ter hkrati posledica sprememb v družbi, ki zahtevajo stalno ustvarjalno prilagajanje vzgojno-izobraževalnih institucij nastalim razmeram in potrebam sedanjosti in prihodnosti.

Na področju vzgoje in izobraževanja se je po mnenju Medveša (Medveš, 2000) pojem kakovosti razvijal prenosorazmerno z avtonomnostjo vzgojno-izobraževalnih institucij in pedagogov. To pomeni, da je kakovost tem bolj pomembna, čim bolj je pedagog prepuščen sam sebi, da v množici ponujenih modelov, pristopov, metod, ciljev izbere in uresničuje tiste, ki bodo rodili najboljše rezultate. K temu bi lahko dodali tudi spoznanje, da je kakovost vse bolj pomembna, čim bolj je vrtec (vzgojno-izobraževalna institucija) odprta za starše in druge zainteresirane posameznike in skupine v okolju. Preglednost in odprtost tega, kar se v vzgojno-izobraževalni instituciji dogaja, posredno in neposredno vpliva na kakovost tega procesa. Dokler je vzgojitelj sam zaprt v svoj oddelek, neke velike potrebe za spreminjanje tega, kar počne, ne vidi, razen tiste, ki prihaja s strani obvez do države. Če je nekoč skrb za kakovost v vzgoji in izobraževanju v celoti prevzemala državna šolska inšpekcija, je v procesih demokratizacije ta razpršena na različne dejavnike v instituciji in izven nje.

Pojmovanje kakovosti oziroma njeno definiranje je zelo različno, prav tako različni pa so tudi kriteriji, po katerih merimo in opredeljujemo kakovost posameznih šol. Kroflič (Kroflič, 2001) meni, da je kakovost v filozofskem smislu kategorija, ki je ne moremo opredeliti z merljivimi atributi. Zato je tudi nemogoče opredeliti absolutni kriterij kakovosti, oziroma o njej lahko sklepamo le posredno na osnovi določenih merljivih lastnosti vhodnih, procesnih in izhodnih postavk oziroma kazalcev. Čeprav enotne definicije kakovosti ni, pa lahko trdimo, da se zahtevi po kakovosti, njenem zagotavljanju in razvijanju ni mogoče izogniti prav zaradi potrebe po stalnem prilagajanju spremembam v okolju (Bečaj, 2000). V tem procesu potovanja skozi spremembe nastopajo tudi tako imenovani kritični trenutki, ko po določenem obdobju uvajanja spremembe pride do krize. Krizo v strokovni literaturi poimenujejo »implementacijski padec«, označuje pa tisti trenutek, ko je pri tem potovanju v spremembah potrebno ponovno osredotočiti pozornost na cilje in rešitve, h katerim »potujemo«. (Champion, 1993; Fullan, 2002).

Ko povzema motive sodobnih razvitih družb za to, da spodbujajo projekte kakovosti, Medveš (Medveš, 2000, str. 13) med njimi navaja naslednje:

- › povečano skrb za procese integracije proti tradicionalnim oblikam segregacije in zunanje diferenciacije,
- › tekmovalnost oziroma konkurenco kot gonilna sila uspešnega vključevanja v dogajanja na svetovnem trgu,

- › povečan interes javnosti za šolo,
- › demokratizacijo, ki prinaša povečano željo in zahtevo po večji participaciji in soodločanju vseh udeležencev v procesih soodločanja in odločanja o vseh segmentih njihovega življenja, torej tudi življenja v šoli, ter povečan interes šol za ustrezno metodologijo, s katero lahko svoje delo oziroma kakovost predstavi javnosti in se ustrezno zavaruje pred subjektivnimi očitki;
- › novo kulturo pouka, v kateri mora vzgojitelj spreminjati oblike poučevanja in reflektirati svoje delo s stališča otrok;
- › nove cilje, ki nastajajo ob hitrem razvoju znanosti in poudarjajo predvsem razvijanje tistih sposobnosti, ki omogočajo iskati znanje, z njim komunicirati in ga uporabljati in razvijati v neznanih in drugačnih situacijah; za njihovo uresničevanje pa je potrebno življenje v vzgojno-izobraževalni instituciji stalno evalvirati in razvijati;
- › pluralizem vrednostne naravnosti sodobnega človeka, ki ga institucija rešuje ob komunikaciji o vrednotah ter reševanju konfliktnih situacij ob upoštevanju pravne osnove ter otrokovih pravic.

Potreba po kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja je torej jasno opredeljena in kaže izrazite potrebe po spremembah v praksi. Ob dosedanjih izkušnjah z reformami je dozorelo spoznanje, da so spremembe, ki jih želimo uvajati v prakso, mnogo boljše, trajnejše in kvalitetnejše, če v procesu spreminjanja aktivno sodelujejo tisti, ki naj bi spremembo izvajali. Gre za znano dilemo relativne neuspešnosti spreminjanja od zgoraj navzdol, ki odseva hierarhične odnose v stroki, podcenjevanje prakse in nerazumevanje procesa učenja oziroma spreminjanja pri odraslih oziroma v šoli. Dolgotrajno sposobnost spreminjanja šol lahko dosežemo le, če se v proces spreminjanja vrtca aktivno vključimo (Fullan, 1991).

Ena od konkretnih potreb pri opredeljevanju kvalitetnega pedagoškega procesa pa je sprememba paradigme, ki prehaja od skrbi za kakovostno poučevanje v skrb za spodbujanje kakovostnega učenja. Gre za premik iz transmisijskega k interakcijskemu pojmovanju učenja ter za ustrezne spremembe v pojmovanjih učenja, znanja, vloge vzgojitelja oziroma vzgojitelja in otroka oziroma otroka in za ugotavljanje pogojev, pod katerimi se kakovostno učenje pojavlja.

Pranckuniene, Vildžiuniene, Walsh (Pranckuniene, Vildžiuniene, Walsh, 2002) navajajo tri vrste značilnosti sodobnega pojmovanja kvalitetne vzgojno-izobraževalne institucije in sicer:

1. Skupno poslanstvo oziroma cilji, ki jim sledijo. Skupno poslanstvo lahko dosežejo le na osnovi jasnih ciljev, sodelovanja pri izmenjavi vrednot in prepričanj ter soudeležbe pri vodenju in sprejemanju odločitev.

2. Ustrezna klima oziroma kultura, ki spodbuja učenje. Za oblikovanje ustrezne klime oziroma kulture, ki je značilna za uspešne institucije, je pomembno, da imajo vsi (otroci, starši in zaposleni) možnost participacije in sodelovanja pri svojem učenju in učenju drugih in da za svoje učenje sprejemajo odgovornost. Ustrezno klimo zagotavlja ustrezno fizično okolje, ki mora na eni strani zagotavljati občutek varnosti, na drugi strani pa nuditi dovolj spodbud za aktivno učenje v različnih situacijah. Ustrezno klimo tvorijo priznanja in izzivi, pozitivno interakcijo med vsemi udeleženci, aktivno vključevanje in podpora staršev ter skupnosti.
3. Poudarek je na učenju vseh - ne le otrok! To pa pomeni, da smo usmerjeni na vzgojni proces, na kurikulum, razvijamo kolegialnost na vseh nivojih, podpiramo strokovni razvoj in strokovno odgovornost izvajalcev, imamo visoka pričakovanja do sebe in do drugih in redno spremljamo svoj napredek in napredek otrok.

V vseh prizadevanjih, ki se vrtijo okrog kakovosti, gre pravzaprav predvsem za spremembo znotraj institucije, znotraj oddelka, spremembo pri vseh, ki so v te procese vpeti. Ker pa je končni uspeh odvisen od vseh udeležencev v tem procesu in ker različni udeleženci različno hitro ali počasi sprejemajo spremembe in se spreminjajo, je ta proces izjemno kompleksen in ga ne moremo ocenjevati zgolj po zunanjih kriterijih.

Ob tem se seveda pojavi več vprašanj, med katerimi je zelo pomembno vprašanje, komu naj bi bila kakovost namenjena in kakšna naj bi bila. Schlechty (Schlechty, 2001, str.55) poudarja, da v sodobni družbi opredeljuje kakovost to, kar uporabnik želi in potrebuje. Tako je določena usluga visoke kakovosti, če ima kakovosti, ki jih želijo in cenijo uporabniki, in nima kvalit, ki niso zaželeni in jih ne cenijo. Rezultat teh zaželenih in nezaželenih, cenjenih in necenjenih kvalit v uslugah vodi potemtakem v domnevo, da je mogoče kakovost najbolje opredeliti in opisati kot variabla na določenem kontinuumu. Vendar temu ni tako; kakovost obstaja, če je usluga prilagojena potrebam uporabnika (Crosby, 1979) ali pa ne obstaja.

In kdo je v tem primeru uporabnik? Na področju vzgoje in izobraževanja jih je kar nekaj, predvsem so to otroci (danes in zdaj, pa tudi kasneje v svojem življenju), njihovi starši in širša skupnost.

4.1 Kakovost predšolske vzgoje

Pojem kakovosti tudi na področju organizirane predšolske vzgoje ne gre gledati drugače, kot na celotnem področju vzgoje in izobraževanja. Organizirana predšolska vzgoja je zapleten sistem, v katerega je vključeno veliko število posameznikov in interesnih skupin. Vsak od njih lahko na kakovost gleda drugače. Različnost se kaže v kulturnih prepričanjih in pričakovanjih v odnosu do organizirane predšolske vzgoje: odvisna je od njihovega gledanja in pojmovanja otroštva, kulturnih vzorcev, vrednot, politike ter drugih socialnih faktorjev v družbi. Po drugi strani pa lahko ugotovimo, da je na teoretskem nivoju te različnosti veliko manj, čeprav gradi predvsem na zahodno orientirani pedagoški znanosti in tradiciji. Kakovosti tudi na tem področju ne gre pojmovati kot univerzalne kategorije, hkrati pa tudi ne kot povsem samovoljne kategorije. Seveda pa po drugi strani tudi ne gre vsega prepuščati stihiji oziroma relativizmu, ampak velja razmišljati predvsem o kontekstualnemu okviru za postavitve določenega standarda. Relativizem je le začetek procesa, nikakor pa ni njen konec, pravi Woodhead (Woodhead, 1996, str. 46). V procesu odločanja o standardih pa ne smemo mimo nekaterih bolj univerzalno definiranih kriterijev, ki naj bi jih upoštevali, kot so otrokove biološke potrebe in socialne potrebe ter pravice otrok. V ta sklop po mnenju Woodheada sodijo tudi univerzalni principi razvoja in učenja, ki pa naj bi bili združljivi s socialnimi razmerami, vrednotami in aspiracijami na nacionalnem, regionalnem, lokalnem, družinskem nivoju ter na nivoju organizirane predšolske vzgoje oziroma programa. Avtor se zavzema za to, da je potrebno oblikovati presoje, kriterije in standarde, o katerih se moramo dogovoriti. Vendar hkrati opozarja, da so presoje kakovosti odraz zapletenega sistema prepričanj, znanja, vrednot, kulture, družbenega konteksta in pogledov na otroštvo, zato je na kakovost potrebno gledati predvsem s perspektive vsake konkretne institucije. Isti avtor tudi meni (Woodhead, 1996, str. 39), da si je v procesu dogovarjanja med različnimi subjekti, ki se ukvarjajo s kakovost organizirane predšolske vzgoje, potrebno odgovoriti na naslednja tri vprašanja:

- › Kdo so zainteresirani posamezniki in skupine za kvalitetno organizirano predšolsko vzgojo? Število teh zainteresiranih skupin in posameznikov je veliko in vsak od njih ima svoje gledanje na kakovost glede na svoje interese, njihovo vlogo, moč in vplivnost. Med njimi so: ravnatelj vrtca, vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice, starši, predstavniki lokalne skupnosti, strokovnjaki na področju predšolske vzgoje in izobraževanja, politiki, financerji, raziskovalci, strokovna združenja, ki zastopajo interese stroke, predvsem pa otroci.
- › Kdo bo občutil koristi od kakovosti? Največkrat se strinjamo, da so to otroci, vendar bi marsikdo k temu prištel tudi starše, osnovno šolo in učiteljice v njej, ki sprejmejo mnogo bolj pripravljene otroke, politike in vodstvene strukture na nivoju lokalne skupnosti, ki lahko pridobijo na ugledu ipd.

- › Kaj naj bi bili kazalci kakovosti? Presoja o kakovosti je povezana s cilji in pričakovanji v odnosu do organizirane predšolske vzgoje oziroma otroštva v celoti. Lahko se osredotočijo na osnovne standarde skrbi za nego in zdravje, vire za igro in učenje; značilnosti odnosov med odraslimi in otroki, odnose med vzgojitelji in starši, fleksibilnost v odnosu do potreb staršev ipd. Pri tem pa Woodhead te indikatorje deli v vhodne, procesne in izhodne.

Nadalje predlaga, da lahko ta tri vprašanja gledamo tridimenzionalno in tako upoštevamo različne poglede na organizirano predšolsko vzgojo. Na ta problem je že leta 1993 opozorila Katzova (Katz, 1993), ko je opredeljevala različne perspektive, iz katerih lahko gledamo na kakovost organizirane predšolske vzgoje. Tako pojmovanje kakovosti je seveda pogojeno z demokratizacijo in decentralizacijo vzgoje in izobraževanja nasploh ter vse večjega vključevanja različnih interesnih skupin in posameznikov v oblikovanje in sprejemanje odločitev na tem področju. Moč teh posameznikov in skupin seveda v praksi še zdaleč ni izenačena, prav pa je, da ta postane bolj jasna in da se daje glas tudi tistim, ki ga niso imeli ali pa ga niso mogli izraziti. Obstaja pa nevarnost, da se vse to uresničuje le na formalni ravni.

Eden od načinov, kako definirati kakovost organizirane predšolske vzgoje, je tudi ugotavljanje do kolikšne mere ustreza potrebam otrok. Toda obstaja razlika med osnovnimi potrebami, ki jih lahko opazujemo ter socialnimi potrebami, ki pa so bolj vezane na vsakokratno kulturo, v kateri otrok živi. Prav zato vse bolj osnovo razprav o kakovosti tvorijo otrokove pravice. Pri tem pa je seveda potrebno osnovne teoretične principe o otrokovih pravicah interpretirati z vidika političnega, ekonomskega, socialnega, religioznega in kulturnega konteksta in jih prevesti in razumeti na nivoju prakse.

Kakovost lahko presojamo tudi z vidika poslanstva, ki ga organizirana predšolska vzgoja opravlja. V poslanstvu namreč izražamo namen oziroma cilje te dejavnosti in komu je dejavnost namenjena, torej tudi uporabnike. Organizirana predšolska vzgoja gradi svoje poslanstvo na otrocih, starših, pa tudi na širši skupnosti. Zato ni odveč vprašanje, do kolikšne mere je organizirana predšolska vzgoja prilagojena temu poslanstvu, oziroma do kolikšne mere ustreza namenu.

V organizirani predšolski vzgoji so njeni neposredni uporabniki sicer otroci, vendar posredno tudi starši in širše družbeno okolje. In če starši in širše družbeno okolje najbolj cenijo znanje, kognitivne sposobnosti, trenutne sposobnosti, ki otroka pripravijo za šolsko učenje, bodo merili kakovost predvsem po tem, ali so otroci dovolj zaposleni in ali imajo dovolj dejavnosti, ki zahtevajo njihovo intelektualno aktivnost. Do kolikšne mere torej vrtec prilagodi željam in potrebam uporabnikov in katerim uporabnikom: otrokom, njihovim staršem ali širši skupnosti?

Ne glede na vse druge značilnosti vrtca menimo, da v primeru, če otroci ne bodo hoteli ali ne bodo zmogli početi tega, kar se od njih zahteva in pričakuje, to ni kakovostin vrtec. Torej je vrtec potrebno prilagoditi otrokom, njihovim razvojnim, individualnim in kulturnim značilnostim, potrebam in pravicam. Modrost prakse se združuje v tako imenovani »razvojno primerni praksi«. Upoštevanje teh vodil pa še ne pomeni, da se zavzemamo za drugo skrajnost, v kateri zgolj otroci odločajo o tem, kaj je vredno početi in se učiti. Vrtci naj bi sicer bili osredotočeni na otroka, na njegove potrebe in pravice, kar pa še ne pomeni, da vrtce vodijo otroci. Osredotočenost na otroka predvsem pomeni, da vrtec svoje dejavnosti načrtuje, izvaja in evalvira z vidika koristi in pravic za vse otroke.

Kakovosti in uspešnosti predšolskih programov tudi ne velja presoati le z vidika razvijanja enostavnih kognitivnih sposobnosti. Kurikulum mora biti ekspliciten glede otrokovega celostnega razvoja in razvijanja različnih dimenzij njegove osebnosti, biti pa mora tudi bolj učno procesno orientiran. Otroku mora pomagati razviti strategije, s katerimi bo premagoval stresne situacije in neuspehe pa tudi vztrajnostjo. V tem kontekstu je v predšolski edukaciji nadvse pomembna tudi komunikacija in interakcija med otrokom in odraslim ter otrokom in vrstniki. V čem se vse to razlikuje od klasičnih konstruktivističnih kurikulumov iz šestdesetih let? Tudi klasični konstruktivistični kurikuli temeljijo na otrokovem raziskovanju fizičnega okolja, vendar interakciji otroka z odraslimi in vrstniki v teh kurikulumih ne posvečajo veliko pozornosti. Le ta najde svoje mesto predvsem pri reševanju konfliktov. Vloga odraslih v tem procesu je minimalna. Socialni konstruktivizem pa poudarja prav te elemente v procesu učenja.

V svojem razvoju je organizirana predšolska vzgoja izdelala celosten pristop, ki vključuje v partnerstvo družino, vrtec in družbo. Partnerstvo družine in institucije pri prenosu vrednot in znanja poudarjajo številne teorije o predšolski vzgoji in izobraževanju. Pri tem je vse bolj prisotno spoznanje, da je to, »kar naj bi otroci delali in bili«, in predstavlja osrednje vodilo vzgajanja doma in v instituciji, hkrati tesno povezano s konceptom kulturnega spoštovanja. Vse bolj se poudarja pomen otrokovega samospoštovanja pri učenju, ki je omogočeno, če se zavedamo in spoštujemo kulturno različnost in njegovo kulturno dediščino. Koncept kulturnega spoštovanja in primernosti ter participacije družine zato postajajo temeljne kategorije kvalitetnih programov.

Ob tem pa se je končno utrdilo tudi spoznanje, da se predšolski otroci močno razlikujejo od starejših otrok in odraslih in da potrebujejo posebno pozornost. Spoznanja različnih teoretikov danes že omogočajo drugačno razumevanje otrokovega učenja in učnega okolja, ki predstavlja kontekst, v katerem lahko uresničimo potrebe današnjega otroka in državljana v 21.stoletju. Vemo, da je otrokova osebna izkušnja življenjskega pomena v razvoju pojmov (Dewey, 1916/85), da je učenje medsebojno delovanje med procesom asimilacije in akomodacije, da je senzorno in temelji na tem, kar je tukaj in sedaj (Piaget, 1968), da otroci gradijo in razvijejo nove pojme s prim-

erjanjem prejšnjega znanja z novimi izkušnjami in da je proces učenja gibanje od konkretnega osebnega razumevanja k vse bolj konvencionalnemu razumevanju (De Vries, Kohlberg, 1987). Razvoj jezika in mišljenja sta močno odvisna od socialnih in kulturnih vplivov (Vigotski, 1982). Vemo, da se nove informacije, ki so povezane z življenjskimi dogodki in so smiselne, vsakodnevno osvajajo na temelju pomembnosti, kompleksnosti in visoko socialno-interaktivno naravo izkušnje (Vigotski, 1978, 1982; Amonašvili, 1986). Vemo, da sta za učenje življenjskega pomena zadovoljitev bioloških potreb in psihološka varnost (Maslow, 1973). Prav tako vemo, da otroci, medtem ko raziskujejo svoje socialno okolje, pridobivajo sposobnosti jezikovne komunikacije (Bruner, 1986). Vemo tudi to, da mora biti učenje za otroke osebno pomembno in smiselno (Rogers, 1974). Vemo, da lahko razvojno in individualno primerno prakso v pogojih organizirane predšolske vzgoje (Bredekamp, 1987) dosežemo z odprtimi strukturami (transformacijskim kurikulum) in individualizacijo na različnih nivojih (Bredekamp, Rosegrant, 1992) in če otroka z njegovim sociokulturnim kontekstom obdržimo na osrednjem mestu, v središču pozornosti (Schlechty, 2001). Novejša nevrolška spoznanja o procesu učenja pa potrjujejo tudi potrebo po učenju, ki izhaja iz celostnih, integriranih dejavnosti (Hart 1986; Caine, Caine, 1994; Katz, Chard, 1995; Gardner, 1987, 1991, 1993).

4.2 Kakovost vrtca z vidika otrok

Vrtec torej ni namenjen le temu, da bi otroci realizirali bazične potrebe, kot so preživetje, moč, ljubezen, radost in svobodo (Glasser, 1990), ampak uresničuje tudi potrebe staršev in družbe. In če želi biti vrtec pri svojem delu uspešen in kakovostin, mora organizirati življenje, ki ga ponuja otrokom in odraslim, ki se v tej instituciji srečujejo, na tako privlačen način, da otroci in odrasli vanj radi prihajajo, vztrajajo pri novih izzivih (učenju), čeprav se jim to zdi težko in zahtevno, in na koncu dosežejo uspeh. Ob tem pa je seveda pomembno tudi to, da je vse, kar se otroci in odrasli naučijo v tem procesu, prav tako pomembno, kot sam rezultat tega početja. Odrasli in otroci se najbolje učijo, če želijo nekaj doseči, če so notranje motivirani za to, kar pa ni mogoče brez razvijanja novih spretnosti, sposobnosti, razumevanja, vedenja in navad.

V tem okviru pa je pomemben kazalec kakovosti vrtca to, kar se otrokom dogaja kot rezultat dejavnosti, ki jih omogoča vrtec. Kvalitetno delo vrtca je tudi tisto, ob katerem otroci razvijajo sposobnosti, spretnosti, razumevanje, vedenje ter razmišljanje, ki ga odrasli v družbi cenijo. V skladu s to trditvijo je kvalitetno delo vrtca odvisno od ciljev, ki jih vrtec zna prevajati in prenesti v življenje. Otroci sicer niso odrasli, ampak kakovost izkušenj, ki si jih bodo pridobili v vrtcu, bo močno odločala o tem, kakšni bodo v odraslosti. Otroci ne vedo, česa se morajo naučiti, ampak na nek način vedo in čutijo, za kaj so pripravljeni, sposobni in kaj se želijo učiti.

Da pa bi vrtec v svoje življenje vgradil kakovost, mora vedeti tudi to, kaj otroci in starši v določenem družbenem kontekstu cenijo in v kaj verjamejo, da bo zadovoljilo njihove potrebe. Vrtec je torej nekaj, kar služi otrokom in njihovim potrebam, pa tudi nekaj, kar hkrati služi družbi in njeni prihodnosti. Do kakovosti pa pride, kadar se oboje optimalno poveže.

Na nivoju otrok je seveda najbolj pomembno dejstvo, da smo prepričani v to, da organizirana predšolska vzgoja zadovoljuje otrokove pravice in potrebe ter da ima pozitivne učinke na otrokov trenutni in dolgoročni razvoj. Kot taka si lahko zasluži oznako kakovosti z vidika otrok. Uvid v učinke organizirane predšolske vzgoje na otrokov razvoj je torej nujen predpogoj za razumevanje poslanstva te dejavnosti.

V nadaljevanju pa bomo skušali razmišljati o kakovosti v vrtcu še z vidika staršev in širše družbe, čeprav se tudi doslej tem kategorijam nismo mogli izogniti zaradi povezanosti in soodvisnosti med njimi. Še prej pa bomo pogledali, kako opredeljujejo vpliv kakovosti v organizirani predšolski vzgoji različne raziskave.

4.2.1 Kakšen je vpliv kakovosti organizirane predšolske vzgoje na otrokov razvoj

Rezultati o učinkih institucionalne predšolske vzgoje na otrokov razvoj so prišle v ospredje zanimanja tako, da so se začeli spraševati, ali je ta za predšolske otroke dobra ali slaba, zlasti za mlajše predšolske otroke. Sylva in Wiltshire (Sylva in Wiltshire, 1993) ugotavljata, da je bilo še v začetku osemdesetih let prejšnjega stoletja ugotovljenih zelo malo učinkov na otrokov kognitivni, socialni ali emocionalni razvoj. Večina raziskav v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja se je ukvarjala z vprašanjem ali, kako in v kolikšni meri izpostavljanje otroka zunajdružinski vzgoji škoduje njegovemu razvoju (McGurk, Caplan, Hernnessy, Moss, 1993). Prav tako je večina teh raziskav ugotavljala, da so otroci v pogojih »skupnega varstva« bolj agresivni in oblastni ter nepopustljivi od drugih otrok. Le posamezni avtorji, kot npr. Andersson (Andersson, 1989), poročajo o pozitivnih učinkih organizirane predšolske vzgoje na otrokov razvoj.

Rezultati raziskav, ki so proučevale učinke organizirane predšolske vzgoje na uspeh v šoli, so pokazali, da ti zbledijo kmalu po otrokovem vstopu v šolo. Tudi raziskave iz sedemdesetih in začetka osemdesetih let prejšnjega stoletja so pokazale, da zgodnji edukacijski programi, ki so bili prvenstveno kompenzacijsko naravnani, niso vplivali na zvišanje IQ vrednosti. Ti rezultati so močno povečali dvome v vrednost institucionalno organizirane predšolske vzgoje in vlaganje v to dejavnost. V vseh teh študijah je bila

organizirana predšolska vzgoja razumljena kot »homogen prostor«, čeprav vemo, da znotraj tega pojma lahko srečujemo različne pojavne oblike in kontekste.

Šele nekaj metodološko strožjih raziskav v osemdesetih letih je pokazalo trajnejše učinke predšolske edukacije, ki so veliko bolj pomembni kot sam inteligenčni kvocient. Kasneje so nas mnoge raziskave, tudi v našem prostoru (Horvat, 1983), prepričale, da dobri predšolski programi ne kažejo negativnih vplivov in da otroci iz nižjih socialnih in kulturnih slojev celo pospešijo kognitivni razvoj, če so vanje vključeni (Gray, 1983; Rubenstein, 1985).

Študije o učinkih Head Start programov

Sredi šestdesetih tih let prejšnjega stoletja je nastal ameriški projekt Head Start. Projekt, ki je potekal pod okriljem tedanjega predsednika Lyndona Johnsona, je predstavljal »vojno napoved proti revščini, ki se ciklično ponavlja znotraj enih in istih struktur« (cit. po Spodek, Clark Brown, 1993). V projektu so predpostavljali, da bi v dveh desetletjih ta cikel revščine prelomili tako, da bi dvignili socialno in edukativno kompetenco revnih otrok (Zigler, Muenchow, 1984). Pri načrtovanju programa je bilo eno glavnih vprašanj, kako pomagati revnim otrokom priti do startne linije (za vstop v šolo), ki bo potekala vstric z drugimi otroki.

Raziskovalci so že na začetku projekta močno dvomili v pričakovanja o »izobraževalnem čudežu«, ki bi naj izkoreninil učinke revščine v enem samem letu pred vstopom v šolo. Preprosta evalvacija teh prizadevanj je temeljila na metodologiji, ki je bila zelo enostavna in se je usmerjala predvsem na merjenje in primerjanje rezultatov na testih inteligentnosti pri otrocih, ki so bili deležni teh programov, in pri otrocih, ki tega niso bili deležni. Rezultati začetnih evalvacij so bili sila neugodni (Smith, Bissell, 1970). Osnovni razlog za to pa lahko iščemo tudi v dejstvu, da so se usmerile na merjenje inteligentnosti kot glavnega in najpomembnejšega »proizvoda«. Poleg tega so v teh evalvacijah ugotovili, da začetne prednosti v vrednostih IQ kmalu izginejo, tako da se otroci, ki so bili vključeni v Head Start program, po ugotovljenih lastnostih niso razlikovali od otrok, ki so bili v kontrolnih skupinah.

Mnogo bolj metodološko zahtevne pa so bile sodobne meta analize programov Head Start. Leta 1985 je bila objavljena sinteza raziskovalnih izsledkov o učinkih programov Head Start (Mc Key, Condelli, Ganson, Barrett, Conkey, Mc Conkey, Plantz, 1985). Sinteza je s pomočjo enostavne meta analize vključila rezultate 210 študij, ki so evalvirale učinke programa Head Start. Mc Key in njegovi sodelavci pri tem poudarjajo, da so bile študije opravljene na zelo različen način in da je tudi njihova strogost v metodološkem smislu zelo različna, tako da je bilo težko, če že ne skoraj nemogoče, pri nekaterih vprašanjih priti do zaključkov. To so zlasti vprašanja, ki zadevajo sodelovanje in vključevanje staršev v program. Veliko študij ni kontroliralo vhodnih razlik v sposobnostih otrok, kontrolne skupine niso bile primerljive ipd.

Rezultati te sinteze kažejo, da imajo Head Start programi neposredne učinke na otrokove kognitivne sposobnosti, žal pa se te kognitivne prednosti ne obdrže dlje, kot do drugega leta šolanja. Prav tako lahko iz rezultatov študije ugotovimo, da imajo programi Head Start takojšnje pozitivne učinke na otrokovo samooceno, šolski uspeh, motivacijo in socialno obnašanje. Toda tudi v tem primeru se prednosti, ki so prisotne v začetku, nagibajo k upadanju in izginjanju ob koncu tretjega leta šolanja.

Pri tem velja poudariti, da je veliko raziskovalcev tudi ugotovilo, da so bili v Head Start programe vključeni zlasti otroci iz resno socialno ogroženih družin (Seitz, Rosenbaum, Apfel, 1985), kar je nedvomno vplivalo na dosežene rezultate. Lee, Brooks-Gunn in Schnur (Lee, Brooks-Gunn, Schnur, 1988) ugotavljajo, da so bili v Head Start programe v resnici vključeni le otroci iz izrazito revnih in zaostalih okolij, zato so primerjave s tistimi, ki niso bili vključeni v Head Start programe, neupravičene. Avtorji zato menijo, da se vse razprave, povezane z rezultati, lahko omejijo le na primerjavo revnih otrok, ki so obiskovali programe Head Start, in revnih otrok, ki jih niso obiskovali. Prav tako opozarjajo, da dotlej niso primerjali revnih otrok, ki so obiskovali programe Head Start in revnih otrok, ki so bili vključeni v kak drug predšolski program. Raziskovalci so tudi mnenja, da bi zanesljivo vsak temeljitejši intervencijski program povzročil določene pozitivne rezultate pri otrocih.

Konec osemdesetih let prejšnjega stoletja so potekale tudi manjše kontrolne študije učinkov Head Start programa, ki pa so bile metodološko izjemno strogo zastavljene. Tako je Lee s sodelavci (Lee, Brooks-Gunn, Schnur, 1988) v svoji raziskavi primerjal rezultate 969 otrok iz socialno ogroženih okolij na pred in post-testih. Otroke so razdelili v tri različne primerjalne skupine z vidika predšolskega okolja:

- › na otroke, ki so bili vključeni v Head Start program;
- › na otroke, ki so bili vključeni v kak drug predšolski program;
- › na otroke, ki niso bili vključeni v noben predšolski program.

Ob vstopu v šolo so na meritvah ugotovili velike razlike med temi skupinami. Otroci, ki so obiskovali program Head Start, so bili pri skoraj vseh meritvah najslabši. Ko pa so nato poskrbeli za izenačitev podvorcev oziroma vseh treh skupin, se je pokazalo, da so otroci, ki so bili vključeni v programe Head Start, kazali velike pridobitve. Ugotovili so prirastek v merjenju socialnih in kognitivnih funkcij v primerjavi z otroki iz drugih dveh skupin. Raziskava je torej opozorila na učinkovitost Head Start programa v tem, da je ta pomagal otrokom iz ogroženih okolij ujeti korak z drugimi. Manjšo učinkovitost pa lahko pripisujemo tudi dejstvu, da je bil nivo prikrajšanosti otrok pred vključitvijo v te programe izjemno visok. Študija je tudi pokazala, da so največji napredek naredili črnski otroci.

Veliko študij, ki so evalvirale kompenzacijske programe, je dokazalo, da je predšolska intervencija zlasti učinkovita za večino ekonomsko ogroženih otrok (Zigler, 1987). Poleg tega, da so pri tem merili in se orientirali na jezik in splošno inteligenco, so merili tudi druge dimenzije, kot so npr. razvrščanje, motorične spretnosti, splošno socialno in kognitivno funkcioniranje. Prav tako so dokazali, da so ti učinki boljši, če so v program intenzivno vključevali matere.

Izrazit premik v evalvaciji učinkov institucionalne predšolske vzgoje pa predstavljajo rezultati raziskovanja učinkov visoko kvalitetnih predšolskih edukativnih programov v ZDA, ki so potekali po zelo strogih metodoloških kriterijih (velikost vzorca večja od 100 otrok, normalizirani testi sposobnosti, kontrolna in primerjalna skupina, spremljanje otrok pred vstopom v šolo). V študiji je bilo analiziranih enajst programov. Rezultati teh študij kažejo, da je vključevanje otrok v dobre, kognitivno orientirane programe povezano z njihovo kasnejšo šolsko uspešnostjo. Ti otroci so bili manj pogosto potrebni posebne pomoči v teku šolanja in niso zaostajali. Pomembno pa je, da so z longitudinalnimi študijami tudi ugotovili, da imajo ti otroci pri devetnajstih letih starosti višje težnje glede zaposlovanja (Lazar, Darlington, 1982).

Med najbolj skrbno evalviranimi programi je tudi Perry Preschool Project, ki je kasneje postal znan pod imenom program High/Scope. Program je bil izpostavljen tridesetletnemu evalviranju in stalno kaže izredne rezultate (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein, Weikart, 1984). Čeprav začetna prednost v IQ vrednostih pri otrocih, ki so obiskovali ta program, izgine tekom srednje šole, pa se kažejo med njimi in tistimi, ki teh programov niso obiskovali, pomembne razlike. Ugotovili so, da imajo absolventi High/Scope programa pri 27 letih starosti:

- › pomembno večji mesečni dohodek;
- › med njimi je več lastnikov hiš in lastnikov dveh avtomobilov;
- › pomembno višji nivo dokončane šole; pomembno nižjo stopnjo socialne pomoči, ki so jo dobivali v zadnjih desetih letih;
- › pomembno manj prekrškov, vključno s kriminalnimi dejanji, povezanimi z jemanjem drog ali prodajo drog.

Tudi v raziskavi o dolgoročnih učinkih drugih predšolskih programov (Lally, Mangione in Honig, 1988) so ugotovili, da prisotnost otrok v predšolskih programih zniža stopnjo njihovega asocialnega vedenja.

Čeprav te študije ne morejo dokazati, da imajo vsi predšolski programi trajne učinke na svoje udeležence, pa so dokazale, da lahko spremenijo tok življenja otrok zlasti tistih, ki prihajajo iz ogroženih okolij. Ker je raziskovalni pristop v teh študijah

zelo strog v vzorčenju in z longitudinalnim spremljanjem, nam ti rezultati nudijo osnovo za sklepanje, da kvalitetna institucionalna predšolska vzgoja povzroča koristne in tudi stroškovno učinkovite daljnosežne učinke.

V raziskavi, ki so jo opravili Schweinhart, Weikard in Larner (Schweinhart, Weikard in Larner, 1986), so primerjali učinke treh različnih programov z različnimi pristopi k učenju otrok in ugotovili, da vsem otrokom (ne glede na to kakšen program obiskujejo) pred vstopom v šolo IQ naraste. Sledenje otrokom pri petnajstih letih pa kaže, da imajo otroci, ki so bili deležni strogo predpisanih predšolskih programov, nefleksibilni in usmerjeni na šolska znanja, imajo pa tudi slabši uspeh v šoli in večjo stopnjo udeležbe v asocialnem vedenju, kot jo imajo otroci iz ostalih programov. Torej dvig IQ na začetku šolanja še ne pomeni, da bo imel otrok boljši uspeh v šoli. Samo otroci, ki so bili deležni aktivnega učenja v programih pred šolo, imajo koristi od predšolskega izobraževanja, ki se kaže v bolj socialnem obnašanju ter v večji samozavesti v adolescenci.

Če skušamo povzeti dogajanja na področju raziskovanja organizirane predšolske vzgoje od šestdesetih let prejšnjega stoletja do sredine osemdesetih let naprej, lahko zaključimo, da je bilo opravljeno precejšnje število bolj psihološko usmerjenih raziskav o razvoju otrok, ki so bili vključeni (običajno zaradi zaposlitve staršev) v kakršnokoli obliko organizirane predšolske vzgoje izven družine. Večina raziskav je preverjala, ali takšne izkušnje škodujejo otrokovemu kognitivnemu razvoju ali ne. Zato so primerjali rezultate otrok, ki so bili v organizirani predšolski vzgoji, in tistih, ki niso bili vključeni vanjo. Pri tem pa ne smemo pozabiti, da je bila večina teh raziskav opravljena v okviru Head Start programov, v katere so bili vključeni otroci zelo revnega dela prebivalcev.

Nekako do sredine osemdesetih let so te študije že odražale neko konsistentnost v prikazu učinkov organizirane predšolske vzgoje na otrokov psihični razvoj. Pri tem so ugotovili, da je v primerih, ko je organizirana predšolska vzgoja dobre kakovosti, zelo malo dokazov o tem, da bi ta škodovala otrokovemu kognitivnemu, socialnemu ali emocionalnemu razvoju. Zanesljivo je bilo mogoče to trditi za otroke, ki so vstopali v organizirano predšolsko vzgojo po tretjem letu starosti, verjetno pa tudi za mlajše otroke, posebej v okoljih, kjer tej dejavnosti namenjajo veliko pozornosti.

Ugotovimo lahko relativno enotnost v pomanjkanju dokazov o negativnih učinkih, ki bi bili značilni za organizirano predšolsko vzgojo, hkrati pa lahko tudi ugotovimo, da omenjene raziskave niso bile izpeljane na slučajnih vzorcih, uporabljale so majhne numeruse, opravljenih je bilo malo longitudinalnih študij (Rubenstein, 1985; Clarke-Stewart, 1988), ki pa vse kažejo, da visoka kakovost predšolske vzgoje ne vodi k škodljivim posledicam (Hennesy, Melhuish, 1991), ali pa da ima pozitivne posledice, kot smo že omenili. Še vedno pa je večina študij pojmovala organizirano predšolsko vzgojo kot homogeno polje raziskovanja kljub njegovi raznolikosti v pojavnih oblikah.

Zelo pomemben zaključek, ki ga lahko potegnemo iz tega obdobja, je spoznanje, da je predvsem kakovost tista, ki določa in daje organizirani predšolski vzgoji trajne in pozitivne učinke. Rutter (Rutter, 1985) ob analizi učinkov predšolskih programov na otrokov razvoj zaključuje: »Dolgotrajni učinki predšolskih programov v edukativnem smislu niso odvisni toliko od tega, česa se otrok specifično nauči, ampak vplivajo predvsem na otrokova stališča do učenja, na njegovo samozaupanje in vztrajnost pri doseganju ciljev«.

Za drugi val raziskav je značilno, da skušajo naravo organizirane predšolske vzgoje in njenega učinka na otroke opredeliti z različnih perspektiv in da bolj diferencirano in analitično pristopajo k njenemu raziskovanju. Že konec osemdesetih let so nekateri strokovnjaki napovedovali nov val raziskav na področju organizirane predšolske vzgoje (Clarke-Steward, 1987). V tem valu postaja prav ocenjevanje kakovosti znotraj posamezne vrste organizirane predšolske vzgoje posebej zanimivo vprašanje (McGurk in drugi, 1993), ki ga skušajo osvetliti z vidika širšega konteksta. Velik napredek je bil storjen tudi v prepoznavanju značilnosti oziroma kazalcev okolja v organizirani predšolski vzgoji, ki nudijo skrbno in kakovostno okolje za majhnega otroka. Napredek pa je nastal tudi na nivoju raziskovanja kompleksnosti odnosov med vrtcem in domom oziroma širšim družbenim kontekstom.

V nadaljevanju najprej prikazujemo pregled raziskav, v katerih so dokazovali, kakšen je vpliv višje kakovosti organizirane predšolske vzgoje na otroke in njihov razvoj. V preglednici prikazujemo področje vpliva in študijo oziroma vir, ki je takšen vpliv dokazal.

Preglednica 3 : V raziskavah dokazani vplivi višje kakovosti organizirane predšolske vzgoje na razvoj otrok

PODROČJE VPLIVA	VIR (RAZISKAVA)
Višji nivo interakcije z vrstniki.	Field, 1980.
Boljši socialni razvoj.	McCartney, 1985; Philips, McCartney, Scarr, 1987.
Pozitivnejša čustva.	Howes, 1990.
Boljše socialne spretnosti.	Quality and Child Outcomes Study Team, 1995.
Višja stopnja zahtevnosti igre z vrstniki.	Dunn, 1993; File, Kantos, 1993; Howes, Smith, Galinsky, 1995.
Višji nivo sposobnosti reševanja socialnih problemov.	Holloway, Reichart Erickson, 1988.
Manj resnih vedenjskih problemov.	Howes, Smith, Galinsky, 1995; Love, Ryer, Faddis, 1992; Kontos, 1991.
Boljša socialna prilagojenost in manj socialno deviantnega obnašanja.	Dunn, 1993; Kontos, 1991

Otroci se manj upirajo odraslim.	Howes, Olenick, 1986; Peterson, Peterson, 1986.
Otroci se v komunikaciji bolje obračajo tako na odrasle kot na druge otroke.	Howes, Phillips, Whitebook, 1992.
Višji nivo samoregulacije otrok.	Howes, Olenick, 1986.
Otroci so bolj usmerjeni na dejavnost, nalogo, ki jo opravljajo.	McCarthy in drugi, 1985; Phillips, McCartney, Scarr, 1987.
Višji nivo razvoja na področju razumevanja jezika.	Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team, 1995; McCartney in drugi, 1985; Schliecker, White, Jacobs, 1991.
Otroci so boljši na testih pred-matematičnih sposobnosti (štetje, primerjanje).	Stuber, 1992, Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team, 1995.
Otroci so boljši na testih verbalne inteligentnosti.	McCartney, 1984.
Otroci so kasneje v šoli manj moteči, bolj usmerjeni na naloge in pozorni.	Howes, 1988.
Otroci so kasneje v šoli bolj veseli, manj boječi, bolj socialno kompetentni, imajo bolj prijateljske odnose z vrstniki.	Vandell, Henderson, Wilson, 1988.
Otroci, ki obiskujejo jasli, so kasneje bolj družabni, manj socialno izolirani, manj agresivni.	Howes, Hamilton, 1993.
Otroci, ki obiskujejo jasli, so kasneje osebno bolj zreli, imajo višjo stopnjo socialnih sposobnosti v interakciji z vrstniki in odraslimi.	Lamb in drugi, 1988.
Otroci bolje napredujejo v šoli, bolj sodelujejo pri pouku v prvem razredu.	Howes, 1988.
Otroci so v šestem razredu pogostejše razporejeni v razrede za nadarjene in imajo boljše ocene iz matematike.	Field, 1991.
Višja ocena staršev in vzgojiteljev o otrokovi pozornosti, socialni izkušnosti, zmožnosti usmeriti se na določeno nalogo.	Phillips, McCartney, Scarr, 1987.
Imajo višje ocene na testu socialne kompetentnosti.	Kontos, Feine, 1987.
Imajo več pozitivnega obnašanja z vrstniki in odraslimi.	Vandell, Powers, 1983.
Pospešen je kognitivni razvoj otrok, še posebej tistih iz nižjih socialno kulturnih slojev.	Hennesy, Melhuis, 1991.
Pozitivni kratkoročni in dolgoročni učinki na otroke	Andersson, 1992; Field, 1991; Schweinhart, Weikart, 1985, 1993; Sylva, 1990, 1992; Sylva, Wiltshire, 1993; Pascal, 1993.

Večina teh raziskav je nastala v zadnjem desetletju prejšnjega stoletja in v vseh so empirično dokazali pozitivne vplive višje kakovosti organizirane predšolske vzgoje na otrokov razvoj. Vse prikazane raziskave so v bistvu ugotavljale učinke visoko kvalitetnih predšolskih programov v primerjavi z manj kvalitetnimi programi. Večina teh raziskav je zaključke gradila na kratkoročnih učinkih, nekatere pa tudi na dolgoročnih učinkih na otrocih.

Iz preglednice je razvidno, da višja kakovost organizirane predšolske vzgoje vpliva na različna področja otrokovega razvoja, kot so socialni razvoj, čustveni, kognitivni in jezikovni razvoj, vplivi pa so tako kratkoročni kot tudi dolgoročni. Raziskave so torej v tem obdobju že usmerjale pozornost na učinke iz različnih področij otrokovega razvoja in postopno opuščale usmerjenost le na ožje kognitivne učinke. Takšen razvoj že lahko pripišemo spoznanju, da so se gledanja na celostnost otrokovega razvoja spremenila tudi zaradi novih ciljev, ki sta jih vzgoja in izobraževanje razvila kot odgovor na spremembe v družbi.

Tudi v evropskem prostoru so raziskave o učinkih institucionalne predšolske vzgoje pokazale, da se začetna prednost otrok, ki so bili vključeni v organizirano predšolsko vzgojo porazgubi v nadaljevanju šolanja (Smith, James, 1977). Raziskave pa so bile usmerjene tudi na primerjanje učinkov različnih programov. Tako sta Jowett in Sylva (Jowett, Sylva, 1986) primerjali otroke, ki so obiskovali t. i. »nursery program« in program igralnih skupin. Za program igralnih skupin velja, da temelji na prosti igri, medtem ko so odrasli zadolženi predvsem za pripovedovanje pravljic in nudenje pogojev za igro. Vpliv odraslih na otrokovo igro v »nursery programu« pa je večji, prav tako je v tem programu več igre v večjih skupinah. Rezultati so pokazali, da so bili otroci iz »nursery programa« uspešnejši v namenski in kompleksni igri. Med dejavnostmi, ki so jih izbirali sami, so zbirali in izpolnjevali delovne lističe, brali in listali knjige, pogosteje so iskali in vzpostavljali kontakt z vzgojiteljico, bili bolj vedoželjni, izkazali so večjo vztrajnost in neodvisnost v situacijah, ko so naleteli na ovire. Otroci iz programa igralnih skupin pa so več časa zapravili za klepetanje ali ogledovanje slik v knjigah in pri učitelju iskali le pomoč. Rezultati študije so pomembni, saj kažejo, da vrsta predšolskih izkušenj vpliva na to, kako lahko otrok začne svojo šolsko kariero.

Clark-Stewartova je v letu 1988 (Clark-Stewart, 1988) analizirala vse pomembne britanske raziskave o učinkih predšolskih programov. Njena študija povzema naslednje:

- › večina študij kaže, da je vključevanje otrok v predšolske programe povezana s pozitivnimi koristmi za otroka;
- › britanske raziskave ne kažejo koristnih učinkov jasličnih programov;
- › opravljenih je bilo premalo študij, ki bi pokazale, katere vrste predšolskih programov prinašajo najbolj uspešne učinke.

V longitudinalni študiji Osborna in Milbanka (Osborn, Milbanka, 1987) pa je bila na približno 8.400 otrocih, rojenih leta 1970, dokazana tesna zveza med vključenostjo v predšolski program in uspehom pri branju in matematiki ter socialnim vedenjem otrok pri desetih letih. Rezultati so pokazali, da so imeli otroci, ki so bili vključeni v edukativno orientirane vrtce, pred vstopom v šolo bolj razvite kognitivne in socialne funkcije kot tisti, ki so bili do vstopa v šolo doma ali pa vključeni v predšolske programe, ki so bili usmerjeni predvsem na nego otrok.

Veliko raziskovalnih študij je bilo usmerjenih tudi na proučevanje vplivov dnevnega varstva na otrokovo emocionalno prilagajanje, posebej še na odnos do matere (Clark-Stewart, 1988). Še vedno namreč med strokovnjaki obstaja razkol glede pogledov na to, ali je zgodnji vstop otrok (npr. pred enim letom) v dnevno varstvo škodljiv za otrokov kasnejši razvoj ali ne. V študiji na Švedskem (Andersson, 1989; Cochran, Gunnarsson, 1985) so spremljali otroke do vstopa v srednjo šolo in niso našli dokazov, da bi dnevno varstvo dojenčkov in malčkov škodovalo njihovem emocionalnemu razvoju.

Po drugi strani pa študije v Ameriki opozarjajo, da zgodnje vključevanje otrok v dnevno varstvo povzroči anksiozno navezanost otrok na mater, emocionalno odvisnost, slabe odnose z vrstniki in agresijo (Vandell, Corasaniti, 1990). Primerjava rezultatov teh študij kaže, kako pomembno je pri interpretaciji kakovosti upoštevati celoten družbeni kontekst, v katerem se učinki merijo. Raziskavi sta namreč pokazali nasprotujoče si rezultate longitudinalnih študij, ki so jih izvajali na Švedskem (Andersson 1989, 1992) in v Teksasu (Vandell, Corasaniti, 1990) o dolgoročnih učinkih zgodnjega vključevanja otrok v institucije. Medtem ko ameriška študija kaže, da imajo otroci, ki so bili vključeni v institucijo kot dojenčki, slabše odnose z vrstniki, slabše delovne navade, se težje disciplinirajo in so emocionalno manj stabilni, imajo slabše rezultate v šolskih znanjih in rezultate na standardiziranih testih, pa švedska študija kaže nasprotno. Anderssonove študije kažejo, da otroci, ki so bili zgodaj vključeni v visoko kvalitetne institucije na Švedskem, bolje uspevajo v šoli in prejemajo bolj pozitivne ocene svojih učiteljev glede socialnih in emocionalnih sposobnosti kot njihovi vrstniki, ki niso imeli te izkušnje. Poleg kakovosti institucij (število otrok v skupini, interakcija med otroki in vzgojnim osebjem, usposobljenost osebja, trajanje programa ipd.) je na rezultate zanesljivo vplivala še vrsta drugih faktorjev, ki se med obema okoljema razlikujejo in odsevajo integriranost te dejavnosti v nacionalne programe skrbi za družino in otroke ter kulturo, so kot npr. položaj otrok v družbi, kulturna tradicija v skrbi za otroke in njihove pravice ipd.

Posebno pozornost so raziskovalci namenili tudi proučevanju učinkov vključevanja otrok v institucionalno predšolsko vzgojo po prvem letu starosti. Osborn in Millbank (Osborn, Millbank, 1987) sta primerjali edukativne in socialne učinke na otrocih, ki so obiskovali celodnevno varstvo, s tistimi, ki so hodili

v poldnevno varstvo ali pa sploh niso bili vključeni v institucionalno predšolsko vzgojo. Ugotovila sta, da imajo otroci iz celodnevnega varstva nižje vrednosti na matematičnem testu in višjo stopnjo vedenjskih problemov v osnovni šoli. Mc Guire in Richman (Mc Guire, Richman, 1986) sta prav tako ugotovila, da imajo otroci, ki obiskujejo centre za dnevno varstvo, več emocionalnih in vedenjskih problemov, kot pa otroci, ki obiskujejo igralne skupine. Razlog za ta pojav pa pripisujeta dejstvu, da so v centre za dnevno varstvo vključeni predvsem otroci iz socialno ogroženih družin, ki imajo številne probleme.

Raziskave iz Švedske (Andersson, 1989, 1992) pa nasprotno kažejo, da nudijo izkušnje iz dnevnega varstva otrokom boljše možnosti za start v šoli. Andersson je opazoval otroke iz nižjega in srednjega sloja v Göttingu od otrokovega prvega dne v vrtcu pa do trinajstega leta in to na vzorcu, ki je dovolj dobro predstavljal normalne družine z majhnimi otroki v velikih mestih. Otroke, ki so bili v dnevnem varstvu, je primerjal z otroki, ki so ostali doma, in sicer tako, da je meritve ponovil pri osmem letu in pri trinajstih letih. V prvi longitudinalni študiji (Andersson, 1989) je ugotavljal, ali so različni tipi varstva otrok ter vstopa otroka v izvenzdržinsko varstvo možni faktorji otrokovega razvoja. Rezultati so pokazali, da so imeli otroci, ki so zgodaj (v drugi polovici prvega življenjskega leta) vstopili v dnevno varstvo, pomembno višje rezultate na kognitivnih testih. Hkrati so dobili bolj pozitivne ocene svojih učiteljev na lestvici šolske uspešnosti in socialno osebnostnih lastnosti kot pa njihovi vrstniki, ki so vstopili v dnevno varstvo kasneje ali pa so bili ves čas pred vstopom v šolo doma in torej niso imeli izkušenj z varstvom zunaj doma. Pozitivni rezultati, ki so vezani na zgodnji vstop v dnevno varstvo, so v nasprotju s tem, kar naj bi pričakovali po analizi ameriških raziskav (Belsky, 1984; Clarke-Steward, 1989), ki kažejo, da so otroci, ki vstopijo v dnevno varstvo pred prvim letom starosti in tam ostanejo za najmanj 25 ur tedensko, bolj ogroženi, ker razvijejo bolj negotove vzorce navezanosti na svoje matere. Andersson pri tem in na osnovi svojih ugotovitev podaja dve hipotezi in sicer:

- › dnevno varstvo, ki se začne po šesem mesecu je bolj blagodejno za otroke kot tisto, ki se začne prej, ker na ta način to dnevno varstvo ni nadomestek za sicer v družbi plačano odsotnost staršev v času prvega leta otrokove starosti. Pri tem se starševska odgovornost krepi.
- › pojavijo se negativni efekti, če je program slabe kakovosti.

Andersson je v tej študiji na vzorcu na Švedskem ugotovil, da sta starost vstopa v javno zunajdružinsko varstvo ter tip tega varstva pomembna spremenljivka v predvidevanju otrokovega kognitivnega, socialnega in čustvenega razvoja. Pri osmem letu so imeli otroci, ki so vstopili v dnevno varstvo pri šestih mesecih, torej v drugi polovici prvega življenjskega leta, boljši šolski uspeh ter višje dosežke na testih sposobnosti kot tisti, ki so vstopali kasneje ali pa sploh niso bili vključeni v zunajdružinsko

varstvo. Ti otroci so bili ocenjeni kot bolj vztrajni in neodvisni, bolj verbalno sposobni, manj anksiozni, bolj socialno samozavestni - prehod iz vrtca v šolo je bil pri njih manj problematičen. Na nobeni od merjenih postavk niso zasledili negativnih učinkov zgodnjega dnevnega varstva. Ti rezultati so pravzaprav v nasprotju z rezultati, ki jih je prikazal Belsky (Belsky, 1988), čeprav nekateri avtorji poudarjajo, da doslej ni podatkov, ki bi dokazali zanesljivo slab vpliv teh institucij na otrokov razvoj, kot meni Belsky. (Clark-Stewart, 1988,1989; Phillips, Mc Cartney, Scarr in Howes, 1987).

V študiji iz leta 1990 pa Andersson ugotavlja vpliv zgodnjega vključevanja otroka v organizirano predšolsko vzgojo na njegov kognitivni razvoj, socialne in čustvene sposobnosti pri osmem in trinajstem letu starosti v odvisnosti od različnih družinskih variabel, otrokovih lastnosti in predšolskih izkušenj. Na ta način naj bi ugotovil, ali so učinki zgodnje institucionalne vzgoje trajnega ali prehodnega značaja. Kar zadeva moč napovedi, ta študija kaže dolgotrajne učinke zgodnje institucionalne predšolske vzgoje. Pri osmem in trinajstem letu starosti je šolska uspešnost nižja pri tistih, ki niso imeli zunajdružinskih izkušenj z organizirano predšolsko vzgojo. Podobni rezultati so pri nekaterih socialnih in emocionalnih spremenljivkah. Šolska uspešnost je višja pri tistih, ki so začeli institucionalno predšolsko vzgojo pred prvim letom starosti od tistih, ki te izkušnje izven doma niso imeli. Isto velja za socialno kompetentnost pri trinajstem letu. V nobenem primeru pa niso ugotovili negativnih učinkov zgodnjega vključevanja v dnevno varstvo pri osmih ali trinajstih letih. Tip družine je vplival na čas, v katerem se otrok vključi v dnevno varstvo. Socialno ekonomski status družine in otrokova inteligentnost vplivata na socio-emocionalno kompetenco pri osmem in trinajstem letu starosti.

Koncem osemdesetih in v začetku devetdesetih let so dozorela spoznanja o pomenu upoštevanja kulturnega in ekološkega konteksta pri obravnavi kakovosti organizirane predšolske vzgoje. To je prineslo bistvene elemente za interpretacijo rezultatov. Ko je Andersson (Andersson, 1989, 1992) dokazal hipotezo, da če majhnim otrokom nudimo pozitivne izkušnje, toplino, visoko kvaliteten nego, lahko s tem pospešimo njihov razvoj tudi za v bodoče. Če pa se jim nudi nizka kakovost teh uslug, lahko to pripelje do negativnih učinkov, ki so lahko tudi trajnejšega značaja, kot sta npr. ugotovila Vandell in Corasaniti v Teksasu (Vandell, Corasaniti, 1990). Javno dnevno varstvo v ZDA je pogosto nizke kakovosti, medtem ko se privatno dnevno varstvo, ki ga financirajo družine ali neprofitne nevladne organizacije, nagiba k večji kakovosti in ju uporabljajo starši iz srednjega sloja in tudi tisti z nizkimi prejemki.

Howesova (Howes, 1990) je svoji študiji spremljala 80 otrok, polovica je bila v izjemno kvalitetnih vrtcih, druga polovica pa v centrih dnevnega varstva z nizko kvalitetnimi programi. Za visoko kvalitetne centre je bilo značilno:

- › stabilno organizirana vzgoja in nega otrok, tako da je otrok interakciji le z nekaj vzgojitelji v enem dnevu;
- › stalnost vzgojiteljev, tako da se otrok srečuje z istimi vzgojitelji skozi daljše časovno obdobje;
- › dobro usposobljeno vzgojno osebje, ki je osveščeno o otrokovem razvoju;
- › nizko razmerje med otroki in odraslimi v oddelku (v prvem letu 1:3, v obdobju od 1-3 leta 1:4, od 4-6 leta 1:8-12).

Pri vseh otrocih so kontrolirali družinsko ozadje in individualne razlike. Rezultati kažejo, da so bili otroci, ki so bili vključeni v visoko kvalitetne centre, boljši na edukativnih in socialnih meritvah. Otroci, ki so bili vključeni v centre z nizko kvalitetnimi programi, pa teh uspehov niso dosegali, še zlasti velja to za otroke, ki so bili v te centre vključeni pred prvim letom starosti. Posebej slabo so se ti otroci odrezali pri opravljanju nalog, koncentraciji in pri sodelovanju z vrstniki.

Če povzamemo rezultate raziskav na Švedskem in v ZDA lahko ugotovimo, da prisotnost otrok v organizirani predšolski vzgoji, ki je visoko kvalitetna, ne škoduje otrokovim možnostim v kasnejšem življenju. Švedske študije celo opozarjajo, da jim to daje boljše startne možnosti za življenje. Pri tem nekateri avtorji (Mc Gurk, Caplan, Hennessy, Moss, 1993) opozarjajo, da ne moremo razumeti vplivov organizirane predšolske vzgoje na otrokov razvoj, če pri tem ne upoštevamo socialnega in kulturnega konteksta. Zato je za vse sodobne študije (Melhuish, Lloyd, Martin, Mooney, 1990; Howes 1990; Field 1991; Schliecker, White, Jacobs 1991; Kontos 1991; Studer 1992; Love, Ryer in Faddis 1992; Howes in Hamilton, 1993; Howes, Phillips in Whitebook, 1992; Hestenes, Kontos, Bryan 1993; Dunn 1993; Howes, Smith, Galinsky 1995, Costs, quality and children's outcomes, 1995) značilno, da so demografski vzorci strogo opisani, kar dokazuje visoko stopnjo osveščenosti o pomenu upoštevanja socialnega, kulturnega in širše družbenega konteksta pri analiziranju vplivov organizirane predšolske vzgoje.

Raziskave tudi v tem primeru jasno dokazujejo, da ima kvalitetno organizirana predšolska vzgoja na otrokov razvoj pozitivne učinke, ki so trenutne in dolgoročne narave. Ti in podobni rezultati raziskav so mednarodno strokovno javnost vse bolj prepričevali, kako pomembno je zagotavljanje ustreznih kvalitetnih pogojev za življenje majhnih otrok in njihov celostni razvoj. S tem v zvezi pa je še kako pomembno zagotavljati kvalitetno organizirano predšolsko vzgojo za kasnejši razvoj posameznika in razvoj družbe kot celote.

4.3 Kakovost organizirane predšolske vzgoje z vidika staršev

Organizirana predšolska vzgoja, se uresničuje v strokovnih institucijah, ki nudijo otrokom in njihovim družinam celostne usluge za dopolnjevanje nege in vzgoje, ki jo otroci dobijo v svojih družinah. Organizirana predšolska vzgoja ni in ne more biti nadomestilo za družinsko nego in vzgojo ali biti tekmeč staršem pri vzgoji in negi njihovih otrok. Do neke mere pa vrtec lahko predstavlja razširjeno družino, takšno, ki je združljiva in prilagojena socialni realnosti modernega sveta.

Potreba po razširjenosti in množičnosti organiziranih programov je odvisna od demografskih značilnosti družin v vsakem konkretnem okolju. Družine z zaposlenimi starši, družine z enim roditeljem ali družine, kjer ima eden od staršev kakršnokoli motnjo, ki zmanjšuje njihovo zmožnost za otrokovo nego in skrb, jih seveda bolj potrebujejo. Druge družine potrebujejo predšolske programe, v katere vključujejo otroka občasno ali za krajši čas, malo družin pa je takšnih, ki jih ne bi potrebovale nikoli.

Ne glede na to, kako pogosto želi družina sodelovati z institucijam za predšolsko vzgojo, skorajda ni družine, ki za svojega otroka ne bi želela »dobrega vrtca«. Seveda so pričakovanja družin v odnosu do »dobrega vrtca« sila različna in v večini primerov laična. Starši namreč največkrat nimajo dovolj informacij o tem, kaj tvori kakovost vrtca ali predšolskega programa in kje jo lahko najdejo. Poleg tega pa starši gledajo na vrtec ali program z vidika svojih potreb. Kljub temu pa z zanesljivostjo lahko trdimo, da starši želijo kvalitetne usluge vrtca ali drugih izvajalcev organizirane predšolske vzgoje za svoje otroke. Njihovo kakovost gledajo z vidika svojega otroka. Vrtec ali program bo za njih kakovostin, če se bodo njihove predstave, želje in potrebe o tem, kaj njihov otrok in oni potrebujejo, čimbolj ujemale s tem, kar se v vrtcu ali v programu v resnici ponuja oziroma izvaja. Starši seveda želijo tudi uslugo, ki ne bo moteča za njihovo življenje in ki bo čim bližje njihovim potrebam, možnostim in željam tako prostorsko, časovno kot tudi po vsebini in ceni. Na kakovost večina staršev gleda precej laično in z vidika svojih lastnih potreb in želja.

Omenili smo že, da organizirana predšolska vzgoja ni homogen prostor. V tem okviru se pojavljajo različni programi, ki jih izvajajo različni izvajalci, čeprav so to v najbolj pogostih primerih specialne, strokovne predšolske institucije, ki jih v svetu poznajo pod različnimi nazivi, pri nas pa jo imenujemo vrtec. Vendar se tudi znotraj dejavnosti, ki jo opravlja vrtec, pojavljajo različni programi, kot so npr. celodnevno varstvo, poldnevni programi, cicibanove urice ipd. In končno je potrebno poudariti, da se vrtci med seboj razlikujejo tako po programih, ki jih ponujajo, kot tudi po doseženi kakovosti teh programov. Že samo dejstvo, v kolikšni meri je vrtec sposoben odzivanja na potrebe otrok in njihovih staršev, odraža kakovost vrtca. Raznolikost programov, ki jih vrtec ponuja, zadovoljuje pravico in potrebe staršev do izbire.

Znotraj vrtca lahko obstajajo tudi razlike v kakovosti istega programa. Kakovost je torej lahko različna tako med različnimi programi in različnimi vrtci kot tudi med istimi programi v istem vrtcu, torej znotraj enega vrtca, v odvisnosti od konceptualnih izhodišč programa, osebnostnih značilnosti in usposobljenosti osebja, ki je v vrtcu, fizičnih pogojev in objektivnih pogojev, v katerih se program izvaja, in podpore, ki jo dobi iz okolja in od družbe v celoti.

Dokazano pa je, da kvalitetni vrtci lahko pomagajo staršem učiti, motivirati in zagovarjati svojega otroka. Trdimo lahko, da se z odpiranjem vrtca do staršev in njihovih potreb kakovost organizirane predšolske vzgoje zvišuje. In končno starši to tudi želijo. Nekatere raziskave potrjujejo, da starši dajejo največji pomen pri ocenjevanju vrtca interakciji (z vzgojiteljem/vzgojiteljico), zdravju in varnosti (Cryer, Burchinal, 1997).

V kvalitetnem vrtcu pride do občutka medsebojne odgovornosti in partnerskega odnosa med starši in vzgojnim osebjem pri vzgoji in negi otrok. Uspeh intervencijskih programov sloni prav na tej značilnosti (Tarullo, 2001; Kirpal, 2001), saj se preko staršev lahko zgradi uspešno povezanost s skupnostjo. Tudi trenutno eden najpopularnejših predšolskih programov Reggio Emilia je po mnenju strokovnjakov tako uspešen (Katz, 1990; New, 1990), ker ima svoje osnove v kulturni kontinuiteti in vključevanju skupnosti, ki daje programu (in s tem otrokom in staršem) smiselnost njihovih izkušenj oziroma dejavnosti v vrtcu. Zato program, takšen kot je bil v svojih najboljših časih, ni bil uspešno prenosljiv v druga okolja. Po mnenju nekaterih strokovnjakov je program že začel doživljati krizo prav zato, ker je na široko odprl vrata otrokom iz drugih kulturnih okolij in zgubil status kulturne primernosti za vse otroke.

4.4 Kakovost vrtca z vidika širše skupnosti

Ideja o tem, da je organizirana predšolska vzgoja povezana s širšimi družbenimi potrebami in interesi, ni nova. Tako so obravnavali vprašanja organizirane predšolske vzgoje v tesni povezanosti z vprašanji žensk in z zaposlovanjem v družbi. Po eni strani vrtec omogoča zaposlovanje staršev, po drugi strani pa lahko kvalitetni vrtci vplivajo tudi na učinkovitost in uspešnost staršev, predvsem mater na delovnem mestu (Vandell, Wolfe, 2001). S to idejo pa smo se srečali že ob prvih poskusih organizirane predšolske vzgoje, ki jih je izpeljal Robert Owen v začetku 19. stoletja, ko je za otroke svojih delavcev organiziral vrtec.

Raziskave kažejo, da starši pogosteje izostajajo iz službe, če so njihovi otroci vključeni v neformalne oblike predšolske vzgoje. Starši otrok, ki so vključeni v formalne oblike (kot npr. privatni, državni, cerkveni vrtci), čutijo njihovo organiziranost

kot stabilnost in kakovost, zato jim bolj zaupajo in so na delovnem mestu manj obremenjeni z mislimi na otroka in tako so tudi bolj učinkoviti (Hoffereht, 1999). Seveda pa je zaposlovanje le en vidik širšega družbenega interesa, ki je povezan z vrtcem.

V zadnjih desetih letih je bila predšolska vzgoja deležna več pozornosti s strani družbe in vlad, kot kdajkoli doslej v svoji zgodovini. Ta premik se ni zgodil le v razvitih državah, ampak tudi v tistih državah, kjer ta dejavnost ni bila razvita, kot so npr. Brazilija, Filipini, Namibija, Gana. Tako so nastajali nacionalni načrti za pospeševanje družbeno organizirane predšolske vzgoje. V ta prizadevanja so se vključile tudi mednarodne organizacije in fundacije (npr. UNICEF, Svetovna Banka za razvoj, Azijska banka za razvoj, OECD, Save the Children, Matra, USAID) pa tudi privatne fundacije in neprofitne, nevladne organizacije, ki so s svojo dejavnostjo prispevale k spremembam v družbi (Van Leer Foundation, Mott Foundation, Soros Foundation).

K temu preobratu je prispevala predvsem zaveza po uresničevanju Konvencije o otrokovih pravicah ter dejstvo, da so vlade in širša skupnost na organizirano predšolsko obdobje postopno začele gledati kot na obdobje, ki lahko močno prispeva k ekonomskemu in nacionalnemu razvoju. Rezultati raziskav so opozarjali na dolgoročne posledice zanemarjanja otrok, ki povzročajo vseživljenjsko prikrajšanost ter primanjkljaje za družine in širšo skupnost. Ti rezultati so hkrati opozarjali tudi na to, da obstajajo dolgoročne koristi od vlaganj v organizirano predšolsko vzgojo. Organizirana predšolska vzgoja je na ta način začela odgovarjati širšim družbenim potrebam in željam. Po mnenju Doryana, Gautama in Foege (Doryan, Gautam, Foege, 2002) je na ta vprašanja potrebno gledati s širše globalne perspektive, zato navajajo štiri področja, ki so tesno povezana s prizadevanji na področju organizirane predšolske vzgoje in jih v nadaljevanju na kratko opisujemo.

1. Človeški potenciali

S programi, ki so namenjeni predšolskim otrokom, pomagamo uresničiti človeške potenciale. Že prednatalno obdobje, v katerem skrbimo za materino zdravje in prehrano, lahko vpliva na vseživljenjske potenciale vsakega posameznika. Na te potenciale pa sedaj že dokazano vpliva tudi psihosocialna stimulacija otrok v predšolskem obdobju.

2. Človekove pravice

Bistvo človekovih pravic je zaščita šibkih in ranljivih pred tiranijo močnih in tistih, ki imajo oblast. V Deklaraciji o človekovih pravicah in Konvenciji o otrokovih pravicah je večina človeštva prepoznala temeljne pravice, dolžnosti in vrednote, ki jih bo spoštovala. Med njimi so pravica do življenja, preživetja, zdravja, prehrane, edukacije in zaščite. Družba, ki spoštuje te pravice, naj bi začela pri njihovem uresničevanju že pri najmlajših članih svoje skupnosti. Zaščita pravic otrok, ki sami tega ne zmorejo in ne zmorejo zagotoviti svojega preživetja, rasti in razvoja, je obveza vseh odraslih in vseh držav, ki so ta dokument podpisale. Zanemarjanje uresničevanja otrokovih pravic

pomeni nespoštovanje obvez v odnosu do podpisanih deklaracij. Čeprav se te pravice kršijo tudi med podpisnicami Konvencije, pa sta osveščenost in odgovornost v odnosu do teh problemov vse bolj prisotna na mednarodnem nivoju.

3. Participacija

Otroci so tisti del populacije v vsaki državi, ki nimajo svojega glasu v družbi, zato nekateri tudi ne vidijo njihove vloge v zagotavljanju demokracije. Toda način, kako se jih vzgaja in izobražuje, kakšno je njihovo fizično in psihosocialno okolje, kjer rastejo, ima vseživljenjske učinke pri razvoju njihovih vrednot in osebnosti. Če otrok odrasča v atmosferi medsebojnega spoštovanja v najzgodnejših letih svojega razvoja z vrednotami, kot so biti sposoben deliti, prevzemati odgovornost, biti kritičen, zavzemati se za dobrobit socialnega in naravnega okolja ipd., potem vse to lahko prispeva k oblikovanju demokratičnih vrednot.

S perspektive odraslega demokracija zahteva, da politični predstavniki smotno uporabljajo javne vire in spoštujejo pravice vseh, ki so jih izvolili. Avtorji pri tem vzemajo stališče, da je investiranje v predšolsko vzgojo ena najbolj vizionarskih naložb javnega delovanja in politike, ki bi jo morali zagovarjati.

4. Zmanjševanje revščine

Revščina ima mnogo obrazov; med njimi so lakota, bolezni, pomanjkanje možnosti za igro in učenje, nasilje nad otroki in ženami, različne oblike odvisnosti ipd. Pri tem je ena od značilnosti revščine tudi ta, da se ponavlja v istem krogu in da je prestop iz tega kroga sila težak.

Po mnenju strokovnjakov pomenijo vlaganja v predšolsko vzgojo najkrajšo pot do tega, da se ponavljajoči cikel revščine preseže. V ta namen pa bi veljalo okrepiti nacionalno in mednarodno politiko, ki bi podpirala ta prizadevanja. Hkrati s tem pa bo potrebno krepiti vlogo žensk v družbi, saj raziskave kažejo, da otroci bolje živijo in se z njimi bolje ravna v okoljih, kjer imajo ženske dostojanstvo, dostop do virov in politično vplivnost (Doryan, Gautam, Foege, 2002).

Druga dva avtorja (Inglesias, Shalala, 2002) pa navajata etičnost kot najbolj pomemben razlog za investicije v razvijanje kvalitetnih programov za predšolske otroke, saj po njunem mnenju obstajata dva dramatična problema svetovne skupnosti, in sicer naraščajoče število otrok, ki živi v revščini brez potrebne nege in skrbi, ki jo potrebujejo za razvijanje svojih potencialov, ter reprodukcija revščine.

Tako navajata, da samo v Latinski Ameriki več kot štirje od desetih otrok v starosti pod devet let preživijo na dan z manj kot dva eura. Pri tem je število otrok, ki živi v revščini, od leta 1980 naraslo skoraj za dve tretjini (Inglesias, Shalala, 2002). Otrokom revščine seveda tudi nova doba informacijske tehnologije ne bo pomagala iz

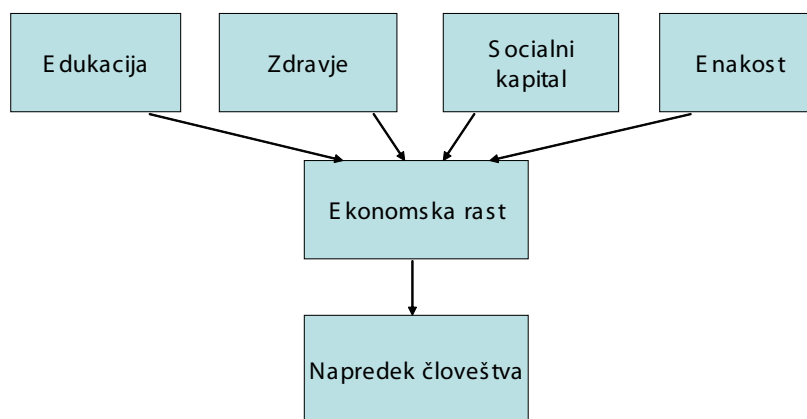
revščine, ampak jih bo potisnila le še navzdol, saj si ne bodo mogli razviti potrebnih znanj in veščin za sodelovanje v modernem življenju. Revščina povzroča socialne in druge probleme v skupnosti (nasilje, kriminal, mentalne in druge bolezni ipd.). Glede na vse, kar danes vemo o predšolski vzgoji, si vsak otrok na zemeljski obli zasluži neko korist od tega znanja.

Van der Gaag (Van der Gaag, 2002) pa opozarja na neposredno povezavo med organizirano predšolsko vzgojo in razvojem človeštva. Poudarja štiri pomembne sestavine v razvoju človeštva, ki jih lahko mnogo bolje uresničujemo, če organiziramo predšolsko vzgojo. Te štiri sestavine so: edukacija, zdravje, socialni kapital in enakost. Z vlaganjem v organizirano predšolsko vzgojo te štiri sestavine krepimo, z njihovo močjo dosežemo ekonomsko rast, vse skupaj pa vodi v razvoj človeštva. Avtor zagovarja investicije v organizirano predšolsko vzgojo in trdi, da te investicije predstavljajo investicijo v prihodnost.

V naslednji sliki predstavljamo, kako si avtor zamišlja povezanost organizirane predšolske vzgoje z razvojem človeštva.

Slika 4 : Povezanost organizirane predšolske vzgoje z razvojem človeštva (povzeto po Van der Gaag, 2002)

Kvalitetni predšolski programi



Pri tem avtor poudarja, da so dolgoročni učinki organizirane predšolske vzgoje pri otrocih, ki so vanjo zgodaj vključeni, če je ta kvalitetna in dovolj obsežna, kažejo v večji uspešnosti teh otrok kasneje v življenju. Predšolski programi prav tako lahko pripomorejo k boljši zdravstveni oskrbi otrok, kar je ponovno dokazljivo povezano z boljšim zdravstvenim stanjem kasneje v življenju. Mnoge študije o učinkih organizirane predšolske vzgoje dokazujejo spremembe na področju socialnega razvoja, ob-

stajajo pa tudi dokazi, da dobri predšolski programi zmanjšujejo možnost asocialnega in kriminalnega vedenja kasneje v življenju (Schweinhart in drugi, 1993; Yoshikawa, 1995). Schweinhart in drugi poročajo, da je na vsakih tisoč dolarjev, ki so vloženi v predšolske programe, najmanj 7160 dolarjev (po prilagojeni vrednosti zaradi inflacije) povrnjenih družbi. Ta izračun temelji na finančnih stroških, ki jih ima družba zaradi prestopništva, dopolnilnega izobraževanja, podpore nezaposlenim, v primerjavi s stroški, ki jih družba vложи v kvalitetne predšolske programe. Ekonomska analiza predpostavlja tudi višje davčne dajatve, ki jih bodo absolventi kvalitetnih predšolskih programov vračali državi.

Enakost je seveda močno povezana z vsemi predhodnimi komponentami, vendar je tu potrebno poudariti, da organizirana predšolska vzgoja lahko zmanjša prikrajšanost revnih otrok tako na nivoju prehrane in zdravja kot tudi na nivoju kognitivnega in socialnega razvoja. To pa posledično kasneje v odraslosti vodi k bolj enakim možnostim. Boljša izobrazba in zdravje namreč dokazano vodita k boljšim dohodkom. Podatki pa tudi kažejo, da imajo države, ki imajo z enakomernejšo distribucijo dohodkov več zdravja (Deaton, 1999, citirano po Van der Gaag str. 71).

Avtor tudi opozarja, da so učinki organizirane predšolske vzgoje vidni na treh nivojih: na nivoju otroka, odraslih in na nivoju širše družbe. Podrobneje pa jih predstavljamo v tabeli v nadaljevanju.

Podatki so zanimivi prav zaradi širšega uvida v umeščenost učinkov organizirane predšolske vzgoje, ki ga avtor osvetljuje. Po vsej verjetnosti pa se širša družbena skupnost vse premalo zaveda tega širšega poslanstva. Na nivoju ozaveščanja tega poslanstva bo v prihodnje potrebno postoriti še marsikaj, posebej še v pogojih, ko o razvoju organizirane predšolske vzgoje odločajo posamezniki in interesne skupnosti na lokalnem nivoju, ki lahko vidijo veliko več koristi v naložbah v infrastrukturo kot pa v predšolsko vzgojo.

Na koncu ob analizi virov (Van der Haag, 2002; Tarullo, 2002; Scott McDonald, 2002; Myers, 2002; Kirpal, 2002; Iglesias, Shalala, 2002; Doryan, Gautam, Foege, 2002), ki govorijo o investicijah v kvalitetno organizirano predšolsko vzgojo, lahko povzamemo vse koristi kvalitetne predšolske vzgoje v naslednje ugotovitve:

- › prej ko začnemo z intervencijo, bolje je;
- › programi morajo biti kvalitetni;
- › usposabljanje osebja je začetek vseh dejavnosti v tej smeri;
- › vključevanje staršev je nujno potrebno, njihova mnenja je potrebno upoštevati;

- › predšolska vzgoja mora biti integrirana tudi z drugimi uslugami (npr. zdravstvenimi, s prehrano ipd.);
- › vlade morajo spoznati, da je lahko organizirana predšolska vzgoja katalizator za spremembe oziroma, da lahko investicije v organizirano predšolsko vzgojo prinesejo spremembe pri otrocih, v mnenju skupnosti o pomenu izobraževanja ipd.;
- › trenutni stroški prinašajo dobrobit v prihodnosti, zato se investicije v organizirano predšolsko vzgojo za družbo izplačajo na račun kasnejšega ekonomskega varčevanja;
- › birokratska razdrobljenost in delitev vladnih sektorjev upočasni celovito zadovoljevanje potreb otrok in njihovih družin;
- › večja ko je razdalja med odločitvijo in učinkom, težje je narediti dobre odločitve, kar zanesljivo velja tudi za organizirano predšolsko vzgojo, ki ima svoje učinke vidne lahko šele v naslednji generaciji in so lahko tudi bolj široko razpršeni;
- › kvalitetna predšolska vzgoja vodi k takojšnjim in merljivim dosežkom na področju otrokovega razvoja, predvsem kognitivnega in socialnega;
- › kvalitetna predšolska vzgoja vodi k trajnim kognitivnim in socialnim koristim za otroka oziroma bodočega državljana
- › učinki kvalitetne organizirane predšolske vzgoje so vidni pri vseh otrocih, posebej močno pa pri otrocih iz socialno ogroženih okolij;
- › najbolj pomembno učenje v predšolski dobi je tisto, ki se nanaša na aspiracije, uresničevanje nalog in vztrajnost, socialne spretnosti, razvijanje odgovornosti in pridobivanje občutka učinkovitosti.

In končno nas star afriški pregovor uči, da je potrebna za vzgojo otroka cela vas. V današnjem času bi rekli kar globalna vas!

Preglednica 4 : Koristi organizirane predšolske vzgoje za otroke, odrasle in družbo v celoti (Povzeto po Van der Gaag, 2002)

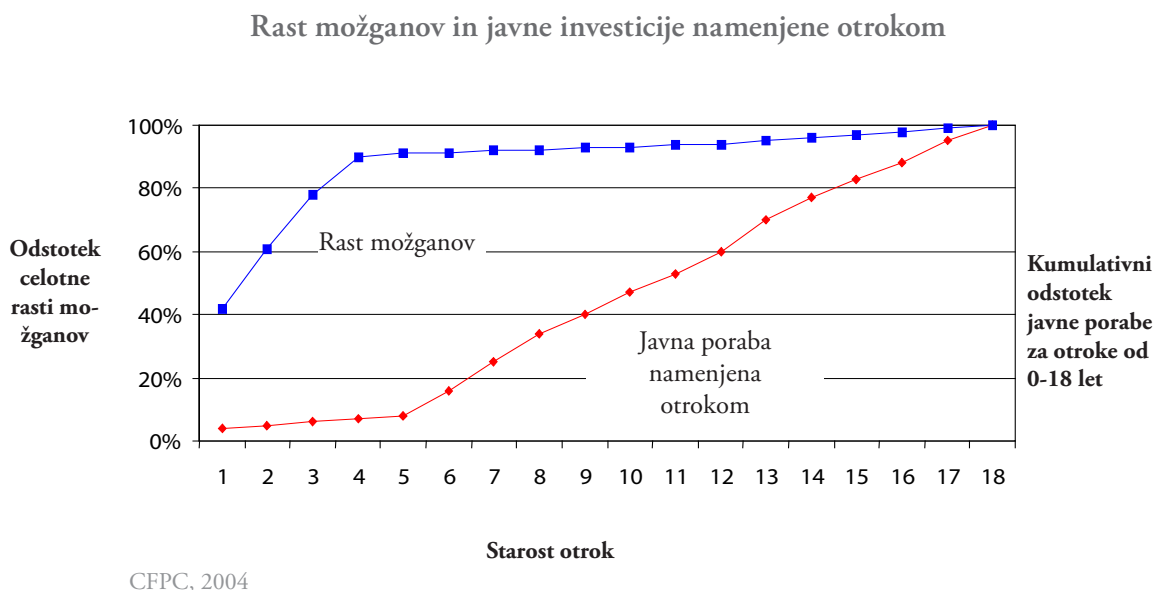
Koristi organizirane predšolske vzgoje	Izobraževanje	Zdravje	Socialni kapital	Enakost
Za otroke (takoj)	Večja inteligentnost, boljše praktično sklepanje. Boljša koordinacija oči-roke, boljši sluh in govor, boljša priprava na branje, manj ponavljanja in izpada iz šole, porast šolanja.	Manj bolehnosti, umrljivosti, podhranjenosti, nasilja nad otroki, boljša higiena in zdravstvena nega.	Boljše mnenje o sebi, boljša socialna prilagojenost, manj agresivnosti, več sodelovalnosti, boljše vedenje v skupinah, boljše sprejemanje institucij.	Zmanjšuje primanjkljaje, ki nastajajo zaradi revščine, izboljšuje stanje prehranjenosti, kognitivni, socialni razvoj in zdravje.
Za odrasle (dolgoročni učinki)	Visoka produktivnost, stopnjevanje kognitivnega razvoja, večja uspešnost (boljše službe, višji dohodki), večja skrb za otroke in družinsko zdravje, boljše ekonomsko stanje.	Izboljšano razmerje med višino in težo, manj infekcij in kroničnih obolenj.	Višja samozavest, boljša socialna kompetenca, motivacija, sprejemanje norm in vrednot, manj prestopništva in kriminalnega obnašanja.	Izenačevanje možnosti pri izobraževanju, zdravju in prihodkih.
Za družbo v celoti	Večja socialna kohezija, manj revščine in kriminala, manjša rodnost, povečano sprejemanje novih tehnologij, okrepitev demokratičnih procesov, povišanje ekonomskega razvoja.	Večja produktivnost, manj odsotnosti z dela, večji prihodki.	Izboljšana raba socialnega kapitala, poudarjanje in poviševanje socialnih vrednot.	Reduciranje revščine in kriminala, boljše socialno zdravje, poboljšanje socialne pravičnosti, višja in trajna ekonomska rast.

Že v osemdesetih in devetdesetih letih 20. stoletja so bili torej zbrani tudi raziskovalni dokazi, ki so utrdili pomen zdravega razvoja v predšolskem obdobju in na začetku šolanja za razvoj otrokovih fizičnih, kognitivnih, čustvenih in socialnih sposobnosti, in tudi dokazi, da se lahko z investicijami v vzgojno-izobraževalne programe v tem obdobju lahko izognemo ali vsaj ublažimo razvojne probleme. Raziskave o kratkoročnih in dolgoročnih učinkih organizirane predšolske vzgoje so prav tako izpostavile potrebo po visoko kvalitetni predšolski vzgoji, saj je le na ta način zagotovljen pozitiven vpliv na kakovost kasnejšega razvoja in življenja. Še več, rezultati raziskav so potrdili, da imajo le visoko kvalitetni predšolski programi temeljne, globinske in dolgoročne učinke za otrokov razvoj (Schwenhart, Wekart, 1985; Sylva, 1992). Poudarek pri tej trditvi pa je na kvalitetnih programih in na dejstvu, da se vplivi kažejo na različnih področjih razvoja. Vpliv visoko kvalitetnih programov se je dokazal za vse otroke, najbolj pa za tiste, ki prihajajo iz socialno ogroženih okolij. Ti dokazi so se v zadnjih nekaj letih še povečali in tako utrdili njihovo kredibilnost. Postopno vlade spoznavajo nujnost podpiranja visoko kvalitetnih programov za vse predšolske otroke in tudi za njihove družine. Vse bolj je prisotno spoznanje, da visoko kvalitetni programi za vse predšolske otroke lahko vodijo v večji napredek družbe kot celote.

Sodobne raziskave nedvoumno dokazujejo vpliv kvalitetnih programov za otroke (boljša uspešnost v šoli, višja stopnja izobrazbe, boljše zdravje, manj asocialnega obnašanja in kriminala, manjša depriviranost socialno ogroženih otrok). Dokazani pa so tudi pozitivni vplivi kvalitetnih predšolskih programov na nivo dosežene izobrazbe, na zdravstveno stanje, socialni kapital, zagotavljanje enakosti, vse to pa prispeva k večji ekonomski rasti in razvoju družbe in človeštva v celoti (Van der Haag, 2002).

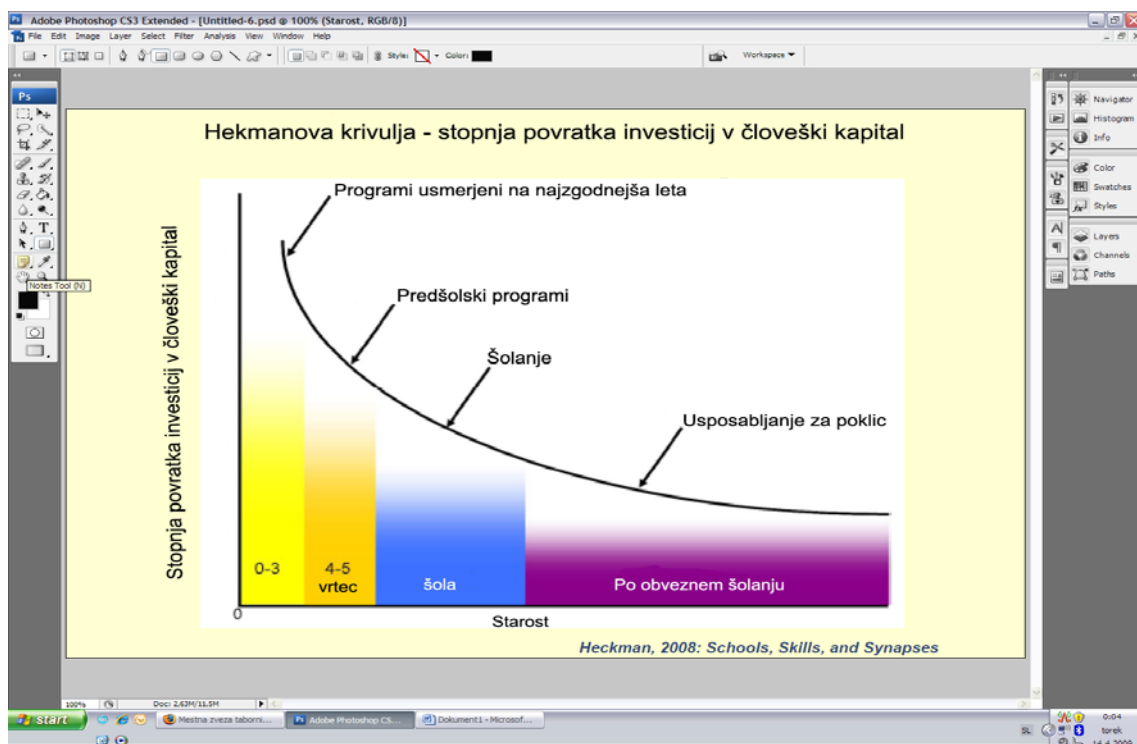
Vseeno pa bi bilo potrebno ugotoviti, kolikšen del javnih investicij v razvoj in učenje je namenjen temu obdobju. Raziskava, ki je potekala v 12 državah ZDA (Bruner, 2004, citirano po Vargas-Baron, 2007) opozarja, da je javna poraba za otroke v kasnejših letih življenja mnogo višja od tiste v najzgodnejših letih in to kljub dejstvu, da se najbolj pomemben del razvoja odvija v prvih letih življenja. Benett (Benett, 2008b) poroča, da ZDA namenja le 4% javnih investicij v obdobje, ko se formira 85% otrokovih možganskih struktur. Ti rezultati kažejo, da se mnogo večji poudarek daje investicijam v formalno izobraževanje od šestega leta dalje. Ob tem se pozablja, da so prav nizka vlaganja v zgodnja leta življenja lahko razlog za zaostanke v razvoju, ponavljanje in izpad iz rednega šolanja. Ti pojavi pa spet povišujejo stroške oziroma javno porabo za izobraževanje v poznejših letih življenja in onemogočajo investicije v zgodnejši razvoj.

Slika 5: Rast možganov in javne investicije namenjene otrokom (Bruner, C. et al. 2004, povzeto po Vargas-Barón, E. 2007)



Investicije v učenje in razvoj v najzgodnejšem obdobju dokazuje tudi Nobelov nagrajenec za ekonomijo Hekman, ki je razvil model ekonomske upravičenosti investiranja v družine in servise za najmlajše otroke. Iz krivulje na sliki 6 je razvidno, da je investicija tem bolj povrnjena, čim prej začnemo vlagati v človeški kapital. Hekman med drugim dokazuje, da politike, ki ogroženim družinam omogočajo dostop do vzgojno-izobraževalnih virov, skrbijo za zniževanje neenakosti in za dvig produktivnosti hkrati. Opozarja tudi na to, da je poleg kognitivnih sposobnosti nujno razvijati emocionalno stabilnost, samoregulacijo, socialnost in motivacijo za učenje. Če otrok za razvoj teh sposobnosti v družini nima spodbudnega okolja, potem naj to nalogo opravijo programi za otroke. Posebej pa bi vladne politike morale po njegovem mnenju okrepiti servise za ogrožene družine z otroki in ponujati programe za otroke in njihove starše.

Slika 6: Hekmanova krivulja (Hekman, 2008, povzeto po Bennett 2008b) : Prej ko začnemo z vlaganjem v človeške vire, višji je povratek.



4.5 Kakovost z vidika izvajalcev

Težko bi trdili, da vrtec in zaposleni v njem ali kdorkoli od drugih izvajalcev organizirane predšolske vzgoje, ne teži h kakovosti njihovih uslug in dela, čeprav niso neposredni uporabniki teh uslug. Obenem pa nam vsakodnevna praksa dokazuje, da je njihova kakovost različna. Kje so razlogi za te razlike, kako ugotavljamo kakovost izvajalcev in kako jo spreminjamo, je naslednje vprašanje, s katerim se ukvarja sodobna predšolska vzgoja.

Podobno kot drugi sodobni pedagoški koncepti tudi na tem področju prihaja do redefiniranja in usklajevanja s sodobnimi zahtevami. Tradicionalni sistem preverjanja kakovosti je predstavljal zunanji nadzor nad kakovostjo, ki je bil ponavadi obremenjen s subjektivnimi ocenami in kvantitativnimi kazalci kakovosti. Osnovni namen teh sistemov je bila zunanja kontrola in regulacija, ki bo ustrezala zakonodaji in normativnim aktom, zato govorimo o kontrolno-regulativnih modelih. Ponavadi so ti modeli v svoji zaključni fazi vodili v določene sankcije. Sodobni modeli pa temeljijo na podpiranju institucije in izvajalcev k avtonomnemu iskanju ustreznih sprememb in razvijanju strokovne odgovornosti.

Do sprememb iz kontrolno-regulativnih k vse bolj avtonomnim in razvojno usmerjenim modelom na področju ugotavljanja kakovosti je prišlo s procesom demokratizacije in decentralizacije na področju šolstva. V tem procesu se večja avtonomnost izvajalcev pa tudi stopnja soodločanja in vplivanja uporabnikov na odločitve, povezane s kakovostjo. Država postopno izgublja status edinega kontrolorja kakovosti in prenaša to funkcijo na javnost. Na ta način uresničuje princip lastništva skupnosti nad javnim šolskim sistemom (ISSA, 2002). Gre pravzaprav za spreminjanje razmerja moči pri kontroli kakovosti: na eni strani jo država izgublja, na drugi strani pa jo uporabniki in izvajalci pridobivajo. Ko vrtec postaja bolj vpet v vodenje in odločanje, se spremeni nadzorovanje kakovosti. Vendar pa proces demokratizacije in decentralizacije ne ponuja izvajalcem vzgoje in izobraževanja samo vse več možnosti za odločanje, ampak tudi veliko več sprejemanja odgovornosti in tveganja (Glickman, 1992). Širec (Širec, 2000) meni, da je rast in razvoj vzgojno-izobraževalne institucije v smeri kakovostnih sprememb mogoča le ob ugodnih spodbudah iz okolja ter optimalni notranji motivaciji institucije in vseh strokovnih delavcev v njej za spremembe.

Vse bolj očitna postaja potreba po oblikovanju takšnih modelov ugotavljanja kakovosti, ki bodo hkrati z ugotavljanjem kakovosti ali posameznih elementov, ki jo sestavljajo, spodbujali k strokovnemu razvoju. To pa velja tako za sisteme notranjega ocenjevanja (samoocenjevanja) kot tudi za sisteme zunanjega ocenjevanja, ki se v sodobnih pristopih pogosto dopolnjujejo. Ugotavljanje kakovosti namreč ni namenjeno le uvidu v stanje pojava, ampak je usmerjeno tudi k analizi in ukrepom za preraščanje problemov, tu pa izvajalci potrebujejo tudi zunanjo strokovno pomoč.

Med sistemi in načini zagotavljanja kakovosti se uveljavljajo tudi drugi načini razvijanja kakovosti. Med njimi je zanesljivo sistem spreminjanja kulture institucije. Sistem temelji na predpostavki, da je spreminjanje kakovosti institucije pogojen s kulturnimi vrednotami in normami, ki naj bi jih dosegli v procesu spreminjanja. Tako naj bi v procesu spreminjanja dosegli naslednje cilje:

Preglednica 5: Cilji v procesu spreminjanja vrtca (Stoll, Fink, 1996, povzeto po Pranckuniene, Vildžiuniene, Walsh Burke, 2002)

Skupni cilji	Vemo kam gremo
Odgovornost za uspeh	Moramo uspeti
Kolegialnost	V tem smo skupaj
Neprestano izboljševanje	To je lahko boljše.
Vseživljenjsko učenje	Vsi se neprestano učimo.
Pripravljenost na tveganje	Ko poskušamo nekaj novega, se učimo pa če-tudi delamo napake.
Podpora	Vedno je kdo, ki nam bo pomagal.
Medsebojno spoštovanje	Vsak lahko kaj prispeva.
Odprtost	O naših razlikah se lahko pogovarjamo.
Proslavljanje in humor	Dobro se počutimo.

Drug pristop, ki naj bi prispeval k spreminjanju kakovosti, pa je v novi paradigmi vodenja institucije, ki vodi k večji avtonomnosti, podpiranju in izkoriščanju človeških virov v instituciji ter odpiranju k zainteresiranim skupinam in posameznikom ter njihovemu aktivnemu vključevanju v oblikovanje politike posamezne institucije. Prav spreminjanju načina vodenja namenjajo nekateri avtorji pomembno funkcijo v doseganju višje kakovosti (Fullan, 2003). In končno naj bi k višji kakovosti prispevali tudi drugačni pristopi k profesionalnemu razvoju vzgojitelja. Ob vsem naštetem pa velja poudariti, da se vsi ti pristopi običajno močno prepletajo in dopolnjujejo.

4.6 Kako ocenjujemo kakovost v organizirani predšolski vzgoji

Obstajajo različni načini študija različnih kazalcev kakovosti. Katzova opozarja (Katz, 1992), da v večini strokovnih gradiv, ki se ukvarjajo s vprašanji kakovosti v vrtcih, najdemo t. i. »pristop od zgoraj navzdol«, ki opredeljuje vrtec z značilnostmi, kot jih vidimo odrasli (razmerje med otroki in odraslimi, kvalifikacija in stalnost os-ebja, kakšna je oprema, značilnosti interakcije med otroki in odraslimi, odnosi). Vse te kazalce je mogoče neposredno opazovati. Po njenem mnenju lahko pričakujemo, da ti kazalci v resnici napovedujejo učinke vrtca.

Avtorica hkrati opozarja, da je potrebno osnovni učinek programa vrednotiti predvsem z vidika, ki ga imenuje »od spodaj navzgor«, to je iz otroka oziroma tega,

kakšna je izkušnja vsakega od otrok v vrtcu skozi tedne in mesece v vrtcu. Takšna ocena bi prinesla »ugibanje« o otrokovi subjektivni izkušnji v vrtcu. Ob tem bi se najverjetneje spraševali po tem, kakšni bi bili otrokovi odgovori na vprašanja o tem:

- › Ali ima občutek, da ga vzgojiteljica sprejema in ima občutek, da je vključen v kolektiv?
- › Ali ga jemljejo resno?
- › Ali ga vrstniki odklanjajo ali sprejemajo?
- › Ali so dejavnosti zanj zanimive, smiselne, zabavne?
- › Ali je ponavadi vesel, da je v vrtcu?

Če bi na večino teh in podobnih odgovorov odgovorili pritrdilno, bi lahko predvidevali, da je vrtec cenjen z vidika otrok.

Ocena kakovosti naj bi po mnenju Katzove vključevala tudi vidik, ki ga imenuje »od zunaj-navznoter«. Ta ocena naj bi predvsem opozarjala na odnose med starši in vzgojitelji in to s perspektive obeh. Odnose pa naj bi ocenjevali z vidika spoštovanja, sprejemanja, odprtosti, vključenosti, tolerance... Visoko kakovost s te perspektive je še posebej težko doseči v primerih, ko starši in strokovno osebje v vrtcu ne izhajajo iz iste kulture. V teh primerih mora vzgojno osebje pridobiti dodatna znanja in strokovno pomoč.

Naslednji vidik, ki je mogoč pri ocenjevanju kakovosti v vrtcu pa Katzova imenuje »notranji vidik«. Ta temelji na prepričanju, da ni mogoče doseči visoke kakovosti, če odnosi znotraj vrtca niso kvalitetni. V tem primeru je pomembno, kako se osebje med seboj podpira, kako medsebojno sodelujejo, se sprejemajo, si zaupajo in se spoštujejo.

Obstajajo pa seveda tudi drugi načini ocenjevanja kakovosti. Tako je npr. preverjanje dokumentov in poročil primerno za ugotavljanje kazalcev, ki jih določajo predpisi. Poročila osebja o vidikih programa, ki jih ni mogoče opazovati, so prav tako vir informacij. Vprašalnik za starše in vzgojno osebje nam daje informacije o tem, kako dobro se program odziva na njihove potrebe. Toda le preko opazovanja otrok in vzgojnega osebja v oddelku lahko ocenjujemo uvajanje kurikula, stil medsebojne interakcije in ustreznost fizičnega okolja.

Intervjuji ali ankete z vodstvom vrtca, starši in osebjem nam daje informacije o načrtovanju kurikula, komunikaciji med osebjem in starši, sodelovanjem s starši, profesionalnem izpopolnjevanju osebja, evalvacijskih postopkih ipd. Z analizo dokumentov pa dobimo informacije o programski filozofiji, načrtovanju kurikula, administrativni politiki in postopkih, kvalifikaciji osebja, zagotavljanju zdravja in varnosti.

V nekaterih primerih se isti instrumenti in načini zbiranja informacij uporabljajo tako za primer akreditacije ali certifikacije kot tudi v primeru samoevalvacije. Pri tem je samoevalvacija predvsem namenjena spodbujanju izboljševanja in razvoja institucije. Viri informacij in njihovo ugotavljanje so lahko kvantitativni in kvalitativni. Prav z dopolnjevanjem obeh pristopov pa se lahko pridobi bolj celovito sliko problema, ki ga proučujemo.

4.6.1 Kazalci kakovosti organizirane predšolske vzgoje

Več kot je bilo dokazov o tem, da kvalitetna organizirana predšolska vzgoja pozitivno vpliva na otrokov razvoj, bolj je bilo tudi jasno, da leži ključ vseh teh ugotovitev v visoki kakovosti. Hkrati z raziskovanjem učinkov organizirane predšolske vzgoje je bila strokovna javnost vse bolj usmerjena k vprašanju, kako identificirati in ocenjevati kakovost (McGruk, Caplan, Hennessy, Moss, 1993; Phillips, 1993). Pri tem je temeljnega pomena ugotoviti, kateri so osnovni kazalci kvalitetnega izobraževanja ter kako programe opazovati in ocenjevati (Pascal, 1990).

Zato ni nič presenetljivega, da različni avtorji kakovost opredeljuje na različne načine. Pri tem nekateri raziskovalci ocenjujejo celotno kakovost programov (Vandall, Povers, 1983; Hoves, Olenick, 1986; Harms, Clifford, 1980; Mc Cartney, 1984; Phillips, McChartney, Scarr, 1987). Takšna celotna ocena kakovosti skuša zajeti splošno klimo programa. Hkrati lahko ugotovimo, da so bili programi, ki so bili ocenjeni z visoko globalno oceno kakovosti, povezani s številnimi pozitivnimi učinki na otrocih kot so npr. višji nivo socialne kompetence, višji razvojni nivo igre, boljše sposobnosti samoregulacije, manj problemov v šoli. Takšna globalna ocena temelji na prepričanju, da gredo dobre stvari skupaj. Če bi to skušali povedati preprosteje, bi lahko rekli, da je »boljši vrtec« boljši za otroka. Seveda pa pojem »boljši vrtec« tudi v tem primeru predstavljajo različni kazalci kakovosti, kot so npr.:

- › razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku;
- › število otrok v skupini;
- › usposobljenost vzgojnega osebja;
- › stalnost osebja;
- › učni kontekst;
- › stil komunikacije in interakcije na nivoju vzgojitelj-otroci ter vzgojitelj starši;
- › varnost;
- › rutina in uravnoteženost v razporejanju aktivnosti ipd.

Drugi avtorji pa raziskujejo specifične vidike kakovosti, kot so:

- › strukturni vidik (Clarke-Stewart, Gruber, 1984; Howes, Rubenstein, 1985),
- › dinamični, interakcijski ali procesni vidik (Phillips, Scarr, McCartney, 1993; Špoljar, 1986),
- › kontekstualni vidik in vidik združenih učinkov kakovosti programa ter otrokovega domačega okolja (Clarke-Stewart, Gruber, 1984; Howes, 1988; McCartney, Phillips, 1988; Kontos, 1987; Kontos, Fiene, 1993).

Bennet (Bennet, 2008) pa navaja naslednje vidike kakovosti:

- › orientacijska kakovost, ki se ukvarja s pozornostjo, ki jo vlade namenjajo predšolskemu področju in proučuje njihove politike, zakonodajo, pravilnike ipd.;
- › strukturna kakovost, ki je primarno vezana na odgovornost administracije, da zagotovi ustrezno fizično okolje za otroke (stavba, igrišče, pedagoški materiali, ki so na voljo), kakovost in usposobljenost osebja, ustrezno preizkušen kurikulum, ki zadeva vsa področja otrokovega razvoja, primerno razmerje med številom otrok in odraslih, ustrezne delovne pogoje za osebje). Običajno na tej osnovi institucije dobijo licenco za delovanje;
- › kakovost edukativnega koncepta in prakse, ki ga običajno usmerja okvirni nacionalni kurikulum z ključnimi cilji. Pri tem lahko pričakujemo, da bo te cilje lahko uresničevalo le visoko usposobljeno osebje. Primer tako oblikovanih ciljev za predšolske otroke so npr. cilji, ki jih predlaga Delors (Delors, 1996) in jih lahko povzamemo v učenje zato, da bi bili, da bi delali, da bi se učili in da bi bili z drugimi. Tako zastavljeni cilji postavljajo otroka v središče pozornosti, zahtevajo otrokovo participacijo in eksperimentiranje, ki ju lahko omogočajo le usposobljeni vzgojitelji;
- › interakcijska ali procesna kakovost, ki zadeva odnose med otroki, med otroki in vzgojitelji, med odraslimi v instituciji in izven nje;
- › operativna kakovost, ki zadeva zlasti management, ki je osredinjen na lokalne potrebe, izboljševanje kakovosti in učinkovito timsko delo.

Večina raziskav o kakovosti institucionalne predšolske vzgoje je osredotočena na strukturne kazalce teh pogojev, le nekaj pa jih je usmerjenih tudi na procesne kazalce, še manj pa na kontekstualne vidike.

Ne glede na raznolikost v pristopih k opredelitvi kakovosti se pojem kakovost običajno uporablja za opis značilnosti predšolskega programa, okolja in pogojev, v katerih se izvaja, ter izkušenj, za katere na osnovi raziskovanj in prakse predvidevamo, da koristijo otrokovi rasti in razvoju.

Iz takšne opredelitve lahko v organizirani predšolski vzgoji lahko izluščimo dve skupni značilnosti kakovosti:

1. Razlikujemo dinamične (interakcijske) in statične (strukturne) značilnosti kakovosti.
2. Pomembna determinanta kakovosti organizirane predšolske vzgoje je tudi kontekst zunaj posameznega oddelka, ki ga predstavljajo pogoji in odnosi v instituciji ter zunaj institucije v širši skupnosti. Na kakovost torej ne gre gledati le na nivoju posameznega oddelka, ampak tudi na nivoju cele institucije in končno širše skupnosti.

Ob ugotovitvah o pomenu kakovosti v organizirani predšolski vzgoji pa se vse bolj srečujemo še s tremi medsebojno tesno povezanimi vprašanji, in sicer:

1. Kateri so osnovni kazalci kvalitetne organizirane predšolske vzgoje?
2. Kako kakovost v organizirani predšolski vzgoji opazovati in ocenjevati?
3. Kako spreminjati (izboljšati) in zagotavljati kakovost?

4.7 Kakovost vzgojiteljev

V sodobnih procesih na področju predšolske vzgoje se ne moremo izogniti tudi vprašanjem kakovosti vzgojiteljev. Vse bolj je prisotno spoznanje, da je napredek vrtca odvisen od tega, kaj in kako vzgojitelj dela v oddelku pa tudi izven njega v vrtcu in v javnosti in kako pojmuje svoje delo in vlogo. V nadaljevanju bomo pozornost namenili spremenjeni vlogi vzgojitelja ter evalviranju kakovosti njegovega dela, ki naj bi prispevala k njegovemu profesionalnemu razvoju in s tem spreminjanju kakovosti. Da bi se izognili nesporazumom ob pojmu strokovni razvoj, ki ga pogosto enačijo s strokovnim znanjem v določeni stroki, bomo uporabljali pojem profesionalni razvoj.

4.7.1 Sprememba kulture učenja in skrbi za otroke

Če izhajamo iz trditve Fullana (Sparks, 2003), da obstaja dvojje gibal v spreminjanju institucije na področju vzgoje in izobraževanja, to je spreminjanje kulture institucije in spreminjanje kulture učenja, potem za področje organizirane predšolske vzgoje velja k spreminjanju kulture učenja dodati še spremembo skrbi za otroke. Pre-

hod iz tradicionalnega tovarniškega modela institucije v institucijo kot ustvarjalno delavnico ter iz transmisijskega kurikula k transformacijskemu kurikulu, ki vključuje spreminjanje in učenje vseh (ne le otrok) je močno zaznamoval vlogo vzgojitelja v tem procesu, hkrati pa spremenil poglede na to, kaj je kakovost in kakovosten vzgojitelj. Eden od razlogov za spremembe leži v spremembah v sodobni družbi, ki zahtevajo človeka s povsem drugačnimi kompetencami kot pred desetletji. Spremenjeni cilji, ki so od mehaničnih načinov prešli na bolj kompleksne, so povzročili tudi spremembo standardov učenja in razvoja, po čemer so ocenjevali kakovost vzgojitelja. V zadnjih dvajsetih letih mora vzgojitelj razmišljati tudi o tem, kako pomagati otrokom pri razvijanju kritičnega mišljenja, reševanju problemov, odzivanju na spremembe v družbi, oblikovanju osnov za vseživljenjsko učenje, globljem razumevanju, prepoznavanju in spoštovanju razlik, ipd.

Sodobno pojmovanje vzgojiteljeve vloge se je v marsičem spremenilo in se od preprostih pojmovanj, ki zajemajo transmisijo izdelanih in poenostavljenih vsebin posameznih disciplin ter oblikovanja in izgrajevanja otrokovih sposobnosti in spretnosti, premika k razvitim pojmovanjem, ki njegovo vlogo pojmujejo kot:

- › vodenje otroka v smeri proti ciljem in nudenjem ustrezne pomoči ob težavah ter
- › spodbujanju rasti in razvoja s primernimi viri, izkušnjami, spodbudami, ki jih pripravi vzgojitelj (primerjaj Marentič Požarnik, 1998, str.256).

Sodobni pristopi vzgojitelju nalagajo drugačne vloge v oddelku, v vrtcu in v javnosti. Jalongo in Isenbergova (Jalongo, Isenbegr, 2000, str. IX) navajata naslednje vloge:

- › Reflektivni praktik,
- › Zagovornik otrok,
- › Specialist za otrokov razvoj,
- › Oblikovalec okolja,
- › Razvijalec kurikula,
- › Načrtovalec izobraževanja,
- › Evalvator,
- › Posredovalec in model,
- › Partner družinam,
- › Profesionalec,
- › Vodja oziroma upravljalec.

Že samo pogled na vsa opravila, ki naj bi jih obvladal, nam nedvoumno kažejo, kako zahtevno in kompleksno je njegovo delo. Samo v oddelku, če je ta osredotočen na otroke, vzgojitelj igra različne med seboj zelo povezane vloge. Le za lažje razumevanje bomo posamične vloge, kot jih definirajo nekateri avtorji (Jablon, 1992; Dodge, Jablon, Bickart, 1994; Berk, Winsler, 1995; Walsh, 2002; Katz, McClellan, 1997; Jalongo, Isenberg, 2000) prikazali ločeno.

1 Odločanje

Vzgojitelj vsak dan sprejema odločitve, ki vplivajo na to, kaj se otroci naučijo in kakšno mnenje imajo o sebi. V oddelku, ki je osredotočen na otroka, ima vzgojitelj možnost, da odloča o marsičem, o čemur ni odločal v oddelku z dominantno vlogo vzgojitelja. Pomembne odločitve so v tem primeru sprejemali ljudje, ki so bili v hierarhiji šolskega sistema nad njim, ali pa celo izven vrtca. Ko vzgojitelj začne verjetni v svoje profesionalno znanje, lahko cilje, ki so predpisani, uresničuje v skladu z otroki, ki jih ima v svojem oddelku. Vzgojitelj vsak dan odloča o tem:

- › katere cilje bo izbral in pri tem ohranil celostni pristop pri razvoju,
- › katere aktivnosti bo vključil, da bo učenje ob njih za otroke smiselno in osebno pomembno in da bo učenje integrirano;
- › kako bo uredil učno okolje,
- › katere materiale in sredstva bo omogočil otrokom uporabljati,
- › kako bo organiziral potek dejavnosti skozi ves dan,
- › kako bo otroke vključil v odločanje in kako bo v procesu pri njih razvijal sposobnost odločanja.

Sprejemanja odločitev se vzgojitelj nauči, ko začne v procesu sprejemanja odločitev zaupati svojim odločitvam in svojim sposobnostim.

2 Olajševanje in spodbujanje učenja

Ta vloga izhaja iz teorije izgradnje zidarskega odra oziroma pomoči otrokom v procesu njihovega učenja. Vzgojitelj otrokom lahko pomaga in olajša učenje in jim nudi zidarski oder z vprašanji, komentarji, problemi, izzivi, spodbudami, načrtovanimi in nenačrtovanimi problemskimi situacijami ipd. Tako vzgojitelj ustvarja pogoje za napredek v razvoju in pogoje za to, da otrok svoje znanje nadgradi. V tem procesu vzgojitelj išče odgovore na vprašanja o tem:

- › katere metode bo uporabil, da bo zadovoljil otrokove razvojne, individualne in kulturne potrebe in hkrati omogočil učenje ključnih pojmov in spretnosti ter razvoj sposobnosti;
- › kako bo olajšal učenje različnim otrokom,
- › kako bo upošteval pravice in potrebe otrok,
- › kako bo otrokom pomagal interpretirati njihove izkušnje,
- › kako bo grupiral otroke za učenje,
- › katera vprašanja bo postavil in kako jih bo postavljaj,
- › kako bo odgovarjal na otrokova vprašanja,
- › kako bo pomagal otrokom, da se bodo odzivali na svoje učenje,
- › katere vire bo zagotavljal, da bo omogočal bogate učne izkušnje.

3 Opazovanje in sledenje otrokovemu učenju

Vzgojitelj išče odgovore na vprašanja o tem, kakšni so otroci v njegovem oddelku in kako naj olajšuje in spodbuja njihov razvoj in učenje (Dodge, Jablon, Bickart, 1994; Walsh, 1997). Pri tem si odgovarja na vprašanja:

- › kakšna znanja in spretnosti otroci že imajo,
- › česa so se zmožni naučiti,
- › kakšne učne stile imajo otroci,
- › kakšni so interesi otrok,
- › kako bo opazoval otroke in beležil njihov razvoj,
- › katere vzorce otrokovih izdelkov bo zbiral, da bi lahko sledil otrokovemu razvoju,
- › kako bo predstavil svoje videnje otrokovega napredka staršem,
- › kako bo upošteval videnje staršev.

4 Modeliranje

Vzgojitelj s svojimi postopki v oddelku modelira načine odnosov, komunikacij, interakcij, ki jih otroci posnemajo, zato razmišlja tudi o naslednjih vprašanjih:

- › kako bo zagotovil oddelčno klimo, ki bo temeljila na spoštovanju, skrbnosti

in medsebojni pomoči,

- › kako bo modeliral tehnike reševanja problemov,
- › kako bo prepoznal in seznanjal otroke o njihovih močnih straneh,
- › kako bo otrokom pomagal zgraditi skupnost otrok, ki bo osnova socialnemu učenju,
- › kako bo modeliral odnos do učenja, napak, odgovornosti,
- › kako bo sodeloval s starši in drugimi pomembnimi odraslimi iz otrokovega sveta, ipd.

Ob vsem tem naj bi vzgojitelj skrbel tudi za lastni profesionalni razvoj, saj se v sodobnem vrtcu učijo vsi. V tem procesu pa vzgojitelj ne sme ostati sam. Če parafraziramo Vigotskega, da učenje ni osamljeno potovanje, potem je tudi v primeru učenja vzgojitelja potrebno iskati socialne opore, ki podpirajo to učenje. V ta namen pa je potrebno ustvariti ustrezno kulturo vrtca.

Sodobna organizirana predšolske vzgoja spreminja tudi odnose med vzgojitelji, vzgojitelji in administracijo, vzgojitelji in starši ter odnose med institucijo in okoljem. Ti spremenjeni odnosi naj bi omogočali ustvarjanje spodbudne kulture vrtca, v kateri je mogoče imeti občutek lastništva nad tem, kar spreminjamo in s tem zagotoviti uspešnost sprememb. Skupno odločanje, timsko delo in profesionalna združenja postajajo nujnost, ki zahteva, da vzgojitelji razmislijo tudi o evalvaciji svojega dela ter o svojem profesionalnem razvoju.

Sodobne reforme slonijo na spoznanju, da je njihov uspeh odvisen predvsem od vzgojiteljeve avtonomije, profesionalnosti in strokovne odgovornosti, zato skušajo preseči od zgoraj vsiljene rešitve, ki so zgodovinsko gledano prinašale neuspeh. Utrdilo se je spoznanje, da vzgojitelji filtrirajo sporočila kurikularnih dokumentov, zato je potreba po razvijanju vzgojiteljev-razmišljujočih praktikov in profesionalcev vse bolj aktualna. Značilno za profesionalce pa je, da se znajo na razmišljajoč način učiti iz svoje prakse (Schon 1987, citirano po Marentič Požarnik, 2000).

V zadnjih letih so se tudi močno spremenila spoznanja o tem, kako se učijo odrasli. Vse bolj se poudarja pomen njihovega aktivnega vključevanja v prizadevanja za stalni razvoj, da imajo možnost graditi od točke, kamor so v svojem razvoju že prišli, da imajo možnost deliti svoje izkušnje in jih v dialogu potrditi, zagovarjati in tudi spremeniti, če je to potrebno, da delajo v kulturi sodelovanja, da so v tem procesu podprti ipd. Nadvse pomembno pa je, da se spremeni tudi pojmovanje in oblikovanje odnosa med teorijo in praktičnimi izkušnjami. Marentič Požarnikova opozarja na raziskave, v katerih so dokazali, da se vzgojitelj v oddelku odloča predvsem na podlagi situacijskega razumevanja, praktičnega znanja in intuitivno. To pa pomeni, da se mora

znati učiti iz izkušenj, o njih razmišljati, jih poglobljati in jih povezovati med seboj in s teoretičnimi osnovami (Marentič Požarnik, 2000).

Vzgojitelji imajo tudi svoj lasten pogled na to kaj je dobra praksa. Zato med vzgojitelji v praksi obstaja precejšnja razlika v njihovem pojmovanju kakovosti. Marentič Požarnikova (Marentič Požarnik, 1998) opozarja, da subjektivna pojmovanja in implicitne teorije v veliki meri določajo pedagoško ravnanje, vsakdanje odločanje v učnih situacijah, rezultate in predstavljajo nekakšen »filter«, skozi katerega vzgojitelj bere zahteve v kurikulumu, se odloča za učne metode in oblike, vprašanja, ki jih bo postavljal in za način preverjanja. Hkrati s tem pa opozarja, da so pojmovanja subjektivno obarvana, ne povsem zavestni in med seboj skladni konstrukti, ki jih posameznik oblikuje na osnovi nakopičenja izkušenj.

Duffy (Duffy, 2003) takšnim prepričanjem pravi mentalni modeli in opozarja, da se ti običajno upirajo spremembam, čas sprememb pa to večkrat zahteva. Ljudje ne marajo spreminjati tega, kar mislijo, da že vedo. Ko sprejmejo novo informacijo, jo najprej preverjajo v odvisnosti od tega, ali je ta v skladu s tistim, kar že vedo. Problem nastane, če nove informacije ne morejo povezati na obstoječ mentalni model oziroma prepričanje. V tem primeru bo človek zgradil novo prepričanje ali pa zavrnil informacijo kot nepomembno ali napačno. Toda tudi v primeru, ko novo informacijo povežejo s tistim, kar že vedo, jo pojmujejo po svoje. Prav obstoječi mentalni modeli so lahko največja ovira spremembam na področju vzgoje in izobraževanja. To, kar vzgojitelji mislijo, da vedo in da delajo, jih lahko ovira pri tem, da bi videli tisto, kar se morajo naučiti in spremeniti. Njihovi mentalni modeli morajo postati gibljivi. Takšni mentalni modeli pa delujejo tudi na kolektivnem nivoju (npr. na nivoju celega vrtca). Za spreminjanje mentalnih modelov je po mnenju Duffyjeve pomembno predvsem, da postanejo vidni, oziroma da so v ospredju razgovorov in profesionalnega razvoja. Raziskave vse bolj poudarjajo pomen neprestane profesionalne rasti vzgojiteljev, stalnega dograjevanja znanj in spretnosti v skladu s spremembami v družbi ter znanstvenimi spoznanji na področju pedagoških znanosti. V zadnjih tridesetih letih se je nakopičilo veliko novega znanja o tem, kako lahko razvijemo učinkovit sistem profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Danielsonova in McGreal (Danielson, McGreal, 2000) menita, da so najbolj učinkoviti programi profesionalnega razvoja tisti, ki:

- › stimulirajo in podpirajo iniciative, ki nastajajo v praksi;
- › temeljijo na trenutno doseženi stopnji spoznanj o učenju in razvoju, zato naj bi dober strokovni razvoj modeliral principe konstruktivistično pojmovanega učenja in poučevanja;
- › nudijo intelektualno, socialno in emocionalno zaposlitev z idejami, materiali in ljudmi (predvsem kolegi);
- › kažejo in udejanjajo spoštovanje do vzgojiteljev kot strokovnjakov in odraslih ter otrok;

- › nudijo dovolj časa in neprekinjeno podporo vzgojiteljem, da osvojijo nove vsebine in strategije in jih integrirajo v svojo prakso.

Okolje za takšno učenje v praksi mora biti načrtovano in spoštovano. Elementi tega okolja so:

- › Sodelovalna kultura strokovnega usposabljanja.
- › V tem procesu ni ekspertov, vsi se učijo drug od drugega.
- › Vsi pričakujejo, da so dejavnosti, ki jih počnejo, strokovno koristne.
- › Vloga vodje je usmerjena k temu, da je učenje vzgojiteljev namenjeno izboljšanju učenja otrok in njihovega počutja, v čemer se verjetno najbolj kažejo sodobni, na otroka osredotočeni pristopi.
- › Posebna skrb se nudi novincem, ki potrebujejo še več podpore in pomoči. To se najlažje uresniči s sistemom mentorstva, vendar morajo novinci to pomoč čutiti, če pa sistem mentorstva ni vzpostavljen, so novi vzgojitelji izpostavljeni stresu, nezainteresiranosti za profesionalni razvoj, cinizmu ipd. Mladi vzgojitelji naj ne bi imeli občutka, da so sami v svojem profesionalnem življenju.
- › Ko vzgojitelj doseže stalno delovno mesto, postane polni člani strokovne skupnosti. Na ta način mu prenesemo sporočilo, da ne dvomimo v njegovo kompetentnost (zmožnosti opravljati poklic vzgojitelja) in sposobnost za stalen profesionalni razvoj, to pa hkrati nosi s sabo spoznanje, da njegova služba ni pod vprašajem.
- › Pripravljenost za strokovno tveganje je mogoče doseči le, če vzgojiteljevo delovno mesto ni ogroženo. Naši mladi vzgojitelji so pri tem žal obremenjeni s statusom zaposlitve za »določen čas«.

4.7.2 Evalvacija vzgojitelja

Evalvacijski sistemi za ocenjevanje pedagoškega osebja so se v svetu razvili v sedemdesetih letih in odražajo prepričanje o tem, kako so tedaj gledali na poučevanje in učenje ter pedagoški proces. Tradicionalni pristopi k evalvaciji vzgojiteljev niso več primerni v trenutku, ko so rezultati, ki jih pričakujemo, na nivoju bolj kompleksne narave učenja (kompleksno učenje, reševanje problemov, uporaba naučenega ipd.).

Za tradicionalni sistem evalvacije vzgojiteljev je značilna hierarhična enostranska komunikacija. Večina teh evalvacij je potekala od zgoraj navzdol, edini dokaz vzgojiteljeve kakovosti je bilo to, kar je ocenjevalec zbral med opazovanjem. Vzgojitelje-

va vloga je bila popolnoma pasivna tudi v primeru, če je evalvacijo opravilo vodstvo institucije, v kateri je bila dobra klima. Sistem ni delal razlik med novimi, mladimi vzgojitelji in izkušenimi praktiki. Omejena je bila tudi strokovnost ocenjevalcev, ki so opravljali nadzor, supervizijo ali ocenjevanje. Nemalokrat je imel vzgojitelj veliko več znanja in izkušenj o svoji disciplini, sodobnih pedagoških pristopih in razvojnih značilnostih kot pa tisti, ki ga je ocenjeval. Omejeno strokovno znanje evalvatorjev, malo medsebojnega razumevanja o tem, kaj je dobra pedagoška praksa, nizek nivo zaupanja med vzgojiteljem in ocenjevalcem je oblikovalo kulturo pasivnosti. Takšna klima pa ne daje strokovnih izzivov in ne spodbuja strokovnega napredka. Pogosto je bilo okolje, ki je obkrožalo vzgojitelja, zastrupljeno z nezaupanjem med vzgojitelji ter med vzgojitelji in vodstvom oziroma tistim, ki je izvajal ocenjevanje. Na ta način je evalvacijski sistem pridobil prizvok kaznovalnega postopka. Tradicionalni sistemi ocenjevanja kakovosti vzgojitelja so pretežno temeljili na sodbah ocenjevalca (notranjega ali zunanjega), ne pa na opazovanju in dokazljivih dejstvih. Prav tako ni dovoljeval vzgojitelju, da predstavi svojo interpretacijo dogodka ter omogočal odkrit strokovni razgovor o poučevanju in učenju.

Chad in Ellett (Chad, Ellett, 1997) poudarjata, da tradicionalni sistem evalvacije vzgojiteljev ni izkoristil možnosti za to, da bi se v tem procesu vrtec in vzgojitelji česa naučili, spremenili in tako vplivali na učenje in razvoj otrok. Avtorja ob tem razmišljata tudi o razlikah med ocenjevanjem v pomenu spremljanja ter ocenjevanjem v smislu vrednotenja vzgojiteljevega dela. Pri tem spremljanje pojmuje kot nepretrgan proces, v katerem zbrani podatki predstavljajo »nepretrgan sklop termometrov«, ki jih uporabljamo, da bi naredili sklepe o kakovosti učenja in skrbi za otroka v oddelku. O vrednotenju pa govorita v primeru, ko se zbrane podatke primerja s standardi, da bi prišli do končne, sumativne odločitve npr., v zvezi s certifikacijo.

Chad in Ellett (Chad, Ellett, 1997) tudi opozarjata, da je v sodobnih postopkih evalvacije potrebno usmeriti našo pozornost predvsem na aktivni proces učenja otrok. Opazovanje naj bi bilo usmerjeno na učenje in poučevanje, na interakcijo med vzgojiteljem in otrokom in interakcijo med otroki. Gre torej za preobrat razmišljanja o kakovosti vzgojitelja, ki se kaže v usmerjanju pozornosti na to, kaj vzgojitelj dela, da bi omogočil učenje otrok, kako se ti učijo, kako razumejo in spreminjajo življenje v oddelku. Opazovanje in ocenjevanje naj bi bilo torej predvsem usmerjeno na to, kako kakovostni so pogoji za proces učenja.

4.7.2.1 Zakaj evalvirati vzgojitelja

Ob razvoju in raziskovanju problema ocenjevanja vzgojiteljev v zadnjih tridesetih letih lahko izluščimo naslednje ugotovitve:

- › Tako vzgojitelji kot vodstvo predšolskih institucij se zavedajo pomena in potrebe po evalvaciji; dvomi so prisotni le glede načinov, kako se le-ta izvaja.

Prav tako dvomijo v učinek, ki ga ima evalvacija na vzgojitelja, njegov oddelek in otroke.

- › Evalvacijski sistemi, ki so zgrajeni tako, da podpirajo in spodbujajo vzgojiteljev profesionalni razvoj in temeljijo na formativnih evalvacijskih tehnikah pripeljejo do višjega zadovoljstva vzgojiteljev, boljše refleksije in višje strokovne odgovornosti vzgojitelja.

S pojavom ugotavljanja, zagotavljanja in spreminjanja kakovosti na nivoju predšolskih institucij se večja tudi interes in pomen evalvacije vzgojiteljev kot enega od osnovnih vidikov napredka in spreminjanja vrtca (Strong, 1997). Ta interes prihaja iz spoznanja, da bistvenih sprememb ne moremo doseči brez spreminjanja osrednje vloge vzgojitelja v tem procesu. Avtor poudarja, da ne glede na to, kako dobro je določen program oblikovan, je tak program učinkovit le, če ga podpirajo ljudje, ki ga uvajajo. V tem procesu pa nam lahko veliko pomaga poštena in učinkovita evalvacija, ki temelji na opravljenem delu in je hkrati namenjena profesionalnemu napredku vzgojitelja in institucije. Avtor tudi meni, da je primeren sistem evalvacije vzgojitelja vitalna značilnost vsake uspešne šolske reforme (Strong, 1997). Konceptualno usklajen in primerno implementiran sistem evalvacije vzgojiteljev je vitalnega pomena za uspeh reforme.

Obstajata dva osnovna namena evalvacije vzgojiteljev. Prvi je v napredku kakovosti njegovega dela in v strokovni odgovornosti (ang. *accountability*), ki se ji v zadnjem času namenja vse več strokovne pozornosti. Ta odraža potrebo po določitvi kompetenc vzgojitelja, ki bodo zagotavljale, da je delo, ki ga opravlja, tudi učinkovito. V tem primeru gre za evalvacijo, ki je po svoji naravi sumativna. Ta del evalvacije je usmerjen na rezultat in naj bi prispeval k uresničevanju osebnih ciljev vzgojitelja in k poslanstvu institucije oziroma programa. Drugi del evalvacije je usmerjen na proces in napredek, tako da prispeva k osebnemu in profesionalnemu razvoju posameznika in razvoju znotraj vrtca. V tem primeru gre za formativno evalvacijo, ki je namenjena povečanju vzgojiteljevih znanj in spretnosti, kot so npr. konstruktivne povratne informacije, prepoznavanje dobre prakse, usmerjenost na strokovne razgovore ipd. V tem procesu gre za profesionalni razvoj in rast posameznega vzgojitelja, ki v končni fazi prispevata h kakovosti dela. Obe dimenziji sta v sistemu evalvacije vzgojitelja nujni, če hočemo, da bo evalvacija služila tako posamezniku kot instituciji. Oba temeljna namena evalvacije pa je potrebno racionalno povezati.

Različni posamezniki in skupine dajejo tem namenom različen pomen. Politiki po naravi svoje vloge cenijo sumativno evalvacijo, v kateri je poudarjeno zagotavljanje kakovosti in odgovornost vrtca kot javne institucije in tako zagovarjajo interes in zahtevo javnosti, da sta učenje in skrb za otroke kakovostna. Na drugi strani pa vzgojitelji prvenstveno zagovarjajo tezo, da mora evalvacija vzgojiteljev predvsem prispevati k njihovem profesionalnemu razvoju, ki bo prispeval k boljšemu učenju in skrbi za otroke.

Pri tem se ne moremo izogniti vprašanju, ali gre za nezdržljivost obeh namenov evalvacije. Nekateri menijo, da sta vlogi ocenjevalca in tistega, ki je ocenjevan, strogo ločeni, saj gre za ločenost zahtev in odgovornosti vsakega od njiju, ki ju zahteva hierarhija. Drugi pa se bolj zavzemajo za mehkejša odnose, več zaupanja med vzgojiteljem in tistim, ki ocenjuje. V interakciji, ki je usmerjena na profesionalni razvoj in učenje, je vloga ocenjevalca bolj usmerjena na spodbujanje in usmerjanje ter mentorstvo, v katerem vzgojitelj ob aktivnem sodelovanju in participaciji nima strahu in lahko pričakuje pomoč. Ali lahko v procesu evalvacije vzgojiteljev ta nasprotja presežemo? Danielsonova in McGreal (Danielsonova, McGreal, 2000) menita, da je stopnja nezdržljivosti oziroma držljivosti teh dveh osnovnih namenov evalvacije predvsem odvisna od strukture in procedur, ki jih uporabljamo v procesu evalvacije.

4.7.2.2 Osnove za oblikovanje evalvacije vzgojitelja

Na evalvacijo vzgojitelja moramo seveda najprej pogledati z vidika tega, kar smo se doslej v tem procesu že naučili. Na osnovi literature (Danielson, McGreal, 2000; Stronge, 1997; Wheeler, Scriven, 1997; Ellett, 1997; Barth, 1990; Fullan, 1991, 1996) lahko povzamemo nekaj najpomembnejših vodil:

- › Proces razvoja institucije na področju vzgoje in izobraževanja je mnogo boljši, če so vsi deli, ki sestavljajo napore za razvoj institucije, med seboj povezani. Sistem evalvacije vzgojiteljev naj ne bi bil ločen od ostalih iniciativ vrtca. Evalvacijski sistem naj bi bil povezan s tistim, kar skuša institucija doseči na nivoju učenja in skrbi za otrok. Ko Fullan razmišlja o neuspehih šolskih reform, meni, da je sistematični neuspeh šolskih reform mogoče pripisati razdrobljenosti, ki se pojavlja ob nepovezanosti oziroma učinkih, ki se križajo (Fullan, 1996). Tako imamo lahko na eni strani veliko pripravljenost za spremembe na nivoju institucije, ni je pa na nivoju posameznika, kar pripelje do križanja interesov in zmanjšanja učinkov. Uravnovešanje potreb posameznika s pričakovani institucije je nujno za ustvarjanje produktivnega delovnega okolja. V tem procesu lahko vzgojiteljeva evalvacija postane gonilna sila, s katero zadovoljujemo in ocenjujemo uspeh posameznega vzgojitelja (osebno rast in napredek kakovosti njegovega dela) in vrtca. Fullan meni, da lahko evalvacijo vzgojitelja pojmuje kot vitalni del napredka in razvoja vrtca: napredka v smeri kakovosti dela posameznega vzgojitelja ter drugih zaposlenih, napredka v programu in dejavnostih za otroke, starše in skupnost in napredka v sposobnosti vrtca, da izpolni svoje poslanstvo. Združevanje individualnega in institucionalnega napredka ni lahko, vendar ima jasno sporočilo - enega brez drugega ne moremo doseči (Fullan, 1991).
- › Evalvacija in profesionalni razvoj sta neprekinjen proces. Sistem evalvacije in profesionalnega razvoja nista statični kategoriji, ampak gre za neprekinjen proces. Načrti profesionalnega razvoja, ki nastajajo preko sistema evalvacije,

morajo biti usmerjeni nekaj let vnaprej. Kompleksne aktivnosti, ki naj bi jih osebe izvršilo, zahtevajo svoj čas za usposabljanje, za uvajanje in za refleksijo. Postati morajo del vsakodnevne rutine in življenja v instituciji.

- › Evalvacijski sistem naj poudarja tudi rezultate (napredek v razvoju otrok), vendar rezultati otrok nikakor ne smejo biti edino merilo kakovosti vzgojitelja.
- › Evalvacijski proces mora hkrati zagotoviti kakovost in spodbujati profesionalni razvoj.
- › Poskrbeti je potrebno za sredstva, čas in ustrezno podporo vzgojitelju tudi v procesu profesionalnega razvoja po evalvaciji.

Pri oblikovanju evalvacije vzgojiteljev si moramo najprej odgovoriti na dve vprašanji:

1. Kaj je dobro učenje in skrb za otroke, oziroma pod kakšnimi pogoji se otroci dobro počutijo in učijo. V zadnjih tridesetih letih so se vzgojitelji veliko naučili o tem. Nekateri vzgojitelji so sicer še vedno nagnjeni k temu, da se pretvarjajo, da ne vedo tistega, kar vemo novega o učenju in dobrem počutju otrok, saj je lažje, da se držijo tistega, kar so delali doslej in v kar so bili prepričani, kot pa da gredo skozi boleč proces spreminjanja obstoječega razmišljanja in delovanja. Danielsonova in McGreal (Danielson, McGreal, 2000) menita, da se vsaka učinkovita evalvacija in program profesionalnega razvoja začneta z bogatimi standardi, ki odražajo to, kar trenutno vemo o procesu učenja in razvoja na osnovi raziskovalnih dokazov.
2. Drugo vprašanje, na katerega moramo odgovoriti, pa je vprašanje, kakšni postopki in procesi bodo najbolj ustrezali tistemu, kar želimo doseči z našim sistemom. Ob tem se srečamo z nujnostjo preoblikovanja tradicionalne evalvacije vzgojiteljev, ki mora zajeti preoblikovanje rutine opazovanja v oddelku in načina sledenja. Večina strokovnjakov se strinja, da obstaja prednost biti opazovan in kasneje v poglobljeni diskusiji in refleksiji poglobiti in razložiti, kaj in zakaj se je nekaj dogodilo. V tem procesu pa je potrebno vzgojitelju omogočiti, da pove svoje mnenje, da se vključi v strokovne skupine, ki bodo znale oblikovati vodila, akcijsko raziskovati, oblikovati strokovni portfolio, pisati načrt za samousposabljanje ipd. Enotnega pristopa za vse vzgojitelje pri tem ni mogoče doseči zaradi izrazitih razlik v načinih in stilih učenja pa tudi zaradi razlik v doseženem profesionalnem razvoju. Njihovim potrebam po strokovni rasti se bomo najlažje približali z upoštevanjem različnosti.

4.7.2.3 Značilnosti sistema evalvacije vzgojitelja

Evalvacije vzgojitelja ne gre enačiti z opazovanjem v oddelku. Čeprav je seveda primerno opazovanje v oddelku pomemben element v strukturi procesa evalvacije in tudi strokovnih razgovorov, to še ni cel sistem evalvacije. Učinkovit sistem evalvacije vzgojiteljev je bolj kompleksen in vsebuje vsaj tri pomembne elemente.

1. Jasno definirana področja o tem kaj ocenjujemo (ODGOVOR NA VPRAŠANJE KAJ) in odločitev, ki zadeva nivo za zaželeno kakovost (ODGOVOR NA VPRAŠANJE KAJ IN KAKO DOBRO JE ZADOSTI DOBRO). Evalvacija naj temelji na standardih, ki so utemeljeni na raziskavah. Standardi na nek način povzemajo ugotovitve različnih raziskav in dokumentov o tem, kako naj bi potekal proces učenja, v katerem lahko vsak otrok oblikuje in doseže želene kompetence. Kot primer lahko navedemo sedem ključnih področij, ki jih je identificirala ISSA (ISSA, 2009) kot osnovo, okrog katerih so določeni standardi. Ta področja so: interakcija, družina in skupnost, inkluzija, različnost in demokratične vrednote, sledenje in načrtovanje, strategije poučevanja, učno okolje in profesionalni razvoj. Za vsako od naštetih področij je definiranih od tri do pet standardov, skupaj pa dvajset standardov, ki so nastali na osnovi znanstvenih ugotovitev oziroma rezultatov raziskav, konvencije o otrokovih pravicah, lizbonske deklaracije, ki določa kompetence otrok ter skupnih evropske principov za kompetence vzgojiteljev/učiteljev ter smernic za izboljšanje usposabljanja vzgojiteljev/učiteljev.

Evalvacija naj bi nudila vzgojiteljem možnosti, da so na različni stopnji strokovnega razvoja vključeni v različne aktivnosti. Evalvacija naj ne bo usmerjena le na končni rezultat, ampak naj bo tudi formativna in naj spodbuja profesionalno učenje in napredovanje. Zagotavljanje kakovosti temelji na jasno zastavljenih standardih (npr. vzgojitelj ustvarja različne možnosti za sodelovalno učenje, prilagaja učne pristope različnim stilom učenja, izbira aktivnosti, ki zahtevajo smiselno in aktivno učenje ipd), ki jih lahko dosežemo v okolju, ki spodbuja profesionalno učenje in razvoj. Pri evalvaciji vzgojiteljev in poučevanja torej ne gre za dilemo, ali je ta potrebna ali ne, ampak za dilemo, kako jo izvajamo na operativnem nivoju v skladu z zahtevami sodobnih spoznanj o profesionalnem razvoju.

2. Standardi kakovosti vzgojitelja naj bi torej na znanstveni osnovi in nakopičenih spoznanjih o dobri praksi definirali vlogo vzgojitelja oziroma to, kar naj bi ta počel, da bi lahko trdili, da je njegovo delo kvalitetno. Na ta način standardi definirajo tudi cilje vzgojiteljevega profesionalnega razvoja. Standardi naj bi vključevali vse pomembne vidike poučevanja in se ne smejo omejevati le na določene dele vzgojiteljevega dela. Potrebno pa je določiti tudi njihovo relativno pomembnost, torej odgovoriti je potrebno

na vprašanje, ali so vsi enako pomembni, upoštevati pa je potrebno tudi nivoje kakovosti, oziroma, kako dobro je dovolj dobro in kako dobro je zelo dobro. Definiranje vzorne prakse z nivoji uresničevanja lahko zelo pospeši profesionalni razvoj vzgojitelja.

3. Tehnike in postopke za sledenje in ocenjevanje vzgojiteljevega dela oziroma njegove pedagogike (ODGOVOR NA VPRAŠANJE KAKO). Ko identificiramo določene kriterije, ki naj bi prispevali k dobri kakovosti, moramo zagotoviti tudi to, da bodo lahko vzgojitelji te standarde demonstrirali pri svojem delu. Vseh dejavnosti vzgojitelja ne moremo neposredno opazovati v oddelku, ker jih tam ni ali pa so skrite, zato jih je potrebno evalvirati z drugačnimi tehnikami in postopki. Postopki naj omogočajo ocenjevalcu, da naredi razumno presojo glede kakovosti poučevanja. Celoten sistem naj zagotovi vzgojitelju pomoč pri evalvaciji kakovosti in profesionalnemu razvoju, če jo ta potrebuje. V tem okviru morajo postopki in tehnike odgovoriti tudi na vrsto vprašanj, ki so povezana s časovnim razporedom evalvacije, splošnimi navodili, diferenciacijo, če je ta prisotna, z osebno vpletenostjo vzgojitelja ipd.
4. Usposobljene ocenjevalce, ki znajo dosledno presojsati o delu na osnovi dokazov. S stališča vzgojiteljev naj bi bilo vseeno, kdo jih evalvira. Rezultat naj bi bil vedno enak. Seveda se povsem idealnim razmeram na tem področju ne moremo približati, ker je pri evalvaciji vedno vsaj delno prisoten tudi subjektivni faktor ocenjevalca. Zelo veliko pa lahko k doslednosti v ocenjevanju in presojanju dosežemo z usposabljanjem ocenjevalcev in vključevanjem ocenjevalcev v postopke za doseganje zanesljivosti. Takšno usposabljanje naj bi usposobilo ocenjevalca za naslednje dejavnosti:
 - › prepoznavanje standardov in kazalcev v praksi in akciji, prepoznavanje reprezentativnih primerov (pozitivnih in negativnih) v praksi;
 - › interpretiranje dokazov za določene vidike poučevanja v odnosu do ocenjevalnih kriterijev (standardov); pravilna interpretacija je pomemben vidik strokovne presoje o poučevanju;
 - › oblikovanje presoje o poučevanju, v kateri poveže interpretacijo z opisom nivojev doseganja standarda;
 - › uspešno reflektivno komuniciranje;
 - › sporočanje konstruktivnih povratnih informacij;
 - › uspešno vključevanje vzgojitelja v strokovni dialog;
 - › sposobnost oblikovanja strokovnih konsenzov z vzgojiteljem, ki je v procesu evalvacije;
 - › zanesljivost v opazovanju in ocenjevanju.

4.7.2.4 Kriteriji evalvacije

Osnova vsakega evalvacijskega sistema so evalvacijski kriteriji ali standardi, na katerih evalvacija temelji. Določitev kriterijev ni isto kot razviti evalvacijski sistem. Evalvacijski kriteriji določajo, kaj je kvalitetno delo vzgojitelja, s tem pa kažejo tudi določene vrednote in filozofijo. Lahko so oblikovani na osnovi tega, kar vzgojitelj dela, da bi zagotovil kvalitetno učenje otrok ali na osnovi mer otrokovega učenja. Prvi temeljijo na vložkih, zadnji na učinkih. Prvi imajo daljšo tradicijo pri evalvaciji vzgojitelja, čeprav se dandanes, prav zaradi strokovne odgovornosti vzgojitelja, vse bolj skušajo vključiti v evalvacijo tudi mere učenja pri otrocih. Vendar to še vedno ostaja eno najbolj nedorečenih vprašanj evalvacije vzgojiteljev. Evalvacija, ki temelji na rezultatih učenja, je povezana z ocenjevanjem, testiranjem, zunanjimi vplivi na otroke, ki so še bolj zapleteni. Oba koncepta evalvacije imata tako svoje močne in šibke strani. Razumno pa je oba pristopa na nek način vključiti v dobro uravnovešeno evalvacijo. Primer takšnega koncepta so ISSA pedagoški standardi (ISSA, 2003, ISSA, 2009). Standardi morajo imeti izdelane kazalce, ki omogočajo podati povratno informacijo in postaviti cilje profesionalnega razvoja. Opisani morajo biti nivoji pojavljanja vsakega kazalca. Obstaja pa še nekaj merskih problemov, kot so npr.:

- › Ali so vsi standardi in kazalci enako pomembni?
- › Ali so nekateri bolj pomembni kot drugi?
- › Ali so nekateri kazalci v določenih pogojih bolj pomembni kot drugi?
- › Kako kombinirati dosežene točke? Ali lahko najvišje ocene na enem standardu ali kazalcu nadomestijo najnižje na drugem?
- › Postavljanje mer: kako dobro je dovolj dobro?
- › Kako postaviti meje med slabim, dobrim in odličnim? Ali so te meje enake za novince in za eksperte?
- › Ali mora vzgojitelj doseči določen nivo kakovosti na vsakem standardu oziroma kazalcu ali le na določenem številu njih?
- › Ali zahtevati določen nivo kakovosti na vsakem kazalcu ali pa prejeti skupno oceno?

4.7.2.5 Viri informacij za evalvacijo vzgojitelja

Veljaven sistem evalvacije vzgojitelja lahko oblikujemo le, če določimo evalvacijske kriterije in nato uporabljamo instrumente in postopke za ocenjevanje vzgojitelja po teh kriterijih. Vsak evalvacijski sistem zahteva od vzgojitelja, da le-ta nekaj postori. To, kar vzgojitelji delajo med evalvacijskim procesom, naj bi omogočalo dokazati vse evalvirane kriterije ali z drugimi besedami, vzgojitelji naj bi med evalvacijo delali to,

kar z evalvacijo želimo ovrednotiti. Standardi morajo biti zapisani tako, da je mogoče zagotoviti zanesljivost. V ta namen potrebujemo tudi kazalce, vendar tudi vseh kazalcev ne moremo opazovati v oddelku in zahtevajo drugo dokumentacijo. Zaradi vseh teh problemov je zelo pomembno načrtovati postopke za zbiranje dokazov, vendar tako, da ti dokazi vzgojitelja dodatno ne obremenjujejo, ampak postanejo hkrati sredstvo za ugotavljanje njegove kakovosti ter način, s katerim se profesionalno razvija.

Tudi v zbiranju in odločanju o dokazih v evalvacijskem postopku najdemo osnovne teoretske razlike med tradicionalnim in sodobnim pojmovanjem evalvacije vzgojiteljev. V tradicionalni evalvaciji vzgojitelja bo ocenjevalec zbral vse dokaze o vzgojiteljevih spretnostih poučevanja med opazovanjem v oddelku. Ocenjevalec opazuje, nato pa zapiše poročilo o tem, kaj je videl v oddelku, se sreča z vzgojiteljem in mu da povratno informacijo. V tem procesu je vzgojitelj izrazito pasiven, opazovalec vodi opazovanje, piše in zaključuje na osnovi evalvacijskih kriterijev, ki jih včasih vzgojitelj niti dobro ne pozna, in poda povratno informacijo.

Sodobna spoznanja (Danielson, McGril, 2000, Vonta, 2003), predvsem pa izkušnje, do katerih so prišli na osnovi sodelovanja v evalvacijskih procesih, pa kažejo, da je profesionalni razvoj na mnogo višjem nivoju, če je vzgojitelj aktivno vključen in igra aktivnejšo vlogo v tem procesu. Vzgojitelj na primer vodi samoocenjevanje, zbira dokumentacijo o svojem delu, opiše in razloži svojo prakso opazovalcu, razpravlja o svojem pojmovanju ipd.

Evalvacijski postopek na nek način odraža vsa tista izhodišča, ki jih odražajo standardi in indikatorji, za katere se zavzemamo. Če je v evalvacijskem sistemu sprejeta ideja vzgojitelja, ki sprejema odločitve, da bi spodbujal učenje otrok, potem je potrebno sprejemanje odločitev vtakati tudi v evalvacijsko proceduro. Če je definicija poučevanja, na katerih temeljijo standardi, celostna, potem je potrebno temu prilagoditi tudi postopke in vire dokazov, ki naj ne temeljijo le na eni vrsti dokazov. V nadaljevanju bomo na kratko opisali najpomembnejše vire, ki jih predlagajo različni avtorji in na katerih lahko temelji sodobna evalvacija vzgojitelja.

Opazovanje v oddelku

Opazovanje v oddelku je najboljši in edini način, ki omogoča zbrati dokaze za nekatere bistvene vidike učenja in poučevanja (interakcije, strukture okolja, kako vzgojitelj vključuje otroke v učenje ipd.). Neposredno opazovanje lahko v nekaterih primerih zamenjajo tudi video posnetki, ki pa nikakor ne morejo nadomestiti neposrednega opazovanja. Opazovanje vzgojitelja v oddelku ne smemo enačiti z evalvacijo vzgojitelja. Opazovanje sloni na premisi, da je opazovanje vzgojitelja v akciji najboljša metoda za presojanje vzgojiteljeve učinkovitosti. Obiski v oddelku so pomembni, ven-

dar ne edini način zbiranja podatkov. Če želimo dobiti splošno in vsestransko sliko o tem, kaj se dogaja v oddelku, da bi lahko usmerjali strokovni razvoj, nam opazovanje nudi le en del informacij. Med razlogi za takšno mnenje Frase in Streshly (Frase, Streshly, 1994) navajata: dolžina obiska je kratka, evalvatorji se usmerjajo na tisto, kar je za njih pomembno, večina sistemov zapisovanja ni izdelanih, obstaja možnost osebnega odnosa med evalvatorjem in vzgojiteljem, sam obisk vpliva na otroke in vzgojitelja, veliko dejavnosti vzgojitelj opravi zunaj oddelka, opazovanja niso pogosta... Zlasti v primeru, ko opazovanje opravljajo ravnatelji, se dogaja, da vzgojitelji dojemajo ravnatelje kot nekompetentne evalvatorje dogajanj v oddelku. Obstajajo tudi dokazi, da so ocene, ki nastajajo ob opazovanju ravnateljev v oddelku, nagnjene k napihovanju (Frase, Streshly, 1994). V svoji študiji sta ugotovila, da so bile ocene ravnateljev precej napihnjene in niso nudile koristnih informacij za vzgojiteljev profesionalni napredek.

Strukturirana refleksija

Strukturirana refleksija naj bi omogočala vzgojitelju sistematično zbiranje dokazov o svojem delu in strokovnem napredovanju. Udeleženci evalvacijskih procesov poročajo, kako zelo so napredovali prav med pripravljanjem svojih portfoliev. Usmerjen pristop k strukturirani refleksiji na prakso je potreben. Predstavljajo pa ga lahko različne dejavnosti, ki jih prikazujemo v nadaljevanju.

Dokumenti načrtovanja (vzgojiteljeva priprava)

Načrtovanje je zelo pomembna dejavnost vzgojitelja, vendar se zelo razlikuje od sposobnosti vzgojitelja, da uspešno vodi vzgojno-izobraževalni proces, v katerem otroci pridobivajo izkušnje. Pri načrtovanju razmišljamo torej o tem, kaj naj bi se otroci naučili, o naravi spoznanja, o tem, kakšni so otroci v našem oddelku, njihovih interesih, sposobnostih za učenje, njihovih izkušnjah in o tem, kako bi otroke na njim smiseln način povezali z vsebino. Skoraj v vseh standardih je načrtovanju namenjena posebna pozornost. Veliko teh elementov sicer ne moremo opazovati v oddelku, toda hkrati je potrebno evalvirati tudi vidike, kot so: ali je pristop povezan in skladen z vsebino, ali aktivnosti, ki so načrtovane, res vključijo otroke in jih vodijo k razumevanju osnovnih pojmov ipd. Načrtovanje zahteva vrsto zapletenih znanj vzgojitelja, ki pa niso enake tistim, ki jih zahtevata uvajanje in uresničevanje tega načrta. Načrtovanje mora biti usmerjeno z vidika ciljev podpore učenja otrok. Odseva naj nivoje učenja in to, kar otroci že vedo, ter vključuje elemente aktivnega učenja, participacijo otrok v procesu, pa tudi strategije ocenjevanja oziroma spremljanja učenja pri otrocih.

Razgovori po opazovanju

Razgovor po opazovanju v oddelku ima več namenov. Helmsova (Helms, 1997) navaja naslednje:

- › administrativni razlogi, ki se v glavnem nanašajo na dokumentacijo,
- › informativni razlogi,
- › motivacijski razlogi,
- › reševanje problemov,
- › razvijanje strategij,
- › postavljanje ciljev.

Temu pa zanesljivo velja dodati še možnost za razkrivanje in proučevanje vzgojiteljevih implicitnih teorij. Srečanje med vzgojiteljem in ocenjevalcem se sedaj pojmuje kot del neprekinjenega procesa komunikacije in povratnih informacij, ki so značilni za kvalitetno mentorstvo (Somerick, 1993). S stalnimi izmenjavami informacij vzgojitelj ve, kje so njegove močne strani in kje so šibke, tako da na koncu ni presenečenj. Značilnosti učinkovitih razgovorov pri evalvaciji pa so:

- › Dvosmerna komunikacija. Pri tem velja, da bolj ko je vzgojitelj vključen v ta razgovor, bolj je zadovoljen z razgovorom in z ocenjevalcem (Anderson, Barnett, 1987; Krein, 1990). Ocenjevalec na ta način pridobi tudi koristne informacije o vzgojiteljevem delu ter o njegovih potrebah po profesionalnem razvoju. Vzgojitelj na ta način prevzame tudi večjo obvezo nase za sam proces napredovanja.
- › Ravnovesje med doseženim in cilji za prihodnost. Večji del časa naj bi posvetili razvijanju ciljev za prihodnji razvoj. Vzgojitelja je potrebno spodbujati, da sam prevzame iniciativo in identificira cilje in načrt, ki je zanj smiseln. Na ta način zagotovimo lastništvo nad cilji in vzgojiteljevo pozitivno mnenje o razgovoru.
- › Prepoznavanje vzgojiteljevih močnih strani in uspehov vpliva na vzgojiteljevo motiviranost. Bolj ko so ta specifična in ne posplošena, večji učinek imajo.
- › Identifikacija in analiza problemov, ki vplivajo na vzgojiteljevo delo. Le nekaj izjemnih vzgojiteljev lahko doseže vse cilje. Kjer pa pride do razočaranj, je potrebno spodbuditi vzgojitelja, da identificira in analizira razloge. Na ta način naj bi razumel kontekst neuspeha in se nato takoj premaknil na nivo iskanja rešitev tega problema. Opazovalec pri tem vzgojitelju pomaga postaviti vprašanja v smeri iskanja poti, ki bi pomagale rešiti problem, ki ga vzgojitelj zazna. Po drugi strani pa ga lahko povpraša tudi po tem, kaj on sam (opazovalec) lahko naredi, da bi mu pomagal rešiti problem.

- › Vzgojiteljevo sprejemanje ciljev za nadaljnje usposabljanje. Ko vzgojitelju dajemo možnost, da sam postavlja cilje svoje strokovne rasti, mu hkrati zagotavljamo najbolj uspešno možnost za nadaljnji razvoj, veliko boljše kot pa je splošen razgovor (Anderson, Barnett, 1987). Občutek lastništva nad cilji je najbolj pomemben faktor prevzemanja obveznosti do ciljev in tudi vzgojiteljevega mnenja o učinkovitosti evalvacijskega procesa.

V literaturi (Alexander Hamilton Institute, 1995; Cenčič, 1993) najdemo še nekaj zelo konkretnih nasvetov za učinkovite razgovore med vzgojiteljem in ocenjevalcem. Najuspešnejši razgovor je dialog med vzgojiteljem in ocenjevalcem in ne monolog opazovalca. Pri tem se je treba osredotočiti na vprašanja, povezana s kaj, zakaj in kako. Razgovor lahko nudi izjemne možnosti za spoznavanje vzgojiteljevih prepričanj. Prav tako pa v razgovoru vzgojitelj lahko nezavedno prepričanje sooči z novo informacijo in zgradi novo spoznanje oziroma mentalno strukturo, ki mu bo pomagala v njegovi profesionalni rasti. Nenazadnje pa mu bo razmišljanje o tem, kaj dela in kako razmišlja o svojem delu, v dialogu z ocenjevalcem pomagala osvestiti svoja prepričanja in prakso in jo tudi lažje spreminjati, če bo to potrebno.

Strokovni portfolio

Strokovni portfolio je ena tistih idej, ki je v zadnjem času izjemno popularna, saj je lahko pomemben motor strokovne refleksije vzgojitelja na svojo prakso. Nekaterih evalvacijskih kriterijev ne moremo neposredno opazovati, zato je treba premisliti, kaj bi lahko štelo kot dokaz uresničevanja določenega kriterija. Zbiranje izdelkov v osebnem portfoliu nam lahko pomaga doseči ta cilj. Na ta način mora vzgojitelj materiale, ki jih bo dal v portfolio, preučiti in ugotoviti, kateri najboljše dokumentira njegovo delo in ustreza zahtevanemu kriteriju oziroma standardu (npr. komunikacija s starši). Ob oblikovanju osebnega portfolia vzgojitelj neprestano čuti in prakticira potrebo po refleksiji svojega dela, zaveda se, kaj vse je naredil, in tako se tudi spremeni njegov odnos do svojega dela. Vendar je tudi v tem primeru v odnosu do portfolia potrebno imeti izdelane evalvacijske kriterije.

Drugi dokazi

Med drugimi dokazi, ki jih lahko upoštevamo pri evalvaciji vzgojitelja, je komunikacija s starši in okoljem, vpogled v vzgojiteljevo strokovna dejavnost, projekti institucije ali določenega okolja, v katere se je vključil, primeri izdelkov otrok ipd.

Sistem evalvacije vzgojitelja, ki vključuje perspektivo drugih na vzgojitelja, kot dodatek k neposrednemu opazovanju vzgojitelja v oddelku, se imenuje sistem 360

stopinj. Ta sistem temelji na predpostavki, da vzgojiteljeve zmožnosti lahko gledamo iz različnih vidikov. Te metode se zelo uporabljajo v poslovnem svetu, lahko pa se prenašajo tudi v pedagoški svet, ko se formalna evalvacija dopolnjuje z npr. opazovanjem kolegov, staršev ali s proučevanjem mnenj otrok. Katzova (Katz, 1993) omenja pet različnih perspektiv, iz katerih lahko gledamo na kakovost programa, in jih lahko prenesemo tudi na področje ocenjevanja kakovosti vzgojitelja:

- › od zgoraj navzdol (z vidika ocene zunanjih opazovalcev),
- › od spodaj navzgor (z vidika doživljanja otrok),
- › od znotraj (z vidika ocene vzgojitelja),
- › od zunaj navznoter (z vidika ocene staršev),
- › od zunaj (vidik skupnosti).

V primeru evalvacije vzgojiteljev bi temu veljalo dodati še vidik ocenjevanja s strani drugih vzgojiteljev (kolegov) in ga poimenovati od znotraj navznoter.

Otroci, starši in kolegi nam lahko dajo dokaze o vzgojiteljevem delu. Pri načrtovanju takšnega sistema pa je posebno pozornost potrebno nameniti veljavnosti teh informacij. Proučevanje mnenj otrok naj bo primerno starosti otrok in naj bo bolj usmerjeno na dogajanja v oddelku kot pa na samega vzgojitelja. Vsebovati mora le vprašanja, na katere otroci lahko odgovarjajo.

Tudi starši so lahko dober vir informacij, vendar ne o podrobnostih pedagoškega procesa (npr. ali so metode, ki jih vzgojitelj uporablja takšne, da otroci lahko razumejo snov). Starši lahko posredujejo vzgojiteljem koristne informacije, ker pa temeljijo na osebnem zaznavanju, jih ne moremo jemati kot docela zanesljiv vir dokazov. Lahko pa jih zelo koristno uporabljamo za formativno povratno informacijo, ki dopolnjuje ostale kazalce vzgojiteljevega dela. Pomembno je, da vzgojitelj ve in zna uporabiti starše kot dodaten vir informacij o tem, kar počne, in da mnenja staršev na neki način redno zbira, dokumentira in analizira ter vnaša v nove dejavnosti.

Vsi ti viri predstavljajo dokaze za evalvacijo, torej nekaj, na čemer lahko temelji evalvacija, vendar nekateri lahko bolj vodijo vzgojitelja k nadaljnji profesionalni rasti in učenju kot drugi. Če evalvacijski sistem omogoča izbiro med različnimi viri, naj bi vzgojitelj izbral tiste, ki imajo največji vpliv na profesionalni razvoj.

Stronge in Ostrander (Stronge, Ostrander, 1997) se prav tako zavzemata za vključevanje ključnih »klientov« v proces evalvacije, tj. otrok, staršev in vrstnikov. Raba raznolikih načinov zbiranja podatkov po njunem mnenju lahko izboljša kakovost celotnih podatkov. Pri tem pa so različni viri podatkov še razmeroma nerazis-

kani. Ob tem je seveda potrebno opozoriti tudi na vprašanje zanesljivosti. Abrami in Apollonia (Abrami, Apollonia, 1990) sta se lotila vprašanja zanesljivosti ocen s strani uporabnikov. Menita, da če ocena pravilno odraža uporabnikovo mnenje o kakovosti usluge, je mnenje seveda pomembno in daje veljavno mero zadovoljstva, po drugi strani pa isto mnenje ne bo dalo veljavne mere o učinkovitosti te usluge (npr.: ocene staršev nudijo vzgojitelju veljavno informacijo o tem, kako so starši zadovoljni ne pa smiselne informacije o kakovosti poučevanja). Veljavnost informacij s strani uporabnikov po njunem mnenju lahko zagotovimo le, če koreliramo sodbe iz različnih virov. Takšno tezo lahko najdemo tudi pri Epsteinovi (Epstein, 1985), ki pravi, da zaradi tega, ker ni preprosto predpisanih spretnosti, ki bi odlično ali do popolnosti definirale učinkovito poučevanje, meritve različnih vidikov poučevanja z mnogovrstnimi mnenji in sodbami dajejo najverjetneje najbolj pošteno in zaokroženo evalvacijo vzgojitelja.

4.7.2.6 Evalvacijski postopki

To so tiste metode (torej KAKO), ki jih vzgojitelj uporablja, da dokumentira ali demonstrira svoje delo in znanje (KAJ). »Kaj in kako« morata biti medsebojno povezana. Ob tem ne gre pozabiti, da se tudi odrasli učijo tega, kar delajo, zato postopki neposredno določajo, ali bo evalvacijski sistem imel in nudil možnosti za profesionalno rast ali ne. Vzgojitelji lahko z vključevanjem v aktivnosti evalvacijskega procesa dejansko izboljšajo svojo prakso. Evalvacijske postopke lahko razdelimo na splošne in specifične. Splošni postopki naj bi odgovorili na vprašanja, kako bo vzgojitelj demonstriral svoje sposobnosti, ali bodo postopki enaki za vse vzgojitelje, ne glede na njihov staž, kakšne aktivnosti se bodo v procesu evalvacije izvajale, koliko časa bodo trajale, kakšno bo zaporedje aktivnosti ipd. Posebni postopki pa se nanašajo na način dokumentiranja, na opis postopka zagotavljanja enakih pogojev za vse, navodila za vzgojitelje, možnost izbire pri dokazih za posamezni kriterij ipd.

4.7.2.7 Oblikovanje procesa

Evalvacijski proces je dober le, če je sprejet pri tistih, ki ga bodo uporabljali. Za potrebe zagotavljanja enakosti je potrebno oblikovati evalvacijski odbor, ki je sestavljen iz predstavnikov različnih interesnih skupin, vendar morajo vsi imeti določene kakovosti (kot npr.: interes, pripadnost projektu, voljo, da bi sodelovali, odprtost razmišljanja, vodstvene sposobnosti, veščine komuniciranja). Ta odbor bo določal, kateri postopki se bodo uporabljali za formalno evalvacijo (tudi zunanjo) in kateri za formativno. Točno mora biti določen tudi načrt implementacije procesa.

Nujno potrebno je poskrbeti tudi za usposabljanje ocenjevalcev, če želimo zagotoviti doslednost sodb. Ker se vsak proces ocenjevanja začne z zbiranjem podat-

kov, je zelo pomembno, da ocenjevalci vedo, kateri podatki so pomembni za določen evalvacijski kriterij. Ocenjevalec mora znati iskati vse dokaze za določen kriterij in jih znati interpretirati. Pogosto je mogoče ob enem dokazu narediti več interpretacij, zato je pomembno, da ocenjevalec o teh dokazih razpravlja skupaj z vzgojiteljem in šele nato pride do sodbe. Končno mora ocenjevalec določiti tudi mero na lestvici, ki najbolj predstavlja dokaze, ki jih je zbral ter interpretacijo. Šele nato lahko pride do splošne skupne ocene. Novi ocenjevalci naj bi imeli tudi možnost urjenja opazovanja in ocenjevanja, preden začnejo s pravo evalvacijo, najbolje v paru ali v troje, tako da imajo možnost primerjati svoje ocene. In končno, le ocenjevalci, ki dosežejo zahtevan nivo zanesljivosti v ocenjevanju, lahko opravljajo zunanjo evalvacijo.

4.7.2.8 Kako sistem evalvacije vzgojiteljev vgraditi v sistem napredka, razvoja vrtca v smeri zviševanja kakovosti

Da bi zgradili visokokakovosten sistem ocenjevanja vzgojitelja, ki bi bil zgrajen na dinamičnem ravnovesju med napredkom vrtca in napredkom posameznika, je potrebno zagotoviti nekaj ključnih značilnosti. Stronge (Stronge, 1997) predlaga naslednje:

- › Vzajemni, skupni cilji, ki pa morajo biti vredni in pomembni: če cilji niso vredni doseganja, ni zanimivo, kako dobro jih dosegamo (Scriven, 1972).
- › Poudarek na sistematičnemu komuniciranju tako na nivoju vrtca v odnosu do zunanjih interesnih skupin (o ciljih, vlogi evalvacije v odnosu do tega cilja, opisu dela vzgojitelja, standardih) kot tudi na nivoju vzgojitelja nasproti ocenjevalcu. Bolj ko spodbujamo tovrstno komunikacijo na nivoju celotnega vrtca, bolj bo ta komunikacija zaživela tudi na nivoju vzgojitelja in ocenjevalca.
- › Ustvarjanje ustrezne klime in zaupanja med vzgojiteljem in ocenjevalcem.
- › Tehnična preiščlenost o standardih, ki morajo biti primerni (legalno in etnično sprejemljivi), koristni (informativni in formativni), izvedljivi (so učinkoviti sprejemljivi v kontekstu organizacije, relativno lahki za uporabo), natančni (veljavni in zanesljivi).
- › Z uporabo različnih virov informacij za popolnejši vpogled v delo vzgojitelja, povečamo zanesljivost in objektivnost. Pri tem so najpogostejši viri dokazov: opazovanje, razgovor z vzgojiteljem, podatki o napredku otrok, portfolio, samoevalvacija... Na ta način si pridobimo veliko bolj realno sliko o tem, kakšno je stanje in tudi boljšo osnovo za načrt izboljšanja.

Vsaka evalvacija, ki naj bi prispevala k razvoju institucije in vzgojiteljev, naj bi imela tudi načrt za izboljšanje, ki mora biti specifičen do te mere, da tako vrtec kot kolektiv in tudi posameznik v njem vidita pomen. Mc Grath (Mc Grath, 1997) predlaga, da naj načrt za izboljšanje kakovosti vzgojitelja vsebuje naslednje informacije:

- › specifične postopke, kako lahko vzgojitelj izboljša delo,
- › katere vire mu bomo omogočili za to, da bo to dosegel,
- › katere mere bomo uporabljali za to, da bomo ugotovili, če je posameznik v tem napredoval,
- › kako bomo vedeli, da se je izboljšal in
- › kdaj bomo to preverjali.

Tradicionalno je bila evalvacija aktivnost, ki so jo delali na vzgojitelju. Sodobni pristopi pa postavljajo vzgojitelja v veliko bolj strokovno in aktivnejšo vlogo v tem procesu. Ko ima vzgojitelj vse kvalifikacije, ki jih njegov poklic zahteva za opravljanje tega poklica, se predvideva, da je strokovno kompetenten in lahko evalvacijske aktivnosti izkorišča za širjenje in izboljšanje svoje prakse. Vendar je za to potrebno ustvariti takšen model evalvacije, v katerem bo zagotovljena vzgojiteljeva aktivna vloga, ker se le preko nje lahko uresničuje njegov strokovni razvoj. Vzgojitelji se tako kot drugi ljudje v večini primerov ne upirajo spremembam, ampak se upirajo temu, da jih spreminjajo.

Na koncu zaokrožimo vse povedano z mislijo, da vsaka resna sprememba kakovosti zahteva določeno spremembo na različnih nivojih in pri različnih udeležencih. V evalvaciji vzgojiteljev lahko vidimo gibalno profesionalnega dela in rasti ter podpiranja procesa učenja, ki je v skladu z zahtevami sodobne družbe pa tudi sodobnih spoznanj o učenju in razvoju. Evalvacija vzgojitelja pa nudi tudi osnovo za oblikovanje ustreznih mehanizmov in podpornih sistemov za vzgojiteljev profesionalni razvoj kot so mentoriranje, mreženje, kolegialna pomoč ipd. S tem pa postane tudi gibalno reforme šolstva, če bomo reformo pojmovali kot nepretrgan, kontinuiran proces napredovanja v smeri odličnosti in upoštevanja sodobnih znanstvenih podmen, ki opredeljujejo ali bodo opredeljevale kakovostin proces učenja, poučevanja in skrbi za otroke. In v tem procesu se skladno s spremembami v družbi, novimi cilji ter znanstvenimi podmenami spreminjajo tudi pogledi na to, kaj je kvalitetna praksa in kako jo vzgojitelj uresničuje. Organizirana predšolska vzgoja v teh procesih ni nikakršna izjema.

4.8 Značilnosti profesionalnega razvoja

Vzgojiteljeva profesionalna rast močno vpliva na kakovost izhodnih kazalcev kakovosti, to je na razvoj sposobnosti, samozaupanje, samostojnost, sodelovalnost, sposobnost izbiranja in odločanja otrok ipd. Verjetno noben faktor v vzgojno-izobraževalni instituciji ne vpliva na otroke bolj kot osebna in profesionalna rast vzgojitelja. Jedro profesionalnega razvoja nekateri avtorji (Barth, 2000) vidijo v razvoju zmožnosti za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih učnih pristopov, pojmovanj in materialov za otroke in stalnega prilagajanja svojih dejanj na osnovi sporočil, ki jih dobivamo od otrok in staršev. Hkrati morajo vzgojitelji biti sposobni postaviti svojo implicitno pedagogiko oziroma svoje obnašanje in pojmovanje o tem, kar delajo, kaj se dogaja v njegovem oddelku in zakaj, v odnos s tem, kar počnejo in pojmujejo drugi vzgojitelji v drugih oddelkih, in tudi s tem, kar od njih pričakujejo vodstvo vrtca, lokalna skupnost, država... Razmišljujoče učenje iz prakse, ki je značilno za profesionalce, raziskovanje in soočanje subjektivnih, implicitnih teorij postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj potrebno in pomembno (Cizek, 1993, povzeto po Marentič Požarnik, 1998, str. 247), saj zagotavlja proces vseživljenjskega učenja.

Pogosto vzgojitelji danes počnejo v oddelku to, kar počnejo zato, ker so to počeli včeraj, ali ker mislijo, da to drugi od njih pričakujejo, da bodo počeli (Barth, 2000, str. 49). Gre za neke vrste vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja. Ta značilnost je še posebej pereča v procesih spreminjanja oziroma reformiranja na področju vzgoje in izobraževanja, ker na nek način ohranja nespremenjeno stanje prakse. Še zlasti je ta pojav zaskrbljujoč, če se poveže s prepričanjem, da je vrtec prostor, kjer se učijo otroci, odrasli jih pa učijo. Ta značilnost je prisotna tudi na nivoju vrtca, čeprav se na tem nivoju povezuje še z romantičnim gledanjem na otroka, ki je še tako majhen in se tako ali tako ne more resno učiti, ampak se samo igra in se ga varuje.

Barth (Barth, 2000) meni, da lahko vzgojitelje glede na strokovni razvoj razdelimo v tri vrste:

1. V prvo skupino sodijo tisti, ki niso sposobni in tudi ne pripravljeni, da bi kritično preučili svojo prakso pa tudi niso pripravljeni, da bi to storil kdo drug.
2. V drugo skupino sodijo vzgojitelji, ki so kar sposobni in pripravljeni za stalno preverjanje in reflektiranje tega, kar počnejo in občasno v svoje delo iz takšne refleksije vnesejo določene spremembe. Za prihodnost načrtujejo na osnovi tega, kako stvari potekajo danes. Toda ti vzgojitelji se ne počutijo dobro, če kdo drug proučuje njihovo prakso. Zadovoljstvo in potrditev svojega dela dobijo od svojih otrok znotraj oddelka, navzočnost drugih oseb (odraslih) pa ni zaželena. Te doživljajo kot zavoro, oviro in ne kot pomoč.

3. Tretja in najmanjša skupina vzgojiteljev pa je zmožna in pripravljena kritično analizirati svojo prakso in jo tudi »predstaviti« drugim odraslim. Vzgojitelji v tej skupini so zmožni sami poskrbeti za svoj strokovni razvoj in praviloma niso odvisni od zunanjega razvijalca svojega profesionalnega razvoja. Pri njih je tudi kolegialnost največkrat že oblikovana in lahko delijo svoje vedenje. Tako pride do nivoja, ko je vsak vzgojitelj profesionalni razvijalec za vsakega drugega vzgojitelja, s čimer se osamitev vzgojiteljevega dela močno zmanjša.

Pri profesionalnem razvoju se zato pogosto osredotočimo na to, da bi vzgojitelji iz prve skupine postopno napredovali v drugo skupino, vzgojitelji iz druge skupine pa v tretjo skupino. Pri tem pa velja upoštevati, da pri vzgojiteljih v prvi in drugi skupini obstaja določena stopnja strahu in nezaupanja, ki jo prenašajo tudi na druge vzgojitelje in tudi na otroke v svojih oddelkih. Prav to pa je strup, ki zavira razvoj skupnosti učech.

Načini, s katerimi skušamo vplivati na strokovni razvoj, so zelo različni, vendar pri tem ne gre pozabiti na to, da poleg tega, kako se vzgojitelji odzivajo na svojo prakso, obstaja tudi razlika med njimi glede učnih stilov. To pa pomeni, da je potrebno tudi pri strokovnem razvoju podpreti pristope, ki temeljijo na individualizaciji. Pov-edano drugače: ni vsak pristop k strokovnem razvoju primeren oziroma ustrezen za vsakega vzgojitelja, tako kot ni vsaka strategija za razvoj vrtca primerna za vsak vrtec. Tudi strokovni razvoj na nivoju vzgojiteljev je potrebno individualizirati, čeprav se ta najbolj uspešno uresničuje v pogojih kolektiva (oziroma skupin), kjer je omogočeno učenje od drugih. Profesionalna rast in razvoj vzgojitelja sta odvisna in povezana z nekaterimi faktorji, ki jih je v tem procesu učenja potrebno upoštevati. V nadaljevanju ločeno opisujemo nekatere med njimi, čeprav se v praksi največkrat prepletajo.

4.8.1 Refleksija svoje prakse

Schon (Schon, 1983) meni, da se ne naučimo veliko iz svojih izkušenj, ampak se največ naučimo predvsem iz svoje refleksije oziroma svojega razmišljanja o naših izkušnjah. »Refleksija je mentalni proces strukturiranja ali restrukturiranja izkušenj, problema, obstoječega znanja ali vpogledov« (Korthagen, 1999, cit. po Marentič Požarnik, 2000, str. 6). Model vzgojitelja kot razmišljujočega praktika se je uveljavil skupaj z decentralizacijo kontrole vzgojitelja ter reakcijo na pojmovanje, da je vzgojitelj predvsem uporabnik teoretičnega znanja in uresničevanja pobud od zgoraj (Marentič Požarnik, 2000). Reflektivnemu razmišljanju pa bi veljalo nameniti mnogo več pozornosti tudi v procesu usposabljanja bodočih vzgojiteljev.

4.8.2 Samoocenjevanje in samousposabljanje

Vzgojitelji so strokovnjaki, ki so za opravljanje svojega poklica pridobili formalno izobrazbo, kjer bi morali oblikovati tudi osnovne sposobnosti za odčitavanje močnih in šibkih točk delovanja in pojmovanja svoje vloge. Obstaja pa velika verjetnost, da tisti vzgojitelji, ki to vedo, tega ne bodo pokazali, če okolje, v katerem delajo, ni varno in spoštljivo. Če organiziramo varno in spoštljivo okolje, bo večina vzgojiteljev izbrala pravo pot in svoja prizadevanja osredotočila k profesionalnemu razvoju na tistem področju, kjer imajo največjo potrebo. Načeloma lahko trdimo, da vzgojitelji, ki so vključeni v samoevalvacijo in strokovno usposabljanje, ki so si ju sami izbrali, pri tem disciplinirano vztrajajo veliko bolj, kot pa če to od njih zahtevajo od zunaj. Ko ljudje izberejo svoje probleme, ki naj bi bili rešeni, ko izberejo svoje lastne projekte in cilje, temu namenijo več energije in časa, kot pa če to zanje naredi nekdo od zunaj.

Danielsonova in McGreal predlagata, da naj bi osnovo za selekcijo področij, na katerih bo potekal profesionalni strokovni razvoj, predstavljala samoevalvacija, ki pa naj bi bila dopolnjena z mnenjem ocenjevalca (Danielson, McGreal, 2000, str.25). Menita namreč, da so le posebej izkušeni vzgojitelji zmožni precej natančno oceniti lastno prakso in tudi potrebe po dodatni profesionalni rasti, novinci pa so pri tem manj izkušeni. Takšno mnenje lahko potrdijo tudi vsi tisti, ki so kdajkoli skušali graditi vsebino profesionalnega usposabljanja oziroma razvoja na osnovi analize potreb med izvajalci. Razen redkih izjem so njihove ideje zelo skope. Zato avtorja predlagata, naj bi evalvacija za zelo izkušene vzgojitelje temeljila na samoocenjevanju in samousmerjanju strokovnega razvoja, pri neizkušenih vzgojiteljih pa naj bi bila bolj usmerjena. Avtorja hkrati menita, da je potrebno nameniti posebno pozornost tudi primerom, ko menimo, da ni popolnoma verjeti natančnosti oziroma ustreznosti samoevalvacije ali če predvidevamo, da vzgojitelji niso ozaveščeni o vseh vidikih prakse, ki ji je potrebno nameniti pozornost. V vsakem primeru pa bi naj samoevalvacija predstavljala začetno točko vseh strokovnih razgovorov v zvezi s profesionalno rastjo in razvojem.

Načeloma velja, da lahko postanejo vzgojitelji zelo točni pri samoocenjevanju. Če pa želimo samoocenjevanje spremeniti v orodje profesionalne rasti, potem je potrebno vzpostaviti sistem dokumentirane refleksije in raziskovanja (npr. vzgojiteljev portfolio). Po mnenju Danielsonove in McGreal (Danielson, McGreal, 2000) je samoevalvacija nujen sestavni del evalvacijskega postopka in tudi profesionalne rasti, nikakor pa ni edini. Samoevalvacija nudi dober vir informacij. Če so evalvacijski kriteriji dobro opisani z nivoji kakovosti, lahko vzgojitelji ugotovijo svoje močne in šibke strani. Vsekakor pa je ta del spodbuden za vzgojitelja, da preuči svojo prakso in dokaze, ki jih lahko zbere za svojo samoevalvacijo.

Airasian in Gullickson (Airasian in Gullickson, 1997) menita, da tvori bistvo vzgojiteljeve samoevalvacije prepričanje, da vzgojiteljev glavni razlog za to, da je vključen v profesionalni razvoj, prihaja iz njegovih lastnih izkušenj o tem, kaj pome-

ni biti vzgojitelj, in osebne potrebe po razumevanju, kritiki in spreminjanju svoje prakse. Samoevalvacija je povezana s pojmi, kot so reflektivni praktik, refleksija na prakso, samorazumevanje, akcijsko raziskovanje, analiza prakse ipd. Vsi ti pristopi na nek način spodbujajo vzgojitelja, da ocenjuje in spremlja svojo prakso na tistih področjih, ki jih sam spozna kot potrebne napredka. Potrebo po samoocenjevanju pa lahko izpeljemo iz:

- › potrebe vzgojiteljev po profesionalni rasti,
- › potrebe po spreminjanju svoje prakse in znanja,
- › potrebe po potrjevanju tega, kar vedo in znajo,
- › potrebe po tem, da ugotovijo, kako so učinkoviti,
- › prepričanja, da so nekateri vzgojitelji sposobni prevzeti odgovornost za večino svojega profesionalnega razvoja.

Avtorja prav tako zaključujeta, da samoevalvacija nudi vzgojitelju pomoč pri preverjanju in izboljšanju lastne prakse. Čeprav je samoevalvacija pomembna in potrebna, je le del neprekinjenega programa vzgojiteljeve evalvacije. Samoevalvacija mu predvsem pomaga, da se ozavešči, reflektira, analizira in naredi odločitve o svoji praksi. Vendar obstaja v večini vrtcev potreba po dodatnih načinih evalvacije, saj vzgojitelji niso odgovorni le sebi ampak tudi drugim: otrokom, staršem, kolegom s katerimi delajo, vrtcu, vodstvu vrtca, kjer so zaposleni in končno svoji stroki, ki ima svoje standarde in pričakovanja (Dwyer, Stufflebeam, 1996).

Samoevalvacija vedno odraža specifično kulturo, vrednote, vire, osebnost in kontekst tistega, ki je vpleten. Ena od slabosti samoevalvacije se kaže v tem, da spodbuja takšno samoevalvacijo, ki najbolje ustreza vpletenim vzgojiteljem in ravnateljem. Če pa je proces organiziran tako, da je za vzgojitelja smiseln in skrbno podprt s strani vodstva, lahko samoevalvacija v njihovi praksi izboljša kakovost procesa.

4.8.3 Skupnost učečih

Za dosedanje opravljanje poklica vzgojitelja je zelo značilna izolacija vzgojitelja pri njegovem delu. Večino svojega dela vzgojitelj opravlja sam ali skupaj s pomočnikom, ki je vse preveč pogosto premalo vključen v uresničevanje vzgojnega procesa in obremenjen z nego, pospravljanjem, skrbjo za zadovoljevanje potreb otrok pri oblačenju, obuvanju, hranjenju, higienskih in fizioloških opravilih, počitku ipd. Za profesionalno rast pa sta izmenjava izkušenj in pogledov na možne rešitve izjemnega pomena. Sodelovanje ponuja veliko več možnosti za uravnoteženo in popolnejšo interpretacijo prakse. V primeru, ko skupina vzgojiteljev sodeluje pri projektu, s katerim želijo razširiti svoje znanje, oblikujejo skupnost učečih. To je skupina ljudi, ki teži k

skupnemu cilju, pri tem pa med njimi ni razlik v statusu; vsi so enakopravni in vsi so vključeni v aktivnosti, s katerimi želijo pospešiti, dvigniti in razviti svoje razumevanje. Toda tudi v tem primeru mora biti okolje varno za tveganje, saj strah v takšni skupnosti nima svojega mesta.

Do oblikovanja takšne skupnosti učečih vzgojiteljev pa ne pride samo po sebi. Kultura profesionalnega razvoja ne nastane sama od sebe. Zagotovimo jo lahko tako, da zagotovimo čas za srečanja študijskih skupin, finančna sredstva za strokovna srečanja, različna gradiva in materiale, s katerimi vzgojitelji delajo, in z »oblikovanjem skupnosti kritičnih prijateljev«. Ta kultura pa se odraža tudi na drugih področjih: netolerantnost do negativnih komentarjev o otrocih, o družinah, o kolegih, delitvi materialov, timsko delo zamenja izolirano delo vzgojiteljev ipd. Tudi ti postopki naj bi bili sestavni del samoevalvacije vzgojiteljev.

4.8.4 Usposobljeni opazovalci

Usposobljeni ocenjevalci so naslednji faktor, ki prispeva k profesionalni rasti vzgojitelja. Dober ocenjevalec zna pritegniti vzgojitelja v zelo strokoven dialog in skozi konsenz takšnega dialoga prispeva k skupnemu razumevanju, kaj je dobra praksa.

4.8.5 Vpliv evalvacije vzgojitelja na njegov profesionalni razvoj

Definiranje zgledne, vzorne prakse z nivoji uresničevanja lahko pospešuje profesionalni razvoj. Ko vzgojitelji vedo, kaj je dobro praksa in kako se ta kaže v različnih pogojih, so že vključeni v strokovno razpravo in običajno reflektirajo tudi svojo prakso. Od vseh elementov sistema evalvacije vzgojiteljev prav ti postopki najbolj prispevajo k njihovi strokovni rasti. Ameriški »Nacionalni svet za profesionalne standarde poučevanja« na osnovi izkušenj z vzgojitelji poroča, »da resnično vsak, ki gre skozi proces, tudi tisti, ki niso uspešni, izjavlja, da je postal boljši vzgojitelj zaradi naporov, ki jih je vložil v ta proces« (cit. Danielson, McGreal, 2000, str. 27). Tako postane vprašanje oblikovanja sistema evalvacije vzgojiteljev eno od osrednjih vprašanj profesionalnega razvoja. Kaj naj torej od vzgojitelja zahtevamo, da postori, kar je del tega procesa in kar bo doprineslo k njegovi profesionalni rasti? Če od njega zahtevamo odgovore na vprašanja, ki zahtevajo refleksijo in razmišljanje, ali če zahtevamo, da izbere dela otrok, ki evidentirajo njihove dosežke, potem se bodo vzgojitelji zanesljivo tudi nekaj naučili iz tega procesa. Poleg samoevalvacije, neposrednega opazovanja v oddelku in razgovora z vzgojiteljem, naj bi vzgojitelji priskrbeli tudi konkretne dokaze o tem, da so se otroci nekaj naučili, pa tudi o svojem delu, ki ga izvajajo zunaj oddelka. Če je evalvacijski sistem dobro oblikovan, potem vzgojitelj prevzame v njem aktivno vlogo in se v tem procesu uči z lastno participacijo.

4.9 Združevanje zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja vzgojitelja

Ostaja nam torej vprašanje, kakšne značilnosti naj bi imel sistem evalviranja vzgojiteljev, da bi zadovoljil po eni strani potrebe po zagotavljanju kakovosti in po drugi strani njihov profesionalni razvoj. Osnovni obris takšnega sistema bi moral imeti tri značilnosti: diferenciacijo, kulturo strokovnega učenja in skrbno načrtovane evalvacijske postopke. Evalvacijskim postopkom in kulturi učenja smo že namenili pozornost v prejšnjih poglavjih. Na tem mestu bomo nekaj pozornosti namenili le diferenciaciji.

Diferenciacija

Profesionalna kariera vzgojitelja v času aktivnega dela v življenju ima različne cikle (novinec, začetnik, usposobljeni vzgojitelj, uspešni vzgojitelj, ekspert). Zato naj bi bili tudi različni postopki evalvacije vzgojitelja v različnih ciklih njihove strokovne kariere. Poklic vzgojitelja je kompleksen in spretnosti in znanja, ki jih potrebujemo za uresničevanje tega poklica, terjajo določen čas. Ko pa vzgojitelj osvoji določen nivo profesionalnosti pri svojem delu, njegovo učenje postane drugačno od tistega, ki ga je bil navajen pred tem, in je lahko bolj samousmerjeno. In če vzgojitelj zdrsne v svoje ustaljeno obnašanje in pojmovanje, ali če njegov način dela zdrsne pod določen nivo, bo lahko napredoval le v primeru, če bo imel podporo bolj razvitega kolege ali nekoga, ki mu takšno podporo lahko nudi. Takšna opredelitev njegovega učenja izhaja iz teorije nudenja zidarskega odra (scaffolding), ki jo je podal Vigotski. V tem primeru ga bolj razvit kolega lahko potegne navzgor oziroma mu pomaga priti na višji nivo. To pa pomeni, da postopki, ki jih načrtujemo, ne smejo biti enaki za vse vzgojitelje, ampak se morajo prilagajati različnim nivojem oziroma stopnjam v doseženi profesionalni karieri vsakega posameznika.

Najnovejši pristopi k evalvaciji in profesionalnem razvoju zahtevajo, da vzgojitelj sodeluje v samoevalvaciji, postavi cilje svojega profesionalnega razvoja, sodeluje v študijskih skupinah ali v strokovnih združenjih s kolegi in prispeva k skupnemu interesu. Dodatno pa se poleg opazovanja v oddelku zahteva, da izbere dokaze svoje strokovnosti v obliki zapisov, načrtovanja, primerih del otrok s komentarjem in drugimi dokazi o svojem delu (komunikacija s starši, šolo ipd.). Izbor tega materiala terja veliko mero refleksije na svojo prakso. Zagotavljanje kakovosti in profesionalen razvoj se dopolnjujeta prav s kombinacijo različnih aktivnosti.

Danielsonova in McGreal (Danielson, McGreal, 2000) vidita v procesu evalvacije vzgojitelja priložnost za spajanje dveh procesov, tj. zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja, kar prikazujeta tudi shematično.

Preglednica 6: Združevanje zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja v procesu evalvacije vzgojitelja. (Prirejeno po Danielson, McGreal, 2000)

Dejavnosti	Zagotavljanje kakovosti	Strokovni razvoj
Definiranje dobrega učenja in počutja in nivojev doseganja	• Jasni, nedvoumni standardi. • Temeljijo na raziskovalnih dokazih. • Lokalno preverjeni, veljavni, potrjeni.	Proces razvoja temelji na skupnem razumevanju.
Tehnike in postopki evalviranja	• Evalvacijski dokument z vsemi evalvacijskimi kriteriji. • Ocenjevalci se držijo predpisane postopka. • Postopki so nepristranski.	Oblikovan tako, da omogoča najvišjo stopnjo strokovnega učenja in refleksijo prakse.
Seminarji za vzgojitelje in ocenjevalce	• Ocenjevalci so konsistentni, ocene temeljijo na dokazih, ocenjevalci so zanesljivi • Dogovor med različnimi ocenjevalci.	Že sam proces usposabljanja na seminarjih gradi konsenz in razvija skupno razumevanje.

In kaj nas čaka v prihodnosti?

Dandanes je v obdobju hitrih sprememb napovedovati jutrišnji razvoj sila tvegana dejavnost. Vendar je to vsaj okvirno mogoče ob predpostavkah o tem, kako se bo razvijala znanost ter analiziranju trendov družbenega dogajanja, ki vplivajo na področje izobraževanja. Zanesljivo lahko predpostavljamo, da bo nevrološka znanost ponudila še bolj pomembne podatke o tem, kako delujejo specifični predeli možganov v povezanosti z vplivi okolja (Mustard, 2007, Shore, 1997), hkrati pa nam bodo okoljske znanosti ponujale vse bolj kompleksno sliko in odgovore na vprašanja sodobne družbe. Predpostavljamo lahko tudi to, da bo vse večja osveščenost sodobnega človeka o ključnih problemih našega življenja in prihodnosti našega planeta, še bolj okrepila združenja in zahteve po kakovostni vzgoji in izobraževanju za vse. Obstaja pa še vrsta družbenih zakonitosti, ki bodo področje močno zaznamovale v prihodnosti. Zelo tehten vpogled v sodobne trende na tem področju, ki jih na kratko predstavljamo v nadaljevanju, nam je ponudila zadnja analiza OECD-ja (OECD, 2008),

1 Demografska gibanja

Glede na gibanje demografskih podatkov v razvitih državah (OECD, 2008) lahko trdimo, da bo tudi v prihodnje prisotna manjša rodnost, višanje starosti staršev ob rojstvu otrok ter manjše število otrok v družini. Zanesljivo se bomo v zvezi s tem morali zamisliti, kaj pomeni za otroka imeti starejše starše in kako se bodo vzgojitelji in učitelji odzivali na njihove zahteve. Prav tako ni vseeno, če bodo v instituciji v večini primerov otroci, ki v domačem okolju nimajo socialnih izkušenj z brati in sestrami in si torej izkušnje z malo mlajšimi in malo starejšimi vrstniki lahko pridobijo le v instituciji. Manjše število rojstev lahko seveda povzroči manjši vpis otrok v vrtec in šolo. Ob tem bomo zanesljivo naleteli na pritiske v smeri zapiranja institucij na eni strani in zagovornike ugodnejšega razmerja med odraslimi in otroki v instituciji, da bi na ta način čim bolj izboljšali pogoje za razvijanja sposobnosti vsakega posameznega otroka.

Hkrati z manjšanjem mlade generacije se daljša življenjska doba, tako da se razmerje med generacijami, ki so lahko vključene v delo in tistimi, ki so z delom končale, vse bolj spreminja. Po podatkih OECD-ja (OECD, 2008) je bil leta 2000 en človek v starosti več kot 65 let na pet ljudi v starosti od 15 do 65 let, sredi tega stoletja pa bo razmerje v korist delovne generacije le še ena proti dva. Če ob tem upoštevamo dejstvo, da se življenje po upokojitvi daljša, se bomo verjetno morali vse bolj ukvarjati tudi z vprašanji izobraževanja za starejše in temu v procesu vseživljenjskega učenja nameniti resno pozornost. Strokovnjaki opozarjajo na potrebo redefiniranja obdobja šolanja, obdobja dela in obdobja upokojitve, ki naj ne bi bila tako linearna kot doslej in bi dopuščala lažje in pogostejše izhode iz sistema izobraževanja v delo in nazaj.

Tudi te spremembe bodo prinesle spremembe v družinskem življenju in s tem v zvezi usmerile pozornost na vprašanja, povezana z vzgojo in izobraževanjem otrok pa tudi varstva otrok, na katere se bodo morale institucije ustrezno odzvati. Vsekakor bo potrebno domisliti, kako potrebe (učne, socialne in kulturne) starejših vključiti v šolski sistem in kako izkoristiti njihove potenciale v šolskem sistemu. Nenazadnje bo potrebno v samem vzgojno-izobraževalnem procesu vprašanjem medgeneracijskega sožitja nameniti veliko več pozornosti, saj bo razmeroma majhna generacija, ki bo delovno aktivna, s svojimi davki prispevala tudi za izobraževanje po celotni vertikali in za pokojninski sistem.

Svetovna populacija je samo v drugi polovici 20. stoletja narasla za polovico. Po pričakovanjih naj bi do sredine tega stoletja narasla še za tri milijarde, tako da bi na Zemlji živel okrog devet milijard ljudi. Naraščanje populacije pa ni enakomerno razporejen - medtem ko v državah OECD populacija upada, le-ta narašča v drugih, revnih in nerazvitih državah. Tako se razlike med bogatimi in revnimi deli sveta vse bolj povečujejo. Ob tem seveda razvite in bogate države svojo populacijo vse bolj izobražujejo, manj razvite in revne države pa ne morejo zagotavljati niti izobraževanja za vse, ki jim ga zagotavljajo deklaracije o človekovih pravicah. Na ta način izobraževanje na nek način prispeva k večanju razlik v svetovnem merilu. Mlade generacije se bodo s temi problemi soočale še bolj izrazito kot danes in ni vseeno, kako se bodo odzivali na te razlike.

Druga značilnost svetovne populacije pa je razmeroma intenzivno gibanje prebivalstva. Gibanja potekajo na dveh nivojih, na nivoju urbanizacije in na nivoju migracije. Na nivoju urbanizacije se bodo po predvidevanjih še vedno nadaljevala gibanja iz ruralnih v urbana okolja. Urbanizacija sicer prinaša napredek, vendar hkrati prinaša trganje tradicionalnih vezi in norm ter socialnih povezav, pa tudi osamo, ki ljudem prinaša drugačne probleme ter stresne situacije. Takšno preseljevanje ogroža vzgojno-izobraževalne institucije na podeželju, ki ostajajo prazne in hkrati zastavlja velika vprašanja o tem, kako organizirati vzgojo in izobraževanje v prenatrpanih mestih, kako zagotoviti zdrav način življenja mladi generaciji, kako jim zagotoviti pogoje za gibanje ipd. Končno pa se zastavlja tudi vprašanje, ali lahko vzgojno-izobraževalna institucija postane neke vrste socialno sidro za vse, ki so pri tem ogroženi in jim pomaga premagovati občutke izolacije in izključenosti v prenatrpanih mestih ob selitvi iz ruralnega okolja, kjer so se srečevali z večjo povezanostjo. Ena temeljnih nalog vzgojno-izobraževalnih institucij bo usmerjena v ustvarjanje inkluzivnega okolja, v katerem se bo vsak posameznik v resnici počutil sprejetega, pomembnega in vsaj do neke mere uspešnega.

To je pomembno tudi zaradi tega, ker se bodo nadaljevala migracijska gibanja iz nerazvitih in revnih držav proti bolj razvitim in bogatim. Migracijska gibanja bodo še povečala pluralizem mikrokultur v instituciji, pa tudi pluralizem pričakovanj staršev v odnosu do učenja in vzgojiteljev oziroma učiteljev. Tak pluralizem je danes pravzaprav že realnost. Profesor Klaus Fröhlich-Gildhoff je na nedavnem srečanju predstavil izkušnje vrtca v Frankfurtu, kjer v skupini osemnajstih otrok otroci govorijo sedemnajst različnih jezikov (Frohlich-Gildhoff, 2009).

Občutek izključenosti in negotovosti migrantskih skupin s hkratnim premagovanjem kulturnih razlik postavlja migrantske skupine otrok in njihovih staršev v neenake pogoje v odnosu do izobraževanja. Vzgojno-izobraževalne institucije seveda same ne bodo zmogle postoriti vsega potrebnega za resnično interkulturalnost v praksi, lahko pa postorijo marsikaj za to, da v svojih okoljih ustvarjajo socialno inkluzivno okolje ob predpostavki, da se tudi v skupnosti tem vprašanjem namenja ustrezna skrb.

2 Spremembe v družini

Značilna dvogeneracijska družina z zaposlenim očetom in materjo, ki je skrbela za dom in je bila značilna za razvite dele sveta v prvi polovici 20. stoletja, se v sodobnosti spreminja. Za sodobna gibanja na tem področju je značilno, da so matere vse bolj zaposlene, da se število porok manjša na račun povečanja števila družinskih skupnosti. Vse več je ločitev in posledično enostarševskih družin. Delež teh je v razvitih družinah narasel kar na 20 do 25 odstotkov (OECD, 2008). Končno pa otroci rastejo tudi v istospolnih družinskih skupnostih. Za sodobne družine je značilna tudi večja različenost družinskih kultur kot posledica migracijskih gibanj. Otroci živijo v izrazito kompleksnih družinskih okoljih (z ločenimi starši, z enim ali obema roditeljema in njihovimi novimi partnerji, ob selitvi od enega k drugemu staršu ali pa v zelo tradicionalnih družinskih vzorcih (priseljenci), s starši, ki prihajajo iz različnih kultur ipd.). To prinaša otrokom množico čustvenih in socialnih zagat, ki jih morajo prebroditi. Vzgojno-izobraževalne institucije pa postavlja pred nove izzive v oblikovanju odnosov z družinami in delitvi odgovornosti za otroke.

Sodobna družina v razvitem svetu je obremenjena tudi z željo po materialnem blagostanju, ki še vedno ostaja ena od najbolj pomembnih vrednot sodobnega človeka (OECD, 2008), kar zaradi obremenitve povzroča manj socialnih povezav z okolico in upadanje smisla po pripadanju neki skupnosti. Pri tem pa je zanimivo, da se povečujejo virtualne oblike povezovanja v najrazličnejše mreže, ki ljudem nudijo socialne povezave. Človek bo namreč vedno težil k povezovanju z drugimi, kar nam v končni meri dokazujejo tudi drugačne oblike povezovanja, ki jih je razvil v sodobnem svetu. Vse to se prenaša tudi na vzgojno-izobraževalne institucije, čeprav te po obliki organiziranja temeljijo na združevanju. Negovanje socialnih stikov, medsebojnega zaupanja in kvalitetnih odnosov med vsemi, ki se vključujejo v življenje institucij, bo zato tudi v bodoče velik izziv, saj kvalitetni odnosi vplivajo na uspešnost učenja.

Zaradi vse večjega vključevanja žensk v trg dela bo potreba družin po varstvu v času odsotnosti staršev vse večja. Institucije pa se bodo morale še bolj približati potrebam družin in otrok. Končno z množičnim poseganjem žensk v trg dela prihaja do feminizacije nekaterih področij dejavnosti kot so izobraževanje, medicina, pravo ipd. Za področje izobraževanja je pojav feminizacije poklica vsekakor zaskrbljujoč in terja iskanje mehanizmov, ki bodo v poklic ponovno privabili moške in tako ustvarili primerno uravnoteženost v modelih, s katerimi se otroci srečujejo. Vsi pa bomo morali, ne glede na prevladujoči spol v tem poklicu, prispevati k večjemu ugledu samega poklica.

3 Vrednote

Svetovna študija vrednot je pokazala, da so vrednote v različnih delih sveta različne, da pa ljudje, ki so bili rojeni v letih blaginje, bolj cenijo samoekspresijo, kakovost življenja, manj pa tradicionalne vire avtoritete kot so religija, družina, država. Prevladujejo posvetne vrednote, manj je verskega angažmaja, manj spoštovanja avtoritete, večja toleranca do ločitve, do abortusa, evtanazije, manj pa je nacionalizma. Manj je poudarka na ekonomski in fizični varnosti in več je poudarka na dobrem počutju in kakovosti življenja. Manj je cenjena marljivost in trdo delo, bolj pa ustvarjalni duh in tolerantnost.

Ob naštetem se lahko vprašamo, kaj pomeni na področju vzgoje in izobraževanja dejstvo, da je avtoriteta tako nepomembna, kakšne posledice ima to za socialno dinamiko v razredu, za vlogo vzgojitelja in učitelja. Kakšne spremembe v vzorcih delovanja potrebujejo vzgojitelji in učitelji? Drugo vprašanje pa je povezano z vprašanjem, ali otrokom nudimo dovolj možnosti za izražanje samega sebe in v kolikšni meri bodo pripravljeni na to, da bodo sodelovali z ljudmi z različnimi vrednotami.

4 Klimatske spremembe

Še ne tako daleč nazaj so klimatske spremembe pripisovali predvsem spreminjanju kota kroženja zemlje in oddaljenosti od sonca. Danes strokovnjaki z zanesljivostjo trdijo, da kar v devetdesetih odstotkih na pojav vpliva človek z nepremišljenim krčenjem gozdov, uporabo goriv, ki onesnažujejo ozračje ter z vse večjim prometom v zraku in na zemlji (OECD, 2008). Opozarjajo nas na naraščanje temperature, kjer dolgoročno celo spremembe za eno stopinjo lahko povzročijo neravnovesja. Ob predpostavki, da bo temperatura narasla za dve ali tri stopinje do konca tega stoletja, bo že sredi tega stoletja izumrlo 15 do 30 odstotkov vrst živega sveta. Kljub resnim opozorilom se zdi, da nas ta opozorila in celo vedenje o problemu ne privedejo do spremembe našega delovanja. Ob tem bo naloga vzgojno-izobraževalnih institucij usmerjena na oblikovanje zavesti o ogrožanju skupne prihodnosti in spreminjanju obnašanja, ki bo usklajeno z vedenjem. Navade na uporabo dobrin, ki jih je danes še v izobilju (voda, elektrika, goriva), bo potrebno spremeniti tako, da bodo v soglasju z navadami in vrednotami odgovornega zemljana, ki niso škodljive za razvoj.

5 Globalna ekonomija

Čeprav se globalna ekonomija trenutna nahaja v veliki krizi in doslej še ni znanega modela, ki bi jo uspel premagati, bo tudi v bodoče pričakovati naraščajočo konkurenco na svetovnem trgu. Trenutno najbolj hitro rastoče ekonomije kot so kitajska in indijska, bodo tudi v bodoče privlačile investitorje zaradi milijonov poceni in dostopne delovne sile, ki je povrh vsega še dobro izobražena. Investicije pa s seboj prinašajo nove tehnologije in »know how«, kar ponovno vpliva na hiter ekonomski razvoj. Nacionalne izobraževalne politike se bodo morale soočiti z globalnimi ekonomskimi gibanji in iskati tiste sposobnosti, ki bodo spodbujale inovativnost in tako ohranile doseženo stopnjo ekonomskega razvoja v že razvitih državah. Več poudarka pa bo v izobraževanju veljalo nameniti tudi spoznavanju drugih (neevropskih) kultur, zgodovine, jezikov in tako mladim generacijam v danes razvitem svetu omogočiti ustrezno komunikacijo s hitro razvijajočimi okolji.

6 Svet dela in poklicev

Delo bo v prihodnje vse manj dominantno v življenju posameznika. Tudi v bodoče lahko pričakujemo nižanje dnevne delovne obveznosti. Tudi dolžina delovne kariere je v preteklosti padala predvsem na račun daljšanja šolanja in zgodnjih upokojitvev. Toda v nasprotju s tem, se potovanje od doma na delovno mesto in nazaj daljša, služba je bolj stresna in intenzivnost dela večja. Na račun krajšanja delovne obveznosti se podaljšuje prosti čas, ki je večinoma namenjen dejavnostim s področja rekreacije, kulture in različnim formalnih in neformalnih oblikam izobraževanja. Temu se bo morala odzvati tudi politika izobraževanja in ponujati kratka izobraževanja, ki se skozi čas nadgrajujejo.

Že nekaj časa govorimo tudi o tako imenovani učeči se družbi. Pojem temelji na spoznanju, da se vse več ljudi vse bolj izobražuje. Trditev potrjuje dejstvo, da je danes v razvitih državah med ljudmi v starosti od 55 do 64 let en človek od petih z višjo izobrazbo, med ljudmi v starosti od 25 do 34 let pa eden od treh. Mlada generacija se torej vse bolj izobražuje, pri tem pa so v izobraževanje bolj vpete ženske kot moški. Vrtci in šole imajo tako kot partnerje vse bolj izobražene starše, ki pa jih ne znajo najbolj ustrezno izkoristiti v smislu poslanstva vrtca in šole.

Trajnost zaposlitve se nagiba v oblike zaposlovanja za določen čas in v »part time« zaposlitve. Zanesljivost zaposlovanja postaja vse bolj relativna, ostaja pa odprto vprašanje, kako so mlade generacije pripravljene na to dejstvo. Na drugi strani pa ostaja tudi vprašanje, ali se bodo vrtci in šole znali ustrezno odzvati na tako spremenjene potrebe staršev.

7 Investicije v izobraževanje

Po podatkih OECD-ja (OECD, 2008) v večini razvitih držav investicije v izobraževanje naraščajo. Problem pa nastaja ob spoznanju, da višje investicije še ne pomenijo boljših rezultatov. Tako npr. Finska, ki se je na mednarodnih primerjalnih študijah PISA uvrstila na sam vrh po uspešnosti rezultatov svojih učencev, investira v izobraževanje mnogo manj kot Švedska, ki je po rezultatih močno zaostajala za Finsko. Zato je verjetno izjemno pomembno vprašanje v zvezi z investicijami, kako so le-te porabljene, oziroma na kakšen način naj bodo uporabljene, da se bodo najbolj učinkovito povrnilo. Po mnenju Heckmana in njegovih sodelavcev (Cunha, Heckman, 2006) naj bi vlade preusmerile investicije za oblikovanje zmožnosti proti predšolski vzgoji, v nasprotju s tem, kar počnejo sedaj, ko so investicije večje v kasnejših stopnjah izobraževanja. Pri tem se ne zavzemajo za investiranje v zgodnja leta - še posebej za ogrožene skupine otrok, tem investicijam pa bi morale slediti investicije tudi na drugih stopnjah izobraževanja, da bi bilo izobraževanje učinkovito.

8 Informacijsko komunikacijska tehnologija

Informacijsko komunikacijska tehnologija je eno tistih področij, ki se je v sodobnem času bliskovito razvijalo. Postala je hitrejša, manjša, cenejša in široko dostopna. K njenemu razvoju je v zadnjem času še posebej prispeval hitro rastoči svetovni splet, ki postaja vse bolj pomemben vir informacij, prostor za oblikovanje lastne vsebine in možnost povezovanja. Generacije otrok, ki rastejo v tem okolju, so ponavadi mnogo bolj spretni v uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije kot starejša generacija in tako nastane razkorak med učenjem v instituciji in digitalnim učenjem. Institucije običajno počasi organizirajo učenje v šoli tako, da to dejstvo upoštevajo. Še vedno ne vemo vsega o tem, kako informacijsko komunikacijska tehnologija v resnici vpliva na otroke. Odprto ostaja vprašanje povezanosti informacij na spletu z obstoječimi modeli organizacije znanja v discipline, ki je značilno za šolsko učenje.

9 Politična participacija

Pripravljenost ljudi za politično participacijo se v sodobnem razvitem svetu spreminja. Pri tem upada udeležba na volitvah, članstvo v političnih strankah pa se viša, viša pa se tudi participacija v drugih oblikah političnega delovanja (podpisovanje peticij, demonstracije, bojkoti ipd.). Izobraževanje za odgovorno in aktivno državljanstvo je osnovno za vsak sistem izobraževanja, vendar še vedno ostaja vprašanje, kako v instituciji krepiti državljansko pismenost in jo postaviti ob bok z drugimi prioritetami vzgoje in izobraževanja. To postavlja pred vzgojno-izobraževalne institucije poseben izziv saj se participacije ni mogoče učiti, če že od zgodnjih let nimaš pogojev za aktivno participacijo v procesih sprejemanja odločitev v vsakodnevnem življenju.

10 Privatizacija

Procesi decentralizacije in privatizacije so vplivali tudi na področje vzgoje in izobraževanja. Prinašajo pa prenos socialnih odgovornosti na ramena privatnikov ali družb. S tem se sicer večja ponudba, ostaja pa vprašanje, ali imajo posamezniki spretnosti, ki jim omogočajo dobro izbirati med ponujenimi zdravstvenimi, upokojitvenimi, finančnimi servisi ter univerzitetnimi programi, ki so bili doslej v pristojnosti in odgovornosti države. Posebej pereče pa ostaja vprašanje, kako bo z zagotavljanjem enakosti oziroma zagotavljanja enakih možnosti, če bo izobraževanje podvrženo privatizaciji.

11 Družba blaginje in družba revščine

Rastoča blaginja ima vpliv na naše navade, vrednote in stališča, hkrati pa se človek vse bolj osvobaja od materialnih potreb in usmerja k osebnemu razvoju in svobodi. Pričakovati je, da se z blaginjo spreminja tudi odnos do izobraževanja in mu postavlja nove izzive. Seveda pa ostaja vprašanje, ali bo blaginja stalnica v našem družbenem razvoju in ali mlade generacije pripravljamo tudi na drugačne pogoje. Navade v uporabi dobrin, ki jih je danes še v izobilju (voda, elektrika, goriva) bo potrebno spremeniti tako, da bodo v soglasju z navadami in vrednotami odgovornega zemljana, ki niso škodljive za razvoj.

Neenakost med ljudmi se večja. Še pred drugo svetovno vojno je najbogatejših tisoč ljudi zaslužilo približno 4 do 8 odstotkov vseh prihodkov. Ta delež se po vojni zmanjša na približno 2 odstotka, vendar se v začetku osemdesetih let začne ponovno zviševati (OECD, 2008). Razkorak med tistimi zelo bogatimi in drugimi se vse bolj povečuje in po nekaterih analizah naj bi prav kopičenje kapitala okrog peščice posameznikov povzročilo sedanjo ekonomsko krizo. Pohlep posameznikov je večino prebivalstva pahnil v še večjo revščino. Revščina, ki je kombinirana z nizko stopnjo izobraženosti staršev pa ima v najzgodnejših mesecih in letih življenja mnogo večji vpliv na otrokov razvoj kot kadarkoli kasneje v življenju.

In če povzamemo in zaključimo, lahko trdimo, da potrebnega znanja in spretnosti, ki jih ljudje potrebujejo, ali jih bodo potrebovali v 21. stoletju, ne moremo pridobiti v vzgojno-izobraževalni instituciji, ki deluje po modelu tekočega traku in ne izrablja prednosti možganskih zmožnosti za učenje. Prav tako že danes na področju proizvodnje in poslovanja ne moremo več govoriti o stabilnosti in predvidljivosti, ampak se soočamo s spremenljivostjo in dinamičnostjo. Opravila, ki jih bo v bodoče opravljal človek na delovnem mestu, bodo predvsem omejena na tista, ki jih roboti ne bodo zmogli, kar pomeni, da ne bomo potrebovali posameznikov, ki bodo usposobljeni za mehanično delo, ampak posameznike, ki bodo znali upravljati sami sebe. Znati bodo morali reševati probleme, odločati in sprejemati odločitve, se dogovarjati; biti bodo morali odprti, fleksibilni, iznajdljivi in domiselni. Soočiti se bodo morali z negotovostjo, s kompleksnostjo, globalizacijo, eksplozijo informacij, z drugačnimi tehnologijami, z veliko različnimi kulturami, kljub temu pa bodo morali uravnavati

in vzdrževati določene vrednote in stališča, ki krepijo zadostno stopnjo stabilnosti posameznika, integritete in socialne harmonije (Caine, Caine 1994). Zаметki teh zmožnosti pa se oblikujejo prav na začetku življenja človeških bitij, zato bo predšolska vzgoja tudi v bodoče morala slediti družbenim spremembam. Z zanesljivostjo lahko tudi predvidevamo, da bodo znanstvena spoznanja v nevrologiji in genetiki odkrila še marsikaj, kar sedaj samo predvidevamo. Tudi ta spoznanja bodo zaznamovala našo prihodnost. In končno bomo usmerjeni tudi v zagotavljanje in uresničevanje otrokovih pravic za vse otroke od rojstva naprej. Za uresničevanje teh idej pa bomo potrebovali učinkovito zagovorniško politiko na lokalni in na globalni ravni.

Slovar ključnih pojmov

ABSTRAKTNO MIŠLJENJE - Sposobnost razrešiti različne probleme na abstraktnem nivoju, ne da bi potrebovali konkretne objekte.

AKTIVNO UČENJE - Pristop k učenju, v katerem so otroci aktivni iskalci znanja in ne pasivni sprejemniki znanja.

AVTONOMIJA - Razvoj občutka in mnenja o sebi ter ponosa nad svojimi dosežki.

BEHAVIORIZEM - Teorija, ki pripisuje vse razvojne spremembe vplivom okolja.

CERTIFIKACIJA – Proces, v katerem se posamezniku prizna, da izpolnjuje specifičen niz kriterijev.

CONA BLIŽNJEGA RAZVOJA - Po Vigotskem je to razdalja med tem, kar otrok trenutno zmore in tem, kar bi potencialno zmogel ob pomoči bolj kompetentnega oziroma bolj razvitega otroka ali odraslega.

DRUŽINSKA KULTURA - Družinsko okolje, ki vključuje vrednote, prepričanja, cilje, navade in vzgojne stile v družini.

DRŽAVE V TRANZICIJI - Države, ki prehajajo iz ene državne ureditve v drugo -npr. države, ki se iz Zveze držav osamosvojijo ali prehajajo iz enega političnega sistema v drugega.

FORMATIVNA EVALVACIJA - Neprekinjeno spremljanje in ocenjevanje z namenom sprotnega spreminjanja in razvoja, ki vodi k zastavljenim ciljem.

HOLISTIČEN POGLED NA OTROKA - Vidik, ki vključuje otrokov razum, telo, čustva in osebni kontekst kot neločljivo celoto.

INDIKATOR - Kazalnik ali mera, ki opisuje učinkovitost. Definiran je tako, da obstaja glede definicije skupen dogovor.

INTEGRIRAN PRISTOP - Pristop, ki uresničuje vsebino kot celoto in ne po posameznih področjih ali predmetih.

KLASIČNO POGOJEVANJE - Učna tehnika, v kateri dražljaj, ki običajno izzove refleks, povežemo z dražljajem, ki ponavadi ne izzove refleksa, dokler le-ta kasneje sam ne izzove refleksa.

KONSTRUKTIVISTIČNI PRISTOP - Pogled na razvoj in učenje, ki temelji na delu Piageta in predpostavlja, da otrok ne sprejema znanja pasivno, medtem ko ga učijo, ampak ga sam aktivno konstruira.

MENTALNA REPREZENTACIJA - Zmožnost predstaviti si nekaj v mislih.

MODELIRANJE – Strategija, v kateri odrasli prenašajo določeno vedenje ali obnašanje na otroka tako, da jih ta v tem zavedno ali nezavedno posnema.

MULTIKULTURNOST (VEČKULTURNOST)

- Pristop k vzgoji in izobraževanju, ki sprejema in spoštuje kulturno različnost in prispeva k pluralistični družbi.

NA OTROKA OSREDINJEN KURIKULUM -

Pedagoška filozofija, ki jo je začel Dewey in pri oblikovanju kurikula izhaja bolj iz koristi otrok kot pa posameznih predmetov.

NA OTROKA OSREDINJENO UČENJE -

Proces učenja in poučevanja, v katerem se otrok uči iz interakcije z okoljem, drugimi otroki in odraslimi. Ta način učenja je v nasprotju z učenjem, v katerem je pedagogova osnovna vloga poučevanje specifične snovi.

NATIVISTIČNA TEORIJA – Teorija, ki dednosti

in genom pripisuje glavno vlogo v učenju in razvoju.

ODPRTA VZGOJA - Program, ki temelji na

predpostavki, da so otroci zmožni izbirati in se učiti iz primernih aktivnosti, če se jim zagotovi dobro premišljeno okolje,.

PARTNERSTVO - Odnos, ki temelji na

medsebojnem spoštovanju in enakomerni porazdelitvi moči pri sprejemanju odločitev.

PORTFOLIO - Eno od orodij za pristno in

verodostojno ocenjevanje in spremljanje. To je izbor del, iz katerih se lahko ocenjuje procese in rezultate.

PROGRESIVNA PEDAGOGIKA - Pedagogika, ki jo je zagovarjal Dewey in njegovi nasledniki- Podpira idejo, da pedagog dela v korist otrok in idejo, da mora edukacija poudarjati aktivno učenje ob stvarnih realnih izkušnjah. Predstavlja gibanje za bolj demokratične in na otroka osredinjene pristope v izobraževanju, v nasprotju s hierarhičnimi in didakticiranimi pristopi.

RAZVOJNO PRIMERNA PRAKSA - Praksa, ki upošteva otrokove individualne, razvojne in kulturne značilnosti.

REFLEKSIJA – Način, s katerim pregledujemo in raziskujemo svojo lastno izkušnjo - sedanjo in preteklo - z namenom, da bi jo razumeli, se iz nje učili in rasli.

REŠEVANJE PROBLEMOV – Proces, v katerem uporabljamo psihične in socialne spretnosti, s katerimi spodbujamo in usmerjamo otroke pri oblikovanju ali iskanju rešitev.

SMISELNO UČENJE – Praksa, v kateri otrok konstruira znanje z iskanjem smisla v svojih izkušnjah.

SOCIOKULTURNA TERIJA - Teorija, ki jo je razvil Vigotski in je usmerjena na učinke kulturnega konteksta na razvoj in učenje.

SUMATIVNA EVALVACIJA – Ocenjevanje, ki nam daje odgovor o tem, v kolikšni meri so cilji doseženi.

UČNA IZKUŠNJA – Po Deweyu je učna izkušnja aktivnost, ki ji lahko pripišemo pet kriterijev: zasnovana je na otrokovih interesih in raste iz njegovega obstoječega vedenja in izkušenj, podpira otrokov razvoj, pomaga otroku razviti nove spretnosti, prispeva k otrokovemu razumevanju sveta ter pripravlja otroka za bolj polno življenje.

ZANESLJIVOST OCENJEVANJA - Merilo, ki kaže, da je ocenjevanje stabilno in konsistentno.

ZIDARSKI ODER - Nudenje zidarske odra je način opore, ki pomaga otroku k nadaljnjemu razumevanje določenega pojma, pojava.

Viri

21st CENTURY LEARNING INITIATIVE. 1997.
Executive summary, initiative synthesis.
Washington, D.C.

NATIONAL COMMISSION ON
EXCELLENCE IN EDUCATION. 1983.
A Nation at Risk.

ABOTT, J. 1997. To be intelligent. *Educational Leadership*, 54/6, str. 6-10.

ABRAMI, P.C., APOLLONIA, S. 1990. The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. V: Theall, M., Franklin, J. (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice*, str. 97-103. San Francisco: Jossey-Bass.

AIRASIAN, P.W., GULLICKSON, A. 1997. *Teacher Self-Evaluation*. V: Stronge (Ed.). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Corwin Press, Inc.

ALEXANDER HAMILTON INSTITUTE. 1995. *Effective interviews for every situation*. Ramsey, NY: Modern Business Reports.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 1993. *Presidential Task Force on Psychology in Education. Learner-centred psychological principles: Guidelines for school redesign and reform*. Washington, DC.

- AMONAŠVILI, Š. A. 1986. V šolu s šesti let,
Moskva : Prosvješčeniye.
- AMONAŠVILI, Š.A. 1983. Zdravstvujte djeti.
Moskva: Prosvješčeniye.
- ANDERSON, G.C., BARNETT, J.G. 1987.
Characteristics of effective appraisal
interviews. *Personal Review*, 16/4, str. 18-25.
- ANDERSSON, B. E. 1992. Effects of day care on
cognitive and socio emotional competence
in thirteen year old Swedish schoolchildren,
Child Development, 63, 20-36.
- ANDERSSON, B.E. 1989. Effects of public
day care : a longitudinal study, *Child
Development*, 60, str.857-866.
- ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND
CURRICULUM DEVELOPMENT. 1997.
Promoting social and emotional learning:
Guidelines for educators. Alexandria, VA:
Author.
- BARBOUR, N., SEEFELDT, C. 1993.
Developmental continuity across preschool
and primary grades: Implications
for teachers. Wheaton, MD: ACEI
Publications.
- BARTH, R. 2000. Improving Schools from
Within. Teachers, parents, and principals
can make the difference. Jossey-Bass
Publisher, San Francisco.
- BEČAJ, J. 1996. Doseganje popolne kakovosti
- cilj za naslednjo petletko? V: Marentič
Požarnik, B. in drugi (Ur.): Kakovost
preduniverzitetnega izobraževanja, Zbornik
posveta, Zavod Republike Slovenije za
šolstvo.

- BELSKY, J. 1988. The »effects« of infant day care reconsidered. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, str. 235-272.
- BELSKY, J. 1984. Two waves of day care research: Developmental effects and condition of quality, V: Ainslie (Ed.) *The child and day care setting*, Praeger: New York.
- BENNET, J. 2008. Early Childhood Services in the OECD Countries. Innocenti working paper. UNICEF, Innocenti Research Centre.
- BENNET, J. 2008. Public policy in Early Childhood in Europe. 6 challenges for the coming years. Uvodni referat EECERA Conference, Stavanger, September, 3-6.
- BERGANT, M. 1970. Teme iz pedagoške sociologije. Cankarjeva založba, Ljubljana.
- BERGER, E. H. 2000. Parents as Partners in Education. Families and schools working together. Merrill, Prentice Hall.
- BERK, L. E., WINSLER, A. 1995. Scaffolding Children's learning: Vygotsky and Early Childhood Education, NAEYC.
- BERRUETA - CLEMENT, J. R., SCHWEINHART, L. J., BARNETT, W. S., EPSTEIN, A. S., WEIKART, D. P. 1984. *Changed Lives: the effects of the Perry Preschool Programme on youths through age 19*. The High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- BLOOM, B.S. 1964. Stability and change in human characteristics. New York: Wiley and Sons.
- BOWLBY, J. 1969. Attachment and loss (Vol.1). Attachment. New York: Basic Books.

- BOWLBY, J. 1988. A secure base. New York: Basic Books.
- BREDEKAMP, S., COPPLE, C. 1997.
Developmentally appropriate practice
in early childhood programs, (rev. ed.).
Washington, D.C.: NAEYC.
- BREDEKAMP, S., ROSEGRANT, T. 1993.
Reaching potentials: Appropriate curriculum
and assessment for young children (Vol. 1),
NAEYC, Washington, D.C.
- BREDEKAMP, S. 1987. Developmentally
appropriate practice in early childhood
programs serving children from birth
through age 8. NAEYC, Washington, DC.
- BREDEKAMP, S. 2002. Osebni razgovor s S.
Bredenkamp. World Forum on Child Care
and Education, Auckland.
- BRUNER, J. 1986. Actual minds, possible worlds.
Cambridge: Harvard University Press.
- CAINE, R. N., CAINE, G. 1991. Making
connections: Teaching and the human brain.
Alexandria, VA: ASCD.
- CAINE, R. N., CAINE, G. 1997. Education on
the edge of possibility. Alexandria, VA:
Association for Supervision and Curriculum
Development.
- CAINE, R. N., CAINE, G. 1994. Making
connections. Teaching and the human brain.
Innovative learning publications, Addison-
Wesley Publishing Company .
- CAPRA, F. 1982. The turning point. New York:
Bantam Books.

- CENČIČ, M. 2000. Sistemi kakovosti in vzgojno-izobraževalno področje. *Sodobna pedagogika*, 51/4, str. 28-42.
- CHAMPION, R. 1993. Tools for Change workshop. National Staff Development Council. Cost, Quality and Child Outcomes Study Team. 1995. Cost, quality, and child outcomes in child care centres: Public report. Denver. University of Colorado.
- CHARNEY, R.S. 1992. Teaching children to care: Management in the responsive classroom. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- CLARKE - STEWART, GRUBER, FITZGERALD. 1984. Children at home and in day care. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- CLARKE - STEWART, K. A. 1988. The "effects" of infant day-care reconsidered: Risk for parents, children and researchers. *Early Childhood Quarterly*, 3, str. 293-318.
- CLARKE - STEWART, K. A. 1989. Infant day care maligned or malignant? *American Psychologist*, 40, str. 266-273.
- COCHRAN, M. M., GUNNARSSON, L. 1985. A follow-up study of group day-care and family based rearing patterns, *Journal of Marriage and the Family*, 47, str. 297-309.
- COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES STUDY TEAM. 1995. Cost Quality, and child Outcomes in Child Care Centers: Public Report.
- CROSBY, P. B. 1979. Quality is free: The art of making quality certain. New York: McGraw Hill.

- CRYER, D., BURCHINAL, M. 1997. Parents as child care consumers. *Early Childhood Quarterly*, 12, str. 35-58.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1993. *The evoking self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper Collins.
- CUNHA, F., HECKAMAN, J. 2006. *A new framework for the Analysis of Inequality*. NBER Working paper 12505, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass., United States.
- DANIELSON C., MCGREAL, T. L. 2000. *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- DE VRIES, R., KOHLBERG, L. 1990. *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, D.C.: NAEYC.
- DELORS, J. 1996. *The treasure Within (The Delors report on education)*, UNESCO, Paris.
- DEWEY, J. 1916 - 1985. *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. 1963. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- DODGE, D., JABLON, J., BICKART, T. 1994. *Constructing curriculum for primary grades*. Washington, DC: Teaching Strategies, Inc.
- DOMBO A. L., SAZER O'DONNELL, N., GALINSKY, E., GILKESON MECHLER, S., FARBER, A. 1996. *Community Mobilization: Strategies to Support Young Children and Their Families*. Families and Work Institute.

- DORYAN, E. A., GAUTMAN, KUL, C.,
FOEGE, W. H. 2002. The Political change:
Commitment and Cooperation. V: Eming
Young, M.E. (Ed.): From Early Child
Development to Human Development.
Investing in our child future. The World
Bank, Washington, D.C.
- DRUCKER, P. 1993. Post-capitalist society. New
York: Harper Business.
- DUFFY, F. M. 2003. I think before I am resistant
to change. The Journal of the National Staff
Development Council, 24/1, str. 30-37.
- DUNN, L. 1993. Proximal and Distal Features
of Day Care Quality and Children
Development. Early Childhood Research
Quarterly, 8, str. 167-192.
- DWYER, C. A., STUFFLEBEAM, D. L. 1996
Teacher evaluation. V: Berliner, D.C.,
Calfee, R.C. (Eds.). Handbook of
Educational psychology, str. 765-786. New
York: Simon and Schuster, Macmillan.
- ELLET, C. D. 1997. Classroom based Assessments
of Teaching and learning. V: Stronge,
H.J. (Ed.) Evaluating teaching. A guide to
Current Thinking and best practice.
- EPSTAIN, J. 1985. A question of merit: Principals
and parents evaluation of teachers.
Educational Researcher, Educational
Researcher, 14/7, str.3-10.
- EPSTEIN, J. L. 1996. Perspective and previews
on research and policy for school, family
and community partnerships. V: Booth,
A., Dunn J.F. (Ed.). Family-school links.
Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- ERIKSON, E.H. 1963. *Childhood and Society*. New York.
- ESSA, E., YOUNG, R. 2003. *Introduction to Early Childhood Education*. Ontario, Thomson, Nelson.
- EVANS, J. 2008. *Arguments in Support of Investment in Early Childhood*. Materials for Global Leaders Group.
- EVANS, J.L., MYERS, R.G., ILFELD, E.M. 2000. *Early Childhood counts. A Programming Guide on Early Childhood Care for Development*. World Bank Institute, Washington, D.C.
- FIELD, T.M. 1980. Preschool play. Effects of teacher-child ratio and organization of classroom space. *Child Study Journal*, 10, str. 191-205.
- FIELD, T. 1991. Quality infant day-care and grade school behaviour and performance. *Child Development*, 62, str. 863-870.
- FOGEL, R.W. 2000. Foreword, V: Evans, J.L., Myers, R.G., Ilfeld, E.: *Early Childhood Counts. A Programming Guide on Early Childhood Care for Development*, World Bank Institute.
- FRASE, L., STRESHLY, W. 1994. Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation and Education*, 1, str. 47-57.
- FRASER MUSTARD, J. 2002. *Early Child Development and the Brain - The Base for Health, learning, and behavior throughout life*. V: Eming Young, M.E. (Ed.): *From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future*. The World Bank, Washington, D.C.

- FOGATY, R. 1999. Architects of the Intellect.
Educational Leadership, 57/3, str. 76-79.
- FROHLICH - GILDHOFF, K. 2009. Promotion
of life skills, mental health and resilience in
early childhood institutions – Presentation
of national situation in Germany.
International workshop, Frankfurt - Main,
March 19-20.
- FULLAN, M. 2003. Interview/Michael Fullan. The
Journal of the National Staff Development
Council, 24/1, str. 55-58.
- FULLAN, M. 1991. The new meaning of
educational change. New York: teachers
College Press.
- FULLAN, M. 1996. Turning systemic thinking on
its head. Phi Delta Kappan, 77, str. 420-
423.
- FULLAN, M. 2002. Leading in a Culture of
Change. NSDC Annual Conference, Boston
(uvodni referat).
- GABER, S. 1995. Beli knjigi na pot. V: Bela
knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki
Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- GANDINI, L. 1997. The Reggio Emilia story:
History and organization. V: Hendrick,
J. (Ed.), First steps towards teaching the
Reggio way. Upper Saddle River, NJ: Merrill
Prentice Hall, str. 1-13.
- GARDNER, H. 1983. Frames of mind: The theory
of multiple intelligence. New York: Basic
Books.

- GARDNER, H. 1987. Developing the spectrum of human intelligence. *Harvard Educational Review*, 57/2, str. 187-193.
- GARDNER, H. 1991. *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- GLASSER, W. 1990. *The quality school: Managing students without Coercion*. NY, Harper Collins
- GLICKMAN, C.,D. 1992. *Supervision in Transition*, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- GOLEMAN, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- GRAY, E.B.1983. Child Care and family functioning: A review. *Journal of Child Care*, 1, str. 15-16.
- HARMS, T., CLIFFORD, R.M. 1980. *Early Childhood Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- HART, L. 1983. *Human brain and human learning*. White Plains, NY: Longman.
- HELMS, V. 1997. *Conducting a Successful Evaluation Conference*. V: Stronge (Ed.). *Evaluating Teaching: A guide to current thinking and best practice*. Corwin Press, Inc.
- HENDRICK, J. 1997. *First steps towards teaching the Reggio way*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- HENNESSY, E., MELHUIISH, E.C. 1991. Early day care and the development of school-age children: A review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 9, str.17-136.

- HESTENES, L.L., KONTOS, S., BRYAN, Y.
1993. Children's Emotional Expression in
Child Care Centers Varying in Quality.
Early Childhood Research Quarterly 8, str.
295-307.
- HOFFERTH, S. 1999. Child Care, Maternal
Employment and Public Policy. V: Annals
of the American Academy, 563, May, str.
20-38.
- HOLLOWAY, S.D., REICHART – ERICKSON,
M. 1988. The relationship of Day Care
Quality to Children's free Play Behaviour
and Social Problem - Solving Skills. Early
Childhood Research Quarterly, 3, str. 39-53.
- HORVAT, L. 1983. Vpliv sistematične predšolske
vzgoje na otrokov intelektualni razvoj s
psihometričnega in kvalitativno analitičnega
aspekta. Doktorska disertacija. Filozofska
fakulteta, Ljubljana.
- HOWES, C. & HAMILTON, C.E. 1993. Child
Care for Young Children. V: Spodek (Ed.).
Handbook of research on the education
of young children. Macmillan publishing
company, New York.
- HOWES, C. 1988. Relations between Early
Child Care and Schooling. Developmental
Psychology, 24, str. 53-57.
- HOWES, C. 1990. Can the Age of Entry into Child
Care and the Quality of Child Care Predict
Adjustment in Kindergarten? Developmental
Psychology, 26, str. 292-303.
- HOWES, C., SMITH, E.W. 1995. Relations
Among Child Care Quality, Teacher
Behavior, Children's Play Activities,
Emotional Security and Cognitive Activity
in Child Care. Early Childhood Research
Quarterly, 10, str. 381-404.

- HOWES, C., OLENICK, M. 1986. Family and child care influences on toddler compliance. *Child development*, 57, str. 202-216.
- HOWES, C., PHILIPS, D., WHITEBOOK, M. 1992. Thresholds of quality implications for the social development of children in center based child care. *Child Development*, 62, str. 449-460.
- HOWES, C., RUBENSTEIN, J. 1985. Determinants of Toddler's experience in day care: Age of entry and quality of settings. *Child Care Quarterly*, 14, str. 140-151.
- HOWES, C., SMITH, E., GALINSKY, E. 1995. The Florida Child Care Quality Improvement Study: Interim report. New York, N.Y.: Families and Work Institute.
- HUNT, J.M. 1961. *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- INGLESIAS, E.V., SHALALA, D.E. 2002. *Narrowing the Gap for Poor Children*. V: Eming Young, M.E. (Ed.): From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future. The World Bank, Washington, D.C.
- ISENBERG, J. P. 1997. Development issues affecting children. V: Isenberg, Jalongo (Eds). *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights*, str. 29-55. New York: Teachers College Press.
- INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION. 2002. *Step by Step Program and Teacher Standards for Preschool and Primary Grades*.

- INTERNATIONAL STEP BY STEP
ASSOCIATION. 2009. Quality Teaching
for 21st Century.
- IZHODIŠČA KURIKULARNE PRENOVE.
1996. Ljubljana, NKS.
- JABLON, J. 1992. Creating Curriculum in
Early Childhood. V: Mitchell, Davids
(Eds.): Exploration with young children:
A curriculum guide from the Bank Street
School of Education, Mt. Rainer, MD:
Gryphon House, str. 121-132.
- JALONGO, M. R., ISENBERG, J. P. 2000.
Exploring Your Role. A Practitioner's
Introduction to Early Childhood Education,
Merrill, Prentice Hall.
- JENSEN, E. 1998. Teaching with the brain in
mind. Association for Supervision and
Curriculum Development, Alexandria,
Virginia.
- JOHNSSON, U. 1998. A Rights Compared to a
Needs Perspective on ECCD. UNICEF:
Regional Office for South Asia.
- JOHNSON, D.W, JOHNSON, R.T. 1996.
Conflict resolution and peer mediation
programs in elementary and secondary
schools: A review of research. Review of
educational Research, 66/4, str. 459-506.
- JOWETT, S., SYLVA, K. 1986. Does kind of
preschool matter? Educational research,
28/1, str.21-31.
- KATZ, G.L., CESARONE, B. 1994. Razmišljanja
o pristopu »Reggio Emilia«. ERIC/EECE
Univerzitetu u Illinois, Institut za pretskolski
i osnovnoškolski odgoj, Pedagoški fakultet,
Sarajevo, interno gradivo.

- KATZ, L. 1990. Impressions of Reggio Emilia Preschools. *Young Children*, 45/6, str. 11-12.
- KATZ, L. 1993. Five perspectives on quality in early childhood programs. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED-351-148).
- KATZ, L.G., MCCLELLAN, D. 1997. Fostering Children's Social Competence: The teacher's role. NAEYC, Washington, D.C.
- KATZ, L. 1992. Perspectives on the Quality of Early Childhood Programs. Referat na EECERA konferenci, Wurchester.
- KIRPAL, S. 2002. Communities can make a Difference: Five Cases across Continents. V: Eming Young, M.E. (Ed.): From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future. The World Bank, Washington, D.C.
- KONTOS, S. 1991. Child Care Quality, Family Background, and Children's Developemnt. *Early Childhood Research Quaterly* 6, str. 249-262.
- KONTOS, S., FIENE, R. 1987. Child care quality, compliance with regulation and children's development: The Pennsylvania study. V: Phillips (Ed). *Quality in child care: What does research tell us?* Washington, D.C.: NAEYC.
- KONTOS, S. 1987. Day care quality, family background and children's development. Society for Research in Child Development. Baltimore, MD.

- KREIN, T.J. 1990. Performance reviews that rate an "A". *Personnel*, 67/5, str. 38-41.
- KREK, J. 1995. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- KROFLIČ, R. 2001. Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: Marjanovič Umek: Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce. Založba Obzorja.
- KURIKULUM ZA VRTCE. 1999. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- LALLY, J.R., MANGIONE, P.L., HONIG, A.S. 1988 The Syracuse University family development research program: Long-term impact of an early intervention with low-income children and their families, Powell, D. R. (Ed.). Parent education as early childhood intervention: Emerging directions.
- LAMB, M.E., HWANG, C.P., BROBERG, A. 1988. The Effects of Out-of-Home Care on the Development of Social Competence in Sweden: A longitudinal Study. *Early Childhood Research, Quarterly*, 3, str. 379-402.
- LAZAR, I., DARLINGTON, R. 1982. The lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies, *Journal of the Society for Research in Child Development*, 47, str. 203-223.
- LEE, V., BROOKS – GRUNN, J., SCHNUR, E. 1988. Does head Start Work? A one year follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no Preschool and other Preschool Programs. *Developmental Psychology*, 24/2, str. 210-222.

- LAEVERS, F., HEYLEN, L. 2004. Involvement of Children and Teacher Style. Insights from an International study of Experiential Education. Studia Paedagogica. Leuven: Leuven University Press.
- LAEVERS, F. 2005. Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. Leuven University, Belgium: Kind, Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm
- LOVE, J.M., RYER, P., FADDIS, B. 1992. Caring Environments - Program Quality in California's Public Funded Child Development Programs: Report on the Legasletively Mandaten 1990 - 91 Staff/Child Ratio Study: Portsmouth, N.H.: RMC Research Corporation.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (drugi del). *Sodobna pedagogika*, 49/4, str. 360-370.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31/4, str. 4-11.
- MARENTIČ POŽARNIK, B. 2000. Vzgoja v javni šoli: Ali je vsako širjenje vrednostnih vsebin in vzgojnih metod indoktrinacija? *Sodobna pedagogika*, 51/1, str. 8-27.
- MASLOW, A.H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper and Row.

- MASLOW, A. H. 1968. Toward a psychology of Being. Princeton, N.J.: Van Nostrand Reinhold.
- MASLOW, A. H. 1970. Motivation and Personality. NY: Harper and Row.
- MASLOW, A. 1973. The farther reaches of human nature. New York: Viking.
- MCCAIN, M.N., MUSTARD, J.F., SHANKER, S. 2007. Early years study 2. Putting Science into Action. Toronto, Ontario: Council for Early Child Development.
- MCCARTNEY, K. 1984. Effects of Quality of Day-care Environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, str. 244-260.
- MCCARTNEY, K., PHILIPS, D. 1988. Motherhood and child care. V: Birns, Hay (eds.). *Different faces of motherhood*. New York: Plenum.
- MCCOMBS, B. L., WHISLER, J.S. 1997. The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement. San Francisco: Jossey-Bass.
- MCGRATH, M.J. 1997. Dealing Positively With the Nonproductive Teacher. V: Stronge (Ed.). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Corwin Press, Inc.
- MCGUIRE, J., RICHMAN, N. 1986 The prevalence of behaviour problems in three types of preschool group, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, str. 455-472.

MCGURK, H., CAPLAN, M., HENNESSY, E.
AND MOSS, P. 1993. Controversy, Theory
and Social Context in Contemporary Day
Care Research, *Child Psychology Psychiatry*,
34/1, str. 3-23.

MCKEY, H.R., CONDELLI, L., GANSON,
H., BARRETT, B., MC CONKEY,
C., PLANTZ, M. 1985. The Impact
of Head Start on Children, Families
and Communities. Final Report of the
Head Start Evaluation, Synthesis and
Utilisation Project. The Head Start Bureau,
Administration for Children, Youth and
Families, Office of Human Development
Services, U.S. Department of Health
and Human Services. CSR Incorporated,
Washington, D.C.

MČEDLIDZE, N.B., LEBEDENKO, A.A.,
GREBENŠČIKOVA. 1984. Istorija
doškolnij zarubežnoj pedagogiki.
Hrestomatija. Moskva: Prosvješčeniye.

MEDVEŠ, Z. 1991 Pedagoška etika in koncept
vzgoje (1. del). *Sodobna pedagogika*, 42/3-
4, str. 101-107.

MEDVEŠ, Z. 2000. Kakovost v šoli. *Sodobna
pedagogika*, 51/4, str. 8-28.

MELHUIISH, E.C., LLOYD, E., MARTIN, S.,
MOONEY, A. 1990. Type of Child Care at
18 Months – II. Relations with Cognitive
and Language Development. *Journal of
Child Psychology and Psychiatry* 31/6, str.
861-870.

MOONEY, C.G. 2000. *Theories of Childhood*.
St.Paul Minnesota: Redleaf Press.

MONTIE, J.E, XIANG Z., SCHWEINHART
L.J. 2006. Preschool Experiences in 10
Countries: Cognitive and Language
Performance at Age 7. Early Childhood
Research Quarterly, 21, str. 313-331.

MONTESSORY SCHOOL ACCREDITATION
COMMISSION. 2000. Accreditation
guidelines. Canada.

MUSTARD, J.F. 2003. Bringing Child
Development to Center Stage, CCF
Conference, November 17.

MUSTARD, J.F. 2002. Early Child Development
and the Brain – The Base for Health,
Learning, and behavior throughout life.
V: M.E. Young (Ed.), From early child
development to Human Development.
Washington, DC: The World Bank.

MYERS, R.G. 2002. Role of the Private Sector in
Early Child development. V: Eming Young,
M.E. (Ed.): From Early Child Development
to Human Development. Investing in our
child future. The World Bank, Washington,
D.C.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE
EDUCATION OF YOUNG CHILDREN.
1991. Guide to Accreditation by the
National Academy of Early Childhood
Programs.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE
EDUCATION OF YOUNG CHILDREN.
1998. Accreditation Criteria and procedures.
Washington, D.C.

NEW, R. 1990. Excellent early education: A city in
Italy has it. Young Children, 45/6, str. 4-10.

- OECD. 2008. Trends Shaping Education. Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD. 2006. Starting Strong II: Early childhood education and care, OECD, Paris.
- OSBORN, A.F., MILLBANK, J.E. 1987. The effects of early education: A report from the Child Health and Education Study (Oxford, Oxford University Press).
- PASCAL, C. 1990. Under fives in infant classrooms. Frentham Press. Stoke on Trent.
- PERKINS, D. 1999. The many faces of Constructivism. Educational Leadership, 57/3, str. 6-11.
- PETERSON, C., PETERSON, R. 1986. Parent-Child Interaction and Day Care: Does Quality of Day Care Matter? Journal of Applied Developmental Psychology, 7, str. 1-15.
- PHILIPS, D.A. 1987. Quality in child care: What does research tell us? NAEYC, Washington, D.C.
- PHILLIPS, D. A. 1993. Quality in child care: What does a research tell us? NAEYC, Washington, D.C.
- PHILLIPS, D., MCCARTNEY, K., SCARR, S. 1987. Child care quality and children's social development. Developmental Psychology, 23, str. 537-543.
- PHILLIPS, D., MCCARTNEY, K., SCARR, S. IN DRUGI. 1993. Bermuda Study. Report.

- PIAGET, J., INHELDER, B. 1969. The psychology of the child. New York: Basic Books.
- PIAGET, J. 1968. Six Psychological studies. Elkid, D., Vintage Books, New York
- POLICY AND PRACTICE. V: Goffin, Stegeline (Eds.): Changing Kindergartens, NAEYC, Washington, D.C.
- PRANCKUNIENE, E., VILDŽIUNIENE, M., WALSH BURKE K. 2002. Step by Step to School Improvement. Workshop materials, ISSA
- RESNICK, L.D. 1995. From aptitude to effort: A new foundation for our schools. Deadalus, 124/4, str.55-62.
- ROGERS FORTSON, L., REIFF, J.C. 1995. Early Childhood Curriculum, Open Structures for Integrative Learning, Allyn and Bacon, str. 9-39.
- RUBENSTEIN, J. 1985. The effects of maternal employment on young children. Applied Developmental Psychology, 2, str. 99-120.
- RUSSELL, P. 1993. Knjiga o možganih. Državna založba Slovenije, d.d., Ljubljana.
- RUTTER, M. 1985. Family and school influence on behavioural development, Journal of Child Psychology, 26, str. 349-368 in str.683-704.
- SANDER, T. 2001. Trendi in problemi izobraževalne politike Evropske unije. Sodobna pedagogika, 52/4, str. 10- 27.
- SCARR, S. 1992. Developmental theories for the 1990's: Development and individual differences. Child Development, 63/1, str. 1-19.

SHLECHTY, P.C. 2001. *Inventing Better Schools*.
San Francisco: Jossey Bass.

SCHLIECKER, E., WHITE, D.R., JACOBS, E.
1991. The Role of Day Care Quality in
the Prediction of Children's Vocabulary:
Canadian Journal of Behavioral Science
23/1, str. 12-24.

SCHON, D.A. 1983. *The reflective practitioner:
How professional think in action*. NY: Basic
Books.

SCHWEINHART, L., WEIKART, D. 1993. A
summary of significant benefits: The High
Scope Perry preschool study through age 27
(High/Scope).

SCHWEINHART, L. J. , WEIKARD, D. P. 1985.
Evidence that Good Early Childhood
Programmes Work, *Phi Delta Kappan*, 66,
str. 545-551.

SCHWEINHART, L., WEIKARD, D.P. 1985.
Evidence that good early childhood
programs work. *Phi Delta Kappan*, 65, str.
545-551.

SCHWEINHART, L., WEIKART, D., LARNER,
M. 1986. Consequences of three preschool
curriculum models through age 15, *Early
Education Research Quarterly*, april.

SCHWEINHART, L.J., WEIKART, D. P. 1993. A
summary of significant benefits: The High
Scope Perry Preschool study through age 27
(High Scope).

- SCOTT - MCDONALD K. 2002. Elements of Quality in Home Visiting Programs: Three Jamaican Models. V: Eming Young, M.E. (Ed.): From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future. The World Bank, Washington, D.C.
- SCRIVEN, M. 1972. The methodology of evaluation. V: Weiss, C. H. (Ed.), Evaluating action programs: Readings in Social action and education. Boston: Allyn and Bacon.
- SEEFELDT, C., BARBOUR, N. 1994 Early Childhood Education. An Introduction. Third Edition, Macmillan College Publishing Company, Merrill, Maxwell Macmillan Canada, Maxwell Macmillan International.
- SEIFERT, K. 1993. Cognitive development in early childhood education. V: Spodek (Ed.), Handbook on research on the education of young children. New Yourk: MacMillan, str. 9-23.
- SEITZ, V., ROSENBAUM, L.K., APFEL, N.H. 1985. Effects of family support intervention: A ten-year follow up, Child Development, 56, str. 376-391.
- SHORE, R. 1998. Rethinking the Brain. New Insights into Early Development. Family and Work Institute.
- SIRAJ - BLATCHFORD, I., SYLVA, K., MUTTOCK, S., GILDEN, R., BELL, D. 2002. Researching Effective Pedagogy in the Early Years: Research Report RR356. Department for Education and Skills.

- SIRAJ - BLATCHFORD, I., SYLVA, K. 2004.
Researching pedagogy in English preschools.
British Educational Journal, 30/5.
- SKILBECK, M. 1992. The utility of early
childhood education: An OECD view.
Referat: European Conference on quality of
early childhood education, Worcester.
- SMITH, G., JAMES, T. 1977. The effect of
preschool education, V: Halsey, A.H. (Ed.)
Hereditary and environment (London,
Methuen).
- SMITH, M. S., BISSELL, J.S. 1970. The impact
of Head Start: The Westinghouse - Ohio
Head Start evaluation, Harvard Educational
Review, 40, str. 51-104.
- SOMERICK, N.M. 1993. Strategies for improving
employee relations by using performance
appraisals more effectively. Public Relations
Quarterly, 38/3, str.37-39.
- SPARKS, D. 2003. Change agent. The Journal of
the National Staff Development Council.
Vol. 24/1, str. 55-58.
- SPITZ, R. A. 1945. Hospitalism; An inquiry into
the genesis of psychiatric conditions in early
childhood. Psychoanalytic Study of the
Child, 1, str. 53-74.
- SPODEK, B. 1993. Handbook of research on the
Education of Young Children. Macmillan
Publishing Company, New York.
- SPODEK, B., CLARK BROWN, P. 1993.
Curriculum Alternatives in Early Childhood
Education: A Historical Perspective. V:
Spodek (Ed.): Handbook of research on the
Education of Young Children. Macmillan,
New York.

- SPRENGER, M. 1999. Learning and Memory-The brain in action. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia.
- STRONGE, J. H. 1997. Preface. V: Stronge (Ed.). Evaluating Teaching: A guide to current thinking and best practice. Corwin Press, Inc.
- STRONGE, J. H., OSTRANDER, L.P. 1997. Client survey in Teacher Evaluation. V: Stronge (Ed.). Evaluating Teaching: A guide to current thinking and best practice. Corwin Press, Inc.
- STUBER, M. 1992. Quality of Center Care and Preschool Cognitive Outcomes: Differences of Family Income. V: Adler, P.A., Adler, P. (Ur.), Sociological Studies of Child Development, vol.5 Greenwich, Conn.: JAI Press.
- SYLVA, K. 1990. Evaluating early education Programs, Child development and Care, 58, str. 97-107.
- SYLVA, K. 1992. The effects of preschool education: Hard data and soft speculation. Referat: European Conference on quality of early childhood education, Worcester.
- SYLVA, K., WILTSHIRE, J. 1993. The Impact of Early Learning on Children's Later Development. A review Prepared for RSA Inquiry "Start Right". European Early Childhood Education Research Journal, 1, str. 17-41.
- ŠIREC, A. 2000. Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. Sodobna pedagogika, 51/4, str. 106-124.

ŠPOLJAR, K. 1986. Analiza interakcija odgajatelj-dijete u svrhu podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima. Studije I izveštaji. Institut za pedagojska istraživanja. OOUR Pedagojske znanosti, FF Zagreb.

ŠPOLJAR, K. 1993. Novi pristopi vzgojnoizobraževalnim programom v sodobnih konceptih predšolske vzgoje. EDUCA, 3/1-2, str.13-20.

ŠTRAJN, D. 1998. Družbene spremembe in izobraževanje. V: Štrajn, Kolenc, Šimenc (Ur.): Družbene spremembe in izobraževanje. Pedagoški inštitut. Ljubljana.

TARULLO, L. B. 2002. Effective Early Childhood Programs: The U.S. head Start Experience. V: Eming Young, M.E. (Ed.): From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future. The World Bank, Washington, D.C.

THOMAS, N. G., BERK, L. E. 1981. Effects of school environment on the development of young children's creativity. Child Development 52, str. 1152-1162.

THOMAS, R.M. 1992. Comparing Theories of Child Development. Wadsworth Publishing Company, Belmont, CA.

TURNER, H.T., HAMNER, T.J. 1994. Child development and Early Education. Infancy Trough Preschool. Allyn and Bacon, Boston: London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore.

UNITED NATIONS CRC/C/GC/7. 2006. General Comment No.7. UN Committee on the Rights of the Child.

- VAN DER GAAG, J. 2002. From child development to human development. V: Eming Young, M.E. (Ed.): From Early Child Development to Human Development. Investing in our child future. The World Bank, Washington, D.C.
- VANDELL, D.L., POWERS, C. P. 1983. Day care quality and children's free play activities. American Journal of Orthopsychiatry, 53, str.493-500.
- VANDELL, D.L. Child Care for Low income Families: Dreams and real Life. In Children and families in an Era of Rapid Change: Creating a Shared Agenda for Researchers, Practitioners and Policy Makers, (ed.) F. Lamb – Parker, J: Hagen, R. Robinson and Cheryl Clark. Washington, DC: Dept. of Health and Human Services.
- VANDELL, D.L., CORASANITI, M. A. 1989. Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional, and cognitive differences? Early childhood Research Quarterly, 5, str. 555-572.
- VANDELL, D.L., CORASANITI, M.A. 1990. Variations in Early Child Care: Do They Predict Subsequent Social, Emotional and Cognitive Differences? Early Childhood Research Quarterly, 5, str. 55-72.
- VARGAS BARON, E. 2008. Planning Policies for Early Childhood development: Guidelines for Action. The Life-Cycle Approach to ECD Policy Planning. Materials for Global Leaders Group.
- VIGOTSKY, L. S. 1982. Sobranije sočinjenij, V dvuh tomah, Tom pjervij, Moskva.

- VIGOTSKY, S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VONTA, T. 2003. *Kazalci kvalitete organizirane predšolske vzgoje: Doktorsko delo*. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- WALSH, K.B. 1997. *Creating child-centred classrooms*. Children's Resources International in partnership With Open Society Institute.
- WALSH, K.B. 2003. *Na učenca osredotočena metodologija dela v 2., 3. in 4. razredu osnovne šole*. Ljubljana, Pedagoški inštitut, Razvojno raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- WEISSBOURD, R. 1996. *The myth of vulnerable child*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- WHEELER, P. H., SCRIVEN, M. 1997. *Building the Foundations: Teachers Role and responsibilities*. V: Stronge (Ed.). *Evaluating teachers*. Corwin Press.
- WOLFE, B. 2001. *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to be Improved? Full Report*. Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison Publishing Company, New York.
- WOODHEAD, M. 1996. *In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programs for young disadvantage children*. Early Childhood Development: Practice and Reflections, No.10, Bernard van Leer Foundation.
- WORTHAM, S. C. 1996. *The integrated classroom: The assessment-curriculum link in early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.

YOSHIKAWA, H. 1995. Long-term Effects of Early Childhood Program on Social Outcomes and Delinquency. *The future of children*, 5/3, str. 51-75.

ZAKON O VRTCIH, 1996.

ZIGLER, E.F., MUENCHOW, S. 1984. How to influence social policy affecting children and families. *American Psychologist*, 39, str.415-420.

ZIGLER, F.E. 1987. Formal Schooling for four-years-old? No. *American Psychologist*, 42, str. 254-260.

V toku leta 2009 je pričel Pedagoški inštitut na svoji spletni strani (<http://193.2.222.157/Default.aspx>) objavljati znanstvena poročila v novi elektronski zbirki Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Uredniški odbor zbirke v letu 2009 sestavljajo Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

Zbirka služi naslednjim ciljem:

1. promociji in diseminaciji raziskovalnih dosežkov članov PI, tudi študentov in gostujočih kolegov, v obliki končnih raziskovalnih poročil za tretje stranke ali v obliki drugih delno zaokroženih znanstvenih del, z navedbo že opravljenih kolegialnih presoj,
2. objavi prispevkov k širšim akademskim razpravam znotraj in izven PI, s pogojem, da so so/avtorji prispevkov notranji ali zunanji raziskovalci PI, sodelujoči raziskovalci PI ali doktorski študenti v okviru PI.

SCIENTIFIC REPORTS OF THE EDUCATIONAL
RESEARCH INSTITUTE (E-SERIES)

In the course of 2009, a new series Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta (i.e. Scientific Reports of the Educational Research Institute, Ljubljana) has been initiated on the Institute's website (<http://193.2.222.157/Default.aspx>). In 2009 the editorial committee consisted of Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

The Series serves the following goals:

1. The promotion and dissemination of research activities and achievements by PI faculty, students and visiting fellows in the form of final research reports for third parties or in any other forms for a not-fully-completed scientific work, with a fair mentioning of all the already done occasional collegial peer-reviews (i.e. meetings, conferences, symposia etc.),
2. Contribution to academic debates within and outside the PI, insofar as PI researchers and/or external collaborating researchers and/or PhD students take part in such debates.

