

PREDŠOLSKA VZGOJA: TATJANA DEVJAK, DARIJA SKUBIC, ALENKA POLAK, VASJA KOLŠEK OD STAREGA K NOVEMU



Predšolska vzgoja: od starega k novemu

Tatjana Devjak

Darija Skubic

Alenka Polak

Vasja Kolšek

Predšolska vzgoja: od starega k novemu

<i>Vodja projekta</i>	Tatjana Devjak
<i>Avtorji</i>	Tatjana Devjak, Darija Skubic, Alenka Polak, Vasja Kolšek
<i>Recenzenta</i>	Jože Benčina in Majda Pšunder
<i>Jezikovni pregled</i>	Darija Skubic
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Priprava</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
<i>Naklada</i>	350 izvodov (prva izdaja, prvi natis)

Publikacija ni plačljiva.

Izid publikacije sta sofinancirala Evropski socialni sklad Evropske unije in Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.



Univerza
v Ljubljani
Pedagoška
fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.2

PREDŠOLSKA vzgoja : od starega k novemu / Tatjana Devjak ... [et al.]. - V
Ljubljani : Pedagoška fakulteta, 2012

ISBN 978-961-253-095-2

1. Devjak, Tatjana
263042560

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2012

Zahvala

Projekt Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (2008–2013), ki smo ga pridobili na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in katerega izvajanje je financiral Evropski socialni sklad in Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, se je junija 2012 uspešno zaključil. Realizirali smo vse zastavljene cilje in naloge. Ob koncu projekta in ob izidu zadnje monografije bi se rada zahvalila vsem sodelavcem na projektu, vsem profesorjem in raziskovalcem, strokovnim in administrativnim sodelavcem, sodelavcem iz Pedagoške fakultete, Filozofske fakultete in Fakultete za upravo Univerze v Ljubljani, sodelavkam iz Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem ter dvema samostojnima kulturnima delavkama. Vsi skupaj in vsak posebej smo s svojim delom pripomogli k realizaciji ciljev projekta. Še več, tudi sami smo osebno rasli ob posebnih elementih pedagoškega koncepta Reggio Emilia: poslušali smo drug drugega, se drug ob drugega učili, med seboj sodelovali in svoje delo dokumentirali. Nekateri so nas v času projekta zapustili, spet drugi so se nam na novo pridružili.

Iskreno se zahvaljujem vodstvu Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, dekanu izr. prof. dr. Janezu Kreku in prodekanu za podiplomski študij in razvoj doc. dr. Janezu Vogrincu za vso pomoč, razumevanje in podporo, predstojnici Oddelka za predšolsko vzgojo v času trajanja projekta in sodelavki na projektu doc. dr. Dariji Skubic, ki je znala v kriznih časih poiskati pot in vlivati moč, Robiju Gracarju, Vesni Mitrovič, Iztoku Viliču in Igorju Repcu za strokovno in administrativno podporo, skrbnicama projekta na Ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport Andreji Pezdir in Nadi Požar za usmeritve in potrpežljivost s predpisi. Iskrena hvala tudi izr. prof. dr. Robiju Krofliču za strokovne pogovore in usmeritve, doc. dr. Marceli Batistič Zorec za pomoč pri vodenju projekta in odlično izpeljavo zaključnega posveta ter moji asistentki Sanji Berčnik za vso pomoč, vztrajnost in potrpežljivost.

In ne nazadnje bi se rada zahvalila vsem udeleženkam in udeležencem izobraževanja, ravnateljicam in ravnateljem vrtcev, ki so pristopili k projektu in omogočili njegovo izvajanje. Hvala vsem, ki so sodelovali v raziskavah, pisali prispevke za monografije, priročnike in revije, posvete, doma in v tujini.

izr. prof. dr. TATJANA DEVJAK, vodja in koordinatorica projekta

Kazalo vsebine

Uvod	7
1 Predšolska vzgoja v luči sistema, zgodovinskega diskurza, Kurikuluma za vrtce in posebnih pedagoških načel Reggio Emilia	9
1.1 Predšolska vzgoja v luči sistema	9
1.2 Vzgoja v luči zgodovinskega pregleda, nekateri pomembnejši pedagoški klasiki in nastanek predšolskih ustanov	17
1.3 Predšolska vzgoja v luči Kurikuluma za vrtce	42
1.4 Predšolska vzgoja v luči posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia	49
2 Opredelitev namena raziskovanja in metodologija	57
2.1 Namen raziskovanja in cilji	57
2.2 Raziskovalna vprašanja	59
2.3 Osnovna raziskovalna metoda	62
2.4 Vzorec	62
2.5 Zbiranje podatkov	66
2.6 Obdelava podatkov	67
3 Rezultati in interpretacija	69
3.1 Vzgojno–izobraževalni proces v vrtcu: načrtovanje, izvajanje in spremljanje	69
3.1.1 Načrtovanje življenja in dela v vrtcu	69
3.1.2 Izvajanje vzgojno–izobraževalnega dela	79
3.1.3 Dnevna rutina	89
3.1.4 Timsko delo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice	94
3.1.5 Evalviranje vzgojnega dela in dokumentiranje življenja in dela v vrtcu	98
3.2 Sodelovanje vrtca in lokalne skupnosti: kako ravnateljice in kako predstavniki lokalnih skupnosti ocenjujejo delovanje predšolske vzgoje	110
4 Sklep	119
5 Literatura	123
Sodelavke in sodelavci v projektu	127
Stvarno kazalo	129

Uvod

Znanstvena monografija z naslovom *Predšolska vzgoja: od starega k novemu* je že tretja znanstvena monografija, ki je nastala v okviru projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (2008–2013). Projekt, ki ga je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani pridobila v začetku leta 2009 na Ministrstvu za izobraževanje, znanost, kulturo in šport in ga je delno sofinanciral Evropski socialni sklad, je temeljil na analizi, razvijanju in vključevanju posameznih elementov koncepta Reggio Emilia v slovenske vrtce. Vanje smo skušali vključiti le tiste elemente koncepta Reggio Emilia, ki smo jih prepoznali kot nadgradnjo oz. obogatitev slovenskega Kurikuluma za vrtce.

V okviru projekta smo opravili kar nekaj raziskav, v pričujoči monografiji pa smo se avtorji osredotočili na pet raziskav, ki smo jih izvedli v času projekta. Dve smo izvedli med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice v vrtcih, ki so bile vključene v projekt, in sicer eno pomladi 2009 in eno na koncu jeseni leta 2011. Raziskavo smo izvedli tudi med starši otrok v vrtcih, vključenih v projekt, med ravnateljicami vrtcev, vključenih v projekt, in med predstavniki tistih lokalnih skupnosti, ki so bile ustanoviteljice vrtcev, vključenih v projekt. V štiriletnem času izvajanja projekta smo realizirali vse zastavljene cilje: pripravili in izvedli smo izobraževanje ter usposabljanje strokovnih delavk in delavcev v vrtcih za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia. Prvo leto projekta smo razvili in pripravili 24-urni program izobraževanja, ki ga je uspešno opravilo čez 500 strokovnih delavk in delavcev v 96 slovenskih vrtcih. V drugem in tretjem letu projekta smo izvedli 200-urno izobraževanje, na katerem je sodelovalo 65 vrtcev in 244 strokovnih delavk in delavcev vrtcev; program izobraževanja je v celoti opravilo 217 strokovnih delavk in delavcev vrtcev. Izobraževanje smo sproti in poglobljeno evalvirali.

V času izvajanja projekta so nastale tri monografije, izdali smo zbornik zaključnega posveta, ki smo ga poimenovali Priročnik za dobro prakso. Izdali smo tudi osem priročnikov, ki so nastali v sodelovanju med strokovnjaki, vključenimi v projekt in izobraževanje, in udeleženkami izobraževanja oziroma vrtci, ki so bili vključeni v izobraževanje v prvem in drugem delu izobraževanja. Publikacije, naj gre za monografije ali priročnike, so najboljši pokazatelj našega dela. Monografije predstavljajo teoretski okvir – predstavljajo in analizirajo koncept Reggio Emilia za predšolsko vzgojo in Kurikulum za vrtce, podajo uvid v raziskovanje v okviru projekta in vpogled v prakso na področju predšolske vzgoje pri nas in v tujini. Priročniki pa so teoretsko aplikativna nadgradnja projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (2008–2013).

Pričujoča monografija v teoretičnem delu predstavlja predšolsko vzgojo v luči sistema, terminologije na tem področju, zgodovinskega diskurza, Kurikuluma za vrtce in posebnih pedagoških načel Reggio Emilia. V zgodovini predšolske vzgoje zaznamo različne poglede na otroštvo in na vzgojo otrok, različne teoretske pristope, modele in organizacijske prakse. V svetu zanimanje za predšolsko vzgojo zlasti po letu 1960 izrazito narašča, predvsem zaradi povečanja števila zaposlenih mater, novih znanstvenih spoznanj in družbene skrbi za otrokov zdravstveni, socialni in intelektualni razvoj. Skozi zgodovinski diskurz prikazujemo nastanek pedagoške misli o pomenu predšolske vzgoje, utemeljujemo nastanek predšolskih institucij v svetu in pri nas, prikažemo in analiziramo različne teoretske, znanstvene in alternativne pedagoške pristope, ki so vplivali na razvoj področja predšolske vzgoje in na razvoj vrtcev. Nekoliko bolj smo se posvetili Kurikulumu za vrtce in posebnim pedagoškim načelom Reggio Emilia za predšolsko vzgojo. Prepričani smo, da je aktivno učenje otrok z upoštevanjem kulturnega konteksta tisto učenje, ki otroka motivira in mu s pomočjo interakcije z drugimi otroki in pomembnimi odraslimi v njegovem okolju omogoča kakovostno osebnostno rast.

V empiričnem delu se osredinjamo na prikaz rezultatov že prej omenjenih raziskav s področja načrtovanja, izvajanja in spremljave življenja in dela v vrtcu, dnevne rutine, sodelovanja med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice v procesu vzgoje in učenja predšolskih otrok, dokumentiranja dela, sodelovanja med vrtcem in starši ter lokalno skupnostjo. Določene elemente omenjenih področij so analizirali sodelavci v projektu v svojih prispevkih že v drugi monografiji in v zborniku zaključnega posveta. Avtorji te monografije jih predstavljamo tako, da smo med seboj primerjali rezultate prve raziskave pred začetkom izobraževanja in druge, ponovljene raziskave ob koncu izobraževanja oz. projekta s ciljem, kje in kako pomembno se razlikuje vzgojna praksa v vrtcih, vključenih v projekt.

1 **Predšolska vzgoja v luči sistema, zgodovinskega diskurza, Kurikuluma za vrtce in posebnih pedagoških načel Reggio Emilia**

1.1 **Predšolska vzgoja v luči sistema**

Področje predšolske vzgoje je pomemben del izobraževalne politike v Sloveniji. Pojem »predšolska vzgoja« je na Slovenskem dokaj nov pojem in je najprej pomenil vzgojo otrok neposredno pred vstopom v šolo, šele kasneje se je pojem razširil na celotno obdobje vzgoje otrok od prvega leta starosti (natančneje od 11 mesecev) do vstopa v šolo. Predšolska vzgoja v Sloveniji ni obvezna, kot izraz se v Sloveniji uporablja od leta 1993 dalje, ko je takratno Ministrstvo za šolstvo in šport prevzelo področje od Ministrstva za delo, družino in socialne zadeve. Zamenjal je izraz otroško varstvo, ki se nanaša na vse ukrepe in postopke, ki zajemajo širšo družbeno skrb za otroka. Poleg institucionalnega varstva predšolskih otrok vključuje pojem otroško varstvo še otroške dodatke, starševski in porodniški dopust, opremo za novorojenčka, t. i. socialno komponento (Devčič, 2005). Vzgoja predšolskih otrok poteka v družini, v instituciji – vrtcu in prek drugih dejavnikov okolja, v katerem otrok živi.

Po definiciji OECD (2001) vključuje področje predšolske vzgoje vse vrste storitev, ki zagotavljajo varstvo in vzgojo otrok pred vstopom v obvezno šolo ne glede na obliko, financiranje, poslovni čas, vsebino programov itn., vključno z ukrepi na področju materinskega in starševskega dopusta ter zagotavljanjem varstva za otroke, mlajše od treh let. S. Kamerman je definirala politiko predšolske vzgoje (ECEC, 2000) kot vrsto različnih aktivnosti vlade, oblikovanih za zagotavljanje ponudbe dovolj kakovostnih programov vzgoje in varstva predšolskih otrok. Po besedah B. Devčič (2005) vključujejo aktivnosti vlade neposredno ponudbo storitev v državnih ustanovah, neposredno in posredno subvencioniranje zasebnih ponudnikov storitev, npr. koncesije, pogodbene ugodnosti, davčne olajšave, nato neposredne in posredne finančne subvencije staršev, npr. denarna nadomestila in olajšave za plačilo storitev, davčne olajšave ali denarna nadomestila, ki omogočajo staršem izhod iz trga delovne sile, ne da bi se dohodek družine pri tem zmanjšal.

Na oblikovanje politik vzgoje in varstva predšolskih otrok po posameznih državah nedvomno vplivajo pogledi ravno teh držav na vprašanje, kdo je pravzaprav odgovoren za vzgojo in varstvo predšolskih otrok: starši (t. i. zasebna sfera) ali družba (država prepozna področje predšolskega varstva in vzgoje kot javni problem). V državah, v katerih problem vzgoje in varstva otrok zaznavajo kot zasebni problem zaposlenih staršev, so politike institucionalnega varstva manj razvite in usmerjene le na skupine otrok iz revnih družin, otrok iz imigrantskih družin, otrok s posebnimi potrebami ipd. Nasprotno so države, ki so problem vzgoje in varstva predšolskih otrok prepoznale kot javni problem, razvile politiko, ki razume pravico do kakovostnih programov predšolske vzgoje kot univerzalno pravico. Družinska politika in politika

predšolske vzgoje sta v Evropski uniji področji, ki sta prepuščeni urejanju posamezni državi članici, a danes določeni družbeni problemi presegajo meje posamezne države članice in se nekatere odločitve oziroma smernice sprejemajo tudi na nadnacionalni ravni, v okviru Evropske unije. Iz poročila OECD (2002) je opazen trend k decentralizaciji in prenosu pristojnosti z državne, vladne ravni na nižjo, lokalno raven. Razlog za to odločitev je približati storitve uporabniku, jih bolje prilagoditi potrebam na lokalni ravni, potrebam uporabnikov in povečati možnost izbire. Poročilo tudi ugotavlja, da to, kar naj bi bila prednost, lahko postane in je v določenih primerih tudi slabost (samovolja lokalnih oblasti, vprašanje zadostnih finančnih sredstev, nadzor kvalitete ipd.). V ozadju uspešnosti decentralizacije prepoznamo politično klimo in zgodovinski kontekst specifičnega sistema predšolske vzgoje.

Izraz predšolska vzgoja (angl. preschool education) je razmeroma nov pojem. Izrazi, kot so vrtec, materinska šola (fr. l'école maternelle)¹, otroško zavetišče (fr. l'asile)², so pojmi starejšega datuma. Najprej je izraz predšolska vzgoja pomenil vzgojo otrok eno leto pred vstopom v šolo (leto pred vstopom v šolo je bilo v marsikateri državi v Evropi že obvezno), šele kasneje se je pomen besede razširil še na vzgojo v celotnem obdobju pred vstopom v osnovno šolo, torej od rojstva do vstopa v šolo.

Izraz »predšolska vzgoja« (je sinonim za našo vzgojo v širšem pomenu besede) poleg vzgoje v ožjem pomenu obsega še varstvo in izobraževanje. Nekateri avtorji (Katz in Mohanty, 1985) uporabljajo še izraz *early childhood education*. Termin se nanaša na razne postopke in ukrepe za otroke, stare od treh do šestih let; ti postopki so v različnih državah načrtovani tako, da razvijajo predvsem otrokov intelektualni razvoj. Te ustanove se razlikujejo od ostalih ustanov, ki skrbijo za mlajše ali starejše otroke. V ustanovah za otroke pod tretjim letom starosti skrbijo za nego in varstvo otrok, otrokom nudijo celovito skrb, intelektualni razvoj je le eden od ciljev. V ustanovah za starejše otroke (angl. elementary school, primary school) se posvečajo akademskemu poučevanju. Ustanove za predšolske otroke označujejo z izrazi, kot so: jasli (fr. crèche), vrtec (angl. nursery school, kindergarten, day nursery ...), igralna skupina (angl. play group), materinska šola (fr. école maternelle, it. scuola materna, nem. vorschule, angl. infant school), centri za dnevno varstvo (angl. day-care centers, child care centres) (Bahovec in Kodelja, 1996).

Za vzgojo otrok v družini se uporablja angl. izraz *child rearing*, za vzgojo otrok v instituciji pa se uporabljajo angl. izrazi: (1) *child care*: za vzgojo oz. varstvo otrok do

¹ Po francoski buržoazni revoluciji so se odrasli vse bolj zaposlovali zunaj doma, zlasti ženske iz revnejšega sloja so bile prisiljene, da se zaposlijo in pomagajo s svojim delom preživljati družino. Pokazala se je potreba po varovanju otrok zaposlenih mater, zato so začele nastajati ustanove za varstvo otrok. Glavni cilj teh ustanov je bil poleg varovanja otrok še priprava otrok na delo (Batistič Zorec, 2003:113). Izraz »materinska šola« je prvi uporabil Jan Amos Komenski (1592–1670), ko je utemeljeval potrebo po predšolski vzgoji in razčlenil njeno vsebino. Trdil je, naj se otrok do šestega leta starosti vzgaja in uči pri materi (od tod materinska šola). Kasneje se izraz »preseli« tudi na področje družbeno organiziranih zavodov za varstvo in vzgojo predšolskih otrok. Danes se izraz uporablja: (1) v Franciji za vrtec, v katerega so vključeni otroci od drugega do šestega leta starosti, in (2) v Sloveniji za šolo za mamice (in očete) pred rojstvom otroka.

² Je »zasilno nadomestilo za domačo vzgojo tam, kjer starši ne morejo sami varovati in negovati svojih otrok, npr. v delavskih družinah. Zavetišča naj bi, kot pove že ime, dajala otroku zavetje, to pomeni, naj bi ga z varstvom in nego obvarovala pred nevarnostmi in škodljivimi vplivi.« (Pavlič, 1991:7)

tretjega leta starosti in (2) *preschool education*: za predšolsko vzgojo otrok od tretjega leta do vstopa otroka v šolo. V strokovni literaturi najdemo še izraza : *early childhood education (ECE)* in *education of young children*. V Policy Briefs on Early Childhood (2002) zasledimo pojme, kot so *early childhood education (ECE)*, izraz, ki poudarja pomen izobraževanja v zgodnjem otroštvu. Razširjena različica tega izraza je *early childhood care and education (ECCE)* ali *early childhood education and care (ECEC)*, kar pomeni varstvo in izobraževanje v zgodnjem izobraževanju ali izobraževanje in varstvo v zgodnjem otroštvu. Uporablja se torej v dveh oblikah, odvisno od tega, ali je poudarek na izobraževanju ali varstvu otrok v obdobju pred vstopom v šolo. Varstvo v zgodnjem otroštvu (angl. *early childhood care oz. ECC*) je izraz, ki se v deželah v razvoju povezuje z zdravjem, prehrano in higieno otrok, v industrijsko razvitih deželah pa se izraz uporablja za socialne storitve, namenjene zaposlenim materam. Termin *early childhood development (ECD)* se osredinja na posameznika, na otroka in ne na družbene dejavnike ali procese, kot so varstvo ali izobraževanje in poudarja razvojno komponento otroka. B. Devčič (2005) meni, da je ta izraz v angleško govorečih deželah vedno bolj priljubljen v zadnjem času, ker spremlja celovit pristop k otrokovemu fizičnemu, emocionalnemu in kognitivnemu razvoju. Izraz, ki se navezuje na proces varstva in potrebe otroka po celovitem razvoju, tj. angl. *early childhood care and development (ECCD)*, pa pomeni varstvo in razvoj v zgodnjem otroštvu. Obstaja tudi različica, tj. angl. *early childhood care for development*; ta daje večji pomen varstvu, ki omogoča celovit razvoj v zgodnjem otroštvu.

Nekateri strokovnjaki (Smith, 1996) predlagajo uporabo pojma, ki bi presegal ločevanje med varstvom (angl. *care*) in vzgojo (angl. *education*) – EDUCARE oz. *early childhood educate*. Razlike v izrazih, kot smo že zapisali, izhajajo deloma iz tega, na čem je večji poudarek – na varstvu ali na vzgoji. Strokovnjaki (Hennessy s sodelavci, 1992) se zavzemajo za celostni pristop, v katerem bi bolj fleksibilne in večnamenske ustanove združevale varstvo, vzgojo in igro (Bahovec in Kodelja, 1996).

Razširil se je tudi vsebinski pomen pojma; pomeni vzgojo, varstvo, razvoj in učenje otrok. Država je na tem področju določila splošne cilje, načela, normative in jih zapisala v Kurikulumu za vrtce (1999). Ustanavljanje in financiranje predšolskih ustanov je v državi preneseno na lokalne skupnosti oziroma občine. Temeljna naloga vrtcev v Sloveniji, zapisana v 2. členu Zakona o vrtcih (1996), je pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti. Zakon o vrtcih (prav tam, 2. in 3. člen) predpisuje, da je predšolska vzgoja sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja ter poteka po načelih demokratičnosti, pluralizma, avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih, enakih možnosti za otroke in starše, pri čemer upošteva različnost med otroki, pravico do izbire in drugačnosti ter ohranjanje ravnotežja med raznimi vidiki otrokovega razvoja. Predšolska vzgoja je specifični del vzgojno–izobraževalnega sistema. Ta specifičnost se kaže zlasti pri vpetosti vrtca v lokalno skupnost.

Politika predšolske vzgoje je usmerjena v dosego treh ciljev: vzgojnega, izobraževalnega in cilja uskladitve dela in družinskih obveznosti (Devčič, 2005). Avtorica poudarja, da je umestitev v administrativno sfero odvisna od stališča in prepričanja družbe, ali vidi vzgojo in varstvo predšolskih otrok kot sredstvo usklajevanja dela in družine ali pa je v središču otrok, njegova vzgoja in izobraževanje. Kadar je v politikah predšolske vzgoje poudarjen cilj usklajevanja dela in starševstva, bo reševanje problema najverjetneje prepuščeno socialni sferi oziroma družinski politiki. Če pa je primarni cilj socializacija otroka in vzgoja otroka v bodočega odraslega, koristnega člana družbe, je problem uvrščen v sfero izobraževanja. V evropskih državah so mlajši predšolski otroci (tja do tretjega leta starosti) umeščeni v zdravstveno in socialno sfero, starejši predšolski otroci pa v sfero izobraževanja, a je vedno bolj opazen trend prenosa odgovornosti na izobraževalno sfero tudi za otroke po tretjem letu v tistih deželah, kjer so tudi starejši otroci v pristojnosti socialnega varstva.

Za predšolsko vzgojo v Evropi so značilni trije modeli organiziranja predšolske vzgoje (Leseman, 2009). Prvi, t. i. *institucionalni model (angl. center-based model)*, ki je tudi najpomembnejši in velja za večinskega, je predšolska vzgoja, ki je strokovno in institucionalno organizirana ter v središče postavlja otroka. Ta model predšolske vzgoje zagotavlja institucionalno varstvo v skladu s tradicijo otroškega varstva, določene intervencijske programe ter pripravo na šolo v javnih predšolskih institucijah. Programi znotraj tega modela se med seboj razlikujejo po časovnem obsegu, intenzivnosti, trajanju, pedagoških prijemih, kurikulumu, izobraževanju vzgojiteljev ter razmerju med številom vzgojiteljev in otrok. *Institucionalni model* se lahko razširi še v sodelovanje s starši, družinami in različnimi skupnostmi, kar vodi v t. i. *kombinirani model*. Drugi glavni model je *k otroku usmerjeno varstvo na domu (angl. home-based model)* z vzgojnimi programi, ki jih najpogosteje vodijo relativno neizsolani posamezniki, kot so starši ali drugi laiki. Tretji model pa je *množica starševskih ali družinsko usmerjenih programov pomoči (angl. community based model)*, ki ponujajo različne storitve in dejavnosti, prilagojene številnim potrebam družine. Leseman (prav tam) temu še doda, da naj bi bil glede na zadnja dognanja institucionalni model kombiniran s sodelovanjem in izobraževanjem staršev ter pomočjo staršem najučinkovitejši. Najuspešnejši so namreč programi, ki so sestavljeni iz več modelov. Ti potekajo pod znanstvenim nadzorom, imajo zadostno financiranje za izvajanje v majhnih skupinah, primerno razmerje med številom otrok na odraslega ter ustrezne dohodke zaposlenih. Ti programi so sestavljeni iz intenzivne, k otroku usmerjene vzgoje v vrtcu, skupaj z intenzivnim sodelovanjem in izobraževanjem staršev, načrtovanimi domačimi dejavnostmi in ukrepi za podporo družini.

Nekatere države po Evropi imajo v organizacijskem pogledu t. i. enovit model predšolske vzgoje in varstva, zopet druge t. i. neenovit model predšolske vzgoje. Enovit model pomeni vzgojo in varstvo za majhne otroke v enovitih okoljih, z enotno ureditvijo za vse predšolske otroke. Vsako okolje ima eno upravo za vse starostne skupine. Strokovni delavci imajo na splošno enako raven izobrazbe in spadajo v isti

plačilni razred ne glede na starost otrok, za katere skrbijo. Sodelujejo še z drugimi strokovnimi delavci (npr. pomočnice, ponekod varuhinje, celo medicinske sestre). Enovit model predšolske vzgoje in varstva za vse predšolske otroke imajo v nordijskih državah (razen Danske), v Latviji in Sloveniji. V neenovitem modelu predšolske vzgoje in varstva sta predšolska vzgoja in varstvo prilagojena starosti otroka (po navadi do tretjega leta in od tretjega do šestega leta starosti). Za vsak tip vzgoje in varstva je pristojno drugo ministrstvo. V nekaterih državah sta prisotna oba modela (Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi, 2009).

Generalna skupščina Sveta Evrope je v Priporočilu (1996) zapisala, da je potrebno vsem otrokom zagotoviti pravico do brezplačnega in kakovostnega predšolskega, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Odbor ministrov Sveta Evrope je leta 2002 sprejel priporočilo o dnevnem varstvu otrok in poziva države članice, naj sprejmejo ukrepe, ki bodo zagotovili dostopno in kakovostno varstvo predšolskih otrok. V priporočilu je zapisano, da je otroško varstvo namenjeno otrokom in mora biti organizirano tako, da je predvsem v interesu otrok. Primarno odgovornost za vzgojo, varstvo in razvoj otroka nosi družina, država pa mora pomagati staršem zagotavljati primerne pogoje za razvoj otroka (primernost kadra, prostora, odpiralnega časa, pravnoformalnih okvirov dela itn.). Lahko zapišemo, da sledi slovenska zakonodaja priporočilom Sveta Evrope. V Sloveniji področje predšolske vzgoje urejata Zakon o vrtcih (1996) in Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki sta do danes doživela že kar nekaj sprememb in dopolnitev. Iz zakonskih in podzakonskih aktov, ki urejajo področje predšolske vzgoje, jasno razberemo cilje in naloge predšolske vzgoje kot tudi kriterije njenega organiziranja, financiranja in delovanja. Osrednje naloge vrtca, zapisane v 2. členu Zakona o vrtcu (1996), so pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti.

V Sloveniji uporabljamo pojma *predšolska vzgoja v vrtcih* in *institucionalna vzgoja predšolskih otrok*, ki sta se uveljavila tudi v naši novi zakonodaji in Kurikulumu za vrtce namesto pojmov vzgoja in varstvo predšolskih otrok, ker se ta nanašata na dve ločeni dejavnosti/funkciji v vrtcu. Ločevanje med vzgojo in izobraževanjem je problematično in težavno. Šetinc (1990) razume vzgojo kot presežek izobraževanja. Vzgoja in izobraževanje sta kot dva paralelna procesa, vzgoja je bližje socializaciji, izobraževanje pridobivanju znanj iz določenih predmetov. Izraz *education* je pojmovan kot proces, znotraj katerega se zgodi mehak, gladek, nezaznaven prehod iz vzgoje v izobraževanje. Nasprotno Kamenov (1987) zapiše, da je izobraževanje organizirana spoznavna aktivnost, ki je povezana s procesi učenja, pridobivanja znanja in poučevanja. M. Batistič Zorec (2003) govori o terminih namerna in nenamerna vzgoja. V novejših razpravah se je namreč uveljavilo mnenje, da ne moremo ločevati namerne vzgoje (vzgoje v ožjem pomenu besede) od njenih nenamernih in nezavednih učinkov.

Zanimanje za predšolsko vzgojo v svetu nenehno narašča že od leta 1960 dalje, kar kažejo dokumenti in poročila evropskih ustanov (SVET EVROPE, OECD, UNESCO ...). Pomembni so trije dejavniki:

- povečanje števila zaposlenih mater z majhnimi otroki, kar velja predvsem za velika industrijska središča, v katerih otrokova prisotnost ni tako zaželena. Prej so za manjše otroke poskrbeli starejši bratje ali sestre, zaradi podaljšanja šolanja pa to ni več mogoče;
- za širitev predšolske vzgoje je v mnogih delih sveta izboljšanje osnovnega zdravstvenega stanja otrok in sočasno večja skrb za njihov socialni in intelektualni razvoj;
- nova znanstvena spoznanja, ki pričajo o tem, da je ravno otrokovo predšolsko obdobje izredno občutljivo in pomembno obdobje v življenju posameznika (Katz in Mohanty, 1985).

V zgodovini predšolske vzgoje zaznamo namreč različne poglede na otroštvo in vzgojo otrok. Do današnjih dni sta se izmenjevali dve nasprotni težnji: težnja po načrtnem, sistematičnem in učinkovitem učenju otrok in težnja, otrokom omogočiti živeti brezskrbno in igrivo otroštvo (Batistič Zorec in Krnel, 2009). Skrajni pojmovanji v tem smislu predstavljajo na eni strani visoko strukturirani didaktično usmerjeni programi, ki so določeni vnaprej (v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja) in poudarjajo pripravo otrok na šolo, in na drugi strani težnja po manj strukturiranih, bolj odprtih programih, in sicer »k otroku usmerjeni« ali k »razvojno ustreznemu« kurikulumu, kot jih imenujejo nekateri avtorji (Kamenov, 1987; Bredekamp, 1996; Bruce, 1997; Batistič Zorec, 2003). Ti sodobni kurikulumi implicitno (v obliki priporočenih pristopov, oblik ali metod vzgojnega dela) ali eksplicitno (npr. HighScope Curriculum v ZDA, Kurikulum za vrtce v Sloveniji) poudarjajo načelo aktivnega učenja (Batistič Zorec in Krnel, 2009). B. Marentič Požarnik (2000) pravi, da je aktivno učenje tisto učenje, ki učenca celostno, miselno in čustveno aktivira, je zanj pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Poleg tega sodobni pedagoški koncepti poudarjajo pomen kulturnega konteksta: da sta za uspešno učenje pomembna interakcija otroka z vrstniki in odraslimi kot tudi dejavno vključevanje v okolje, ki mu otrok pripada. M. Batistič Zorec in Krnel (2009) vidita bistveno razliko med sodobnimi pedagoškimi koncepti v tem, ali izhajajo iz »moderne« ali »postmoderne« pojmovanja znanosti in vzgoje otrok. Postmoderno pojmovanje poudarja, da znanost ni nekaj, kar posedujemo odrasli in kar prenašamo otrokom. Pedagogi se skušajo oddaljiti od vnaprej postavljenih prepričanj in sodb o tem, katere vsebine in vzgojna ravnanja so pravilna in primerna. Namesto tega vzgojitelji »v dialogu in timske sodelovanju z otroki, njihovimi starši in krajevnim okoljem skupaj ne le odkrivajo znanstvena spoznanja, temveč so do njih tudi kritični in inovativni« (prav tam: 74).

Poleg tega se moramo zavedati, da lahko na otrokov psihični razvoj in kasneje na njegov uspeh v šoli negativno vpliva širok spekter socialnih in ekonomskih dejavnikov. Ti dejavniki so: revščina, pripadnost prikrajšanim socialnim razredom, funkcionalna nepismenost, nizka izobrazbena raven staršev, verske tradicije, povezane s kulturo, v kateri pismenost ni preveč cenjena. Tu je še položaj manjšine ali etnične skupine z nizkimi dohodki, ki sicer ni nujno odločilni dejavnik v razvoju otroka, lahko pa ima zanj resne posledice. Dejavniki tveganja negativno vplivajo na razvoj intelektualnih spretnosti, kasneje na šolski uspeh, socialne in čustvene kompetence, socialno

prilagojenost in zdravje. Dejavniki tveganja so (a) *pri otroku* majhna telesna teža ob rojstvu, zdravstveni problemi, nizek inteligenčni količnik, težaven značaj; (b) *pri starših in v družini* depresija, zasvojenost, zakonski problemi, število otrok, enostarševstvo, nizek osebni dohodek, stres v družini, nezaposlenost, menjavanje kraja bivališča; (c) *v soseski in skupnosti* slabe stanovanjske razmere, kriminal, nasilje, onesnaženost (Leseman, 2009). Kopičenje socialnih in ekonomskih dejavnikov tveganja, izkušnja marginalizacije, diskriminacije in nespoštljivega vedenja večinskega prebivalstva do »ostalih« je pomemben dejavnik tveganja sam po sebi. Revščina še posebej slabo vpliva na otroke in njene posledice se kažejo v nenehnih učnih težavah in vedenjski neprilagojenosti. Prav zato je predšolsko obdobje pri otrokovem razvoju še tako občutljivo in avtor (prav tam) pravi, da je vedenje staršev lahko pomemben blažilni dejavnik, a mnogokrat se starši ne znajo učinkovito spopasti z dejavniki tveganja, npr. kronični stres – alostatična preobremenjenost, zato pride do spremembe razmerja med otrokovimi potrebami in potrebami staršev ter s tem problemi v vzgoji. Izkaže se, da so otroci, ki prihajajo iz socialno neugodnega okolja, slabše pripravljeni na formalno šolanje.

V Evropi opažamo velike razlike glede starosti za vpis otrok v predšolske ustanove. V večini držav v Evropi praktično od rojstva dalje – od tretjega meseca (Danska, Slovaška, Lihtenštajn od šestega meseca dalje, v Sloveniji, v Avstriji, Bolgariji, Estoniji, Latviji, Litvi in na Švedskem od enega leta dalje) z različnimi ukrepi spodbujajo varstvo in vzgojo doma oz. zavirajo zaposlovanje žensk. Če imajo države enovit model, potem je splošna pravica do predšolske vzgoje namenjena tudi najmlajšim, v neenovitem modelu veljajo različni kriteriji in merila. Zaposlenost je po navadi edino in glavno merilo za vpis otroka, mlajšega od dveh let, v predšolsko ustanovo in kaže na prevlado varstvene vloge nad vzgojno. Kraj prebivališča je dodatno merilo. Na splošno je pri sprejemu otroka v predšolsko ustanovo najpomembnejša njegova starost. Osrednja naloga za majhne otroke je še vedno varstvena. Številne države nimajo niti kurikularnih usmeritev. Po drugi strani pa je za otroke od tretjega do šestega leta vrtec prva stopnica na izobraževalni lestvici (ISCED 0 – predšolska vzgoja). Cilj predšolske vzgoje v večini evropskih držav je spodbujanje kognitivnega, socialnega in kulturnega razvoja ter priprava otrok na zgodnje učne dejavnosti: branje, pisanje, matematika.

Vzgojo predšolskih otrok razumemo kot (1) proces socializacije (tj. proces, v katerem se otrok prilagaja okolju, vzpostavlja harmoničen odnos z njim, ga asimilira in se v okolje integrira ter pri tem razvija lastnosti značilne za človeka; v tem procesu se razvijajo konkretne osebnostne dispozicije na način, ki je družbeno sprejemljiv, in v smeri, ki usposablja posameznika, da postaja član te družbe); (2) proces intelektualizacije (tj. proces, v katerem se razvijajo otrokove kognitivne sposobnosti, s katerimi razumeva sebe in svet okoli sebe); (3) proces kultiviranja (tj. proces, v katerem otrok sprejema kulturo prihodnjih generacij) in (4) proces humanizacije (tj. proces, v katerem se razvijajo tipične človeške lastnosti, ki se kažejo v njegovem ravnanju in doživljanju osebnih lastnosti (poštenost, miroljubnost), načinu komunikacije, razmišljanju itn. (Lepičnik Vodopivec, 2010).

Lipužič (2002) navaja najpogostejše organizacijske oblike predšolske vzgoje, ki se danes pojavljajo v svetu. To so otroške jasli, mešane starostne skupine, dnevno varstvo v družinah, organizirano družinsko dnevno varstvo, lastno družinsko varstvo, igralne skupine, otroški vrtci, predprimarna vzgoja, varstvo zunaj pouka. Jasli sprejemajo otroke do drugega leta, v nekaterih državah do tretjega. Mešane starostne skupine vključujejo otroke od treh let starosti, ponekod tudi mlajše, pa do vstopa v šolo. V nekaterih državah mešane starostne skupine vključujejo tudi učence nižjih razredov osnovnih šol po pouku. Dnevno varstvo v družinah je oblika varstva, ki je organizirano na domu z varuškami kot sestavnim delom vzgojno-varstvene mreže ali izven njenega okvira in kamor so vključeni posamezni otroci ali manjše skupine. Organizirano družinsko dnevno varstvo opravljajo varuške, ki jih plačuje javna služba. Lastno družinsko varstvo je oblika varovanja otroka na domu, ki ga opravlja plačana varuška, ki živi pri otrokovi družini ali prihaja dnevno na delo. Igralne skupine obstajajo zunaj šolskega sistema in organizirajo varstvo za otroke od dveh let starosti do vključitve v obvezno šolo in trajajo manj kot deset ur na teden. Otroški vrtci izvajajo programe za otroke od drugega leta starosti do vstopa v šolo in trajajo več kot dvajset ur na teden. Predprimarna vzgoja je sestavni del šolskega sistema in je za starše brezplačna. Vključuje otroke od tretjega leta starosti, ponekod sprejemajo tudi dveletne otroke. Varstvo zunaj pouka je organizirano za otroke v predšolskem in šolskem obdobju in se izvaja v šolah ali centrih izven šol, pred poukom ali po njem.

V Sloveniji je najpogostejša oblika institucije za predšolsko vzgojo javni vrtec. Javni vrtec je lahko organiziran kot samostojna enota, lahko je priključen k osnovni šoli, oddelke vrtca najdemo tudi v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in v bolnišnici. V zadnjem času so se pričeli ustanavljati tudi oddelki ob velikih trgovskih centrih, ki so namenjeni za krajše varovanje otrok, oddelki vrtcev v večjih podjetjih. V Sloveniji imamo po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport (2012) 377 samostojnih, skupaj z enotami 891 javnih in 35 zasebnih vrtcev ter 149 varuhov predšolskih otrok na domu, ki so vpisani v register.

V šolskem letu 2010/11 izvaja predšolsko vzgojo 891 vrtcev in njihovih enot, tj. 28 vrtcev več kot v preteklem šolskem letu. Velika večina (96 %) vrtcev je javnih, 35 vrtcev oz. 4 % vseh vrtcev pa je v zasebni lasti. Število otrok, vključenih v vrtce, je v šolskem letu 2010/11 glede na preteklo leto večje za 6,8 %. V predšolsko vzgojo in izobraževanje v vrtcih in v vzgojno-varstvenih družinah je vključenih že skoraj 76000 otrok, tj. 75,3 % vseh otrok ustrezne starosti. V primerjavi s preteklim šolskim letom se je število otrok povečalo predvsem v starostni skupini do treh let, in sicer za 8,5 %, in znaša 54,6 %; število otrok v drugem starostnem obdobju pa se je povečalo za 6,1 % in znaša 89,1 %.

V predšolsko vzgojo in izobraževanje v vrtcih je vključenih nekaj več kot 17000 štiriletnikov ali 91,9 % vseh otrok te starosti in 16800 petletnikov, tj. 91 % vseh otrok te starosti.

1.2

Vzgoja v luči zgodovinskega pregleda, nekateri pomembnejši pedagoški klasiki in nastanek predšolskih ustanov

V tem poglavju bomo govorili o razvoju pedagoške misli, predstavili nekatere pedagoške klasike ter njihove poglede na vzgojo in izobraževanje, zlasti pa se bomo osredinili na njihove poglede na vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok. S pomočjo zgodovinskega diskurza lažje razumemo sodobnost in predvidevamo prihodnost. Čeprav ideje o vzgoji predšolskih otrok segajo daleč nazaj, pa so ustanove za nego in varstvo (ne pa tudi vzgojo) predšolskih otrok pričele nastajati razmeroma pozno, v drugi polovici 17. stoletja. Prvi vrtec je ustanovil Friderich Fröbel v prvi polovici 19. stoletja. Da so ustanove za varstvo in vzgojo predšolskih otrok od svoje začetne vloge, tj. varovanje, skrb in nega, prerasle v vzgojno in izobraževalno ustanovo, ki domače vzgoje ne le nadomešča, temveč jo dopolnjuje in nadgrajuje.

Najprej je izraz vzgoja pomenil posnemanje, posnemanje kot kategorija najelementarnejše, najprimitivnejše in najenostavnejše oblike vzgoje (v času praskupnosti). Posnemanje je prevzemanje zunanjih vzorcev vedenja (otroci v vsakdanjem življenju posnemajo svoje starše). Dečki so posnemali moške, deklice pa ženske. Posnemanje je po predpisih potekalo ločeno. Dečki so s starejšimi moškimi hodili na lov in ribolov, ker so bili moški tisti, ki so morali prehraniti družino. Deklice so ostajale pri materah in se učile od njih.

Vzgoja v širšem pomenu besede se je pravzaprav začela v času antike, najprej v Grčiji in nato v Rimu. Grški in rimski vzgojni ideal je vključeval poleg telesne in elementarno umske vzgoje tudi politično, moralno, estetsko ter filozofsko izobrazbo in vzgojo. Gre za vzgojni ideal skladnega razvoja duše in telesa – vzgojni ideal kalokagathia (kar grško pomeni sintezo estetskega in etičnega ideala, kalos – lep, agathos – dober). V Grčiji in Rimu srečujemo mislece, ki v skladu s potrebami svojega časa in svoje idejne usmerjenosti teoretično izpovedujejo pedagoške nazore in postavijo temelj pedagoški znanosti. Zanimivo je, da šola, latinsko schola, prihaja iz grške besede σχολείο, kar pomeni prosti čas, čas za svobodne, neobvezne dejavnosti. Šola bi morala biti torej prostor zabave. Latinska beseda educere (izvleči) je inačica za vzgojo, vzgojo kot način, kako iz otroka »izvleči« s posebnimi postopki vse, kar se v njem skriva (Žlebnič, 1978; Pšunder, 2004).

Iz Grčije smo podedovali tudi sam izraz pedagogika. Novost je bila tudi šola kot posebna ustanova in poklic učitelja oz. vzgojitelja. Izraz pedagog je v antični Grčiji pomenil sužnja, ki je vodil otroka v šolo. Njegova vloga je moralna vzgoja, nadzor. Pedagog je bil vzgojitelj in se je ločil od učitelja, ki se je imenoval sofist. V Rimu pa so z izrazom pedagog označevali grške sužnje, ki so otroke vodili v šolo. V Atenah, kjer so zagovarjali politično enakost vseh svobodnih državljanov pred zakonom, je bil vzgojni cilj dober državljan. Do sedmega leta so otroke vzgajali doma. Vzgajali so jih sužnji, poudarek je bil na telesnem razvoju, niso zanemarjali otrokovih potreb po igri, začeli pa so že z elementi umskega, fantazijskega razvoja (izdelovanje igrač ...) in osnov

lepega vedenja. S sedmimi leti so dečki vstopili v šole, deklice so ostale doma in bile prepuščene vzgoji mater, predvsem so se posvečale gospodinjskim opravilom, izjemoma so se učile brati in pisati. Do štirinajstega leta so dečki ostajali v šolah, kjer so jih vzgajali »muzično« (muze so bile pokroviteljice znanosti in umetnosti), in »gimnastično«. »Muzično« so jih najprej vzgajali v šolah gramatistov, v katerih so dečke učili brati, pisati in računati, in šolah kitaristov. To so bile zasebne šole, kamor je otroka spremljal paidagogos – voditelj otrok. Učitelji so poučevali za denar in tisti, ki uči za denar, ne vzgaja. Pouk je bil individualen. Poklic učitelja ni bil spoštovan, delo je bilo rutinsko, brez ustvarjalnosti, za opravljanje tega dela niso potrebovali posebne izobrazbe. V šoli kitaristov so se učili igrati na liro (od 4 do 7 strun) in na kitaro ter peti pesmi (npr. odlomke iz Iliade in Odiseje). Trinajstletne dečke so začeli telesno vzgajati v palestrah (šola boja). Tri leta so jih urili v peteroboju. Učili so jih tudi plavati. Cilj vzgoje je bil razviti telesno lepoto, moč in gibčnost. Medtem ko je s palestro del mladine končal šolanje, so najbogatejši starši svoje otroke pošiljali v gimnazije. Te šole je deloma podpirala država. Vzgoja je obsegala telesno vzgojo, politično, umetnostno in filozofsko, zlasti po nastopu sofistov³ (gr. sofes – moder). Ti so ustanovili šolo, ki se je ohranila tisoč let kot:

- trivij (gr. trivium – tripotje): gramatika, retorika, dialektika,
 - kvadrivij (gr. kvadrium – križpotje): aritmetika, geometrija, astronomija in glasba.
- Ravnali so se po načelu: od znanja besed k znanju stvari.

Od osemnajstega do enaindvajsetega leta so se izobraževali ali vojaško, pomorsko ali v poznavanju državnih zakonov (Schmidt, 1988).

Po sedmem letu starosti se torej začne prava vzgoja otrok, ki jo izvajajo erasti – to so svobodni moški. Bili so simbol popolnega lika Grka, ki je bil v zelo tesnem odnosu do otroka. Erast je bil otrokov zgled, tudi ljubimec. Bilo je sramotno, če deček ni imel starejšega moškega in obratno. Ta oblika vzgoje je zajemala moralno, religiozno in vojaško vzgojo. Grški ideal je bil telesna in duševna lepota od otroštva do odraslosti, tj. do enaindvajsetega leta. Ljubezensko razmerje se je po enaindvajsetem letu moralo preleviti v prijateljski odnos. Če je homoseksualni odnos še trajal, je prišlo do podrejenosti in s tem se je porušil ideal svobode. Erast je vpeljal otroka v družbo in v filozofske razprave (Kodelja, 1991).

Če povzamemo Schmidta (1988) in Žlebnika (1978) pri opisovanju vzgoje v antični Grčiji, ne moremo mimo treh pomembnih filozofov, ki so s svojimi deli in razmišljanji dali pečat ne le tedanjemu času, temveč so vplivali na razvoj pedagogike, njihov vpliv pa sega tudi v današnji čas. To so Sokrat, Platon in Aristotel. Sokrat je bil filozof, ki je utrdil vero v spoznanje, resnico in krepost. Sam ni pisal, njegove misli sta zapisala

³ Sofisti so poklicni učitelji govornišva, ki so v Grčijo prišli iz Male Azije. Najpomembnejši so bili Protagoras, Gorgias in Hippias. Delovno področje sofistov je bilo široko, hodili so iz mesta v mesto, iz države v državo in si širili obzorje. Protagora je znan po reku: »Človek je merilo vsem stvarjem«. Sofisti so učili vsakogar, ki jih je plačal. Znanosti niso gojili zaradi iskanja resnice, temveč da bi svoje učence usposobili, da bi se znašli v vseh okoliščinah in z uspešnimi sredstvi uveljavili svoje mnenje in interes. Postavili so temelj gramatiki, retoriki in dialektiki (Schmidt, 1988).

Platon in Aristotel. Cenil je moralno znanje, ker je menil, da je znanje o kreposti isto kot krepost sama. Znana je njegova metoda, ki jo je uporabljal pri vzgojnem delu in jo danes imenujemo Sokratova metoda pogovora, metoda, s katero je vodil ljudi na poti k modrosti, ki je najvišja krepost. Samo moder človek je pogumen, samo z modrostjo obvladaš čustva in postaneš zmeren. Iz pravilnega mišljenja naj bi sledilo pravilno ravnanje. Njegova metoda je bila induktivna in Aristotel je Sokrata imenoval za očeta induktivne metode.

Platon je bil Sokratov učenec. Velja za začetnika pedagoške teorije. Veliko je pisal o idealni državi, ki je bila utopična, nestvarna. V svojem modelu je podal tezo, da naj bi državo vodili samo modri ljudje – filozofi. Njegovi klasični deli sta *Država* in *Zakoni*. Znan je njegov nauk o idejah. Učil je, da obstaja svet idej, idej lepote, resnice, dobrote itn. in svet minljivih stvari. Edino resničen svet je svet idej, stvari so le posnetek idej. Najvišja ideja je ideja dobrote, tej so podrejene ideje resnice, lepote in pravičnosti. Pomembno je njegovo pojmovanje duše, ki sestoji iz razuma, čustva in volje. Vsak izmed delov duše v telesu živi ločeno. Človek si mora prizadevati, da se uveljavi razum nad čustvi. Osnovne kreposti so: za razum – modrost, za čustva – zmernost in za voljo – pogum. Pri svojem delu je črpal iz atenske in špartanske vzgoje. Zavzemal se je za vzgojo žensk. Platon je poznal že cel sistem predšolske vzgoje in zahteval, da naj dečki in deklice s sedmimi leti začnejo obiskovati ločene šole.

Aristotel je bil Platonov učenec. Največ pedagoških misli najdemo v njegovem delu *Nikemahova etika*. Z njim sta antična filozofija in znanost dosegli svoj vrh. Ni se strinjal s Sokratom o dveh svetovih idej, trdil je, da je svet enoten in da se pojmi ne dajo ločiti od stvari. Po Aristotelu ima vsak človek trojno dušo: vegetativno (za preživetje in razplojevanje), animalno (za čutenje in teženje) in razumsko (za mišljenje in spoznavanje), zato loči trojno vzgojo: telesno, moralno in umsko. Razum je v človeku najvišja vrednota in človek je kreposten takrat, kadar se podreja razumu, ki poišče srednjo pot med skrajnostima, kot sta preveč in premalo. Poudarjal je, da je država odgovorna za vzgojo državljanov. Država, ki svojih državljanov ne vzgaja v duhu svojih zakonov, bo težko obstala. Vzgoja je namenjena le svobodnim državljanom. Prvi je razdelil razvoj mladega človeka na tri obdobja: do sedmega leta, od sedmega do spolne zrelosti in od spolne zrelosti do enaindvajsetega leta. Poudarek je dajal telesni vzgoji, ni zagovarjal vzgoje žensk. V šoli naj bi se učenci naučili branja, pisanja, gramatike, računstva, risanja, na višji stopnji naj bi se poučevalo filozofijo, matematiko, zgodovino in glasbo. V moralni vzgoji je napravil korak naprej od Sokrata in Platona. Uvidel je, da sam moralni pouk ni dovolj za moralno vzgojenost, potrebna je tudi praksa. Mlad človek si mora v delu izoblikovati kreposti (hrabrost, zmernost, pravičnost), zato si mora z vzgojo pridobiti vrsto navad. Poleg pouka je pomembno navajanje, eno in drugo pa mora upoštevati človeško naravo, duševne zmožnosti. Znameniti Aristotelovi vzgojni faktorji so torej: narava, teoretični pouk in vaja. Utrdil je pomembnost skladja med telesno, umsko in moralno vzgojo, poudarjal je nujnost, da vzgoja upošteva človekov naravni razvoj. Tako je bila prvič izražena zahteva po vzgoji, skladni z naravo. Ko govorimo o vzgoji v antični Grčiji, ne moremo mimo vzgoje v Šparti, saj je izraz špartanska vzgoja še danes sinonim za strogo vzgojo otrok. Šparta je bila v času od 8. do 6. stoletja pred n. št.

tipična vojaška država z vojaško vzgojo, ki ni upoštevala posameznika, in ni naključje, da sta bili poglavitni sestavini vzgoje telesna in moralna vzgoja. To je bila vzgoja za potrebe vojske, ki je tedaj zahtevala kolektivno discipliniranost, kajti borili so se za državo. Vzgoja je bila brez estetskih in umnih sestavin (Šparta ne premore filozofa ali znanstvenika), skoraj ni poznala niti družinske vzgoje. Dečke so do sedmega leta vzgajali doma, s sedmim letom pa so stopili v javne vojaške šole in ostali tam do osemnajstega leta. Slabotni, pohabljeni in bolni niso smeli preživeti. S telesno vzgojo, z gimnastičnimi vajami in borilnimi veščinami ter z npravstveno vzgojo so realizirali cilj: posameznik služi državi kot bojevnik, ki spoštuje nadrejene, zakon in starost, je pokoren, vzdržljiv, čim manj občutljiv, ne izraža bolečine in je čim bolj borben. Ko so dosegli starost 20 let, so postali vojaki. Vzgoja deklic je bila brez nadzora države, služile so reprodukciji, a so se prav tako morale uriti telesno in vojaško, da bi imele zdrav naraščaj in varovale mesto, ko so bili moški na bojnih pohodih. Imele so zelo razvit državljanski čut in s svojimi možmi so razpravljale tudi o vojaških in političnih vprašanjih (prav tam).

Rimljani so vzgojo prevzeli od Grkov. Rimska vzgoja je bila izredno praktična. Vzdrževanje ogromnega imperija je zahtevalo veliko sposobnih govornikov, uradnikov (pravnikov), vojakov. Rimski državljani so morali biti usposobljeni za praktično koristna dela pri vodenju države. V Rimu so bile najbolj znane govorniške šole – šole retorike. Rimske šole so obiskovali le sinovi bogatih staršev. Otroke so učili branja, pisanja in računanja. Vzgajali so jih v pokorščini in v spoštovanju do bogov, do starejših, do običajev, v ljubezni do domovine, v pogumu in ponižnosti. Rimski pater familias je imel neomejeno oblast nad otroki in sužnji. Najprej je otroka učil oče, ki ga je potem zaupal literatu – učitelju. Šola je bila zasebna. Ko je mladenič dopolnil šestnajst let, je oblekel togo in s tem je bilo konec družinske šole. Šolali so se le patriciji (plemstvo). M. Pšunder (2004) navaja, da so Rimljani povsem ločeno od grškega razmišljanja vpeljali v vzgojni sistem posebne vzgojne termine, kot so: pieteta (spoštovanje bogov, umrlih), digniteta (vzvišenost, ugled, dostojanstvo), graviteta (privlačnost) in fides (zvestoba in pravičnost). Pri Rimljanih ločimo glede na razvoj pedagoške misli več obdobj. Za prvo obdobje (800 do 300 pred n. št.) je značilna vzgoja s posnemanjem, (pomemben del te vzgoje je poslušnost) in prvič v zgodovini šolstva se pojavi nagrada kot pozitiven vzgojni ukrep (npr. nagrada – poslušanje govornikov v forumu). Drugo obdobje (300 do 145 pred n. št.) je obdobje prave šole – ludusi. Ločimo osnovno ali elementarno šolo (učenje pisanja, branja in računanja), šole gramatike in šole retorike. Tretje obdobje (145 pred n. št. do 476) so zaznamovali grški učitelji in septem artes libertates: trivij (dialektika, retorika, gramatika, aritmetika) in kvatrij (muzika, astronomija, geometrija). Sledi mu obdobje visokih šol, kot so inženirske, medicinske in pravne šole. Vsekakor je vpliv Grkov na rimsko šolstvo in vzgojo izjemen (Žlebnik, 1978).

Vzgojni ideal je bil retorik. Omenimo naj Cicero in Seneko. Cicero je zagovarjal stališče, da Rim potrebuje visoko kulturo in dobre uradnike, zato je začel s šolo retorike. Seneka je napisal veliko vzgojnih spisov o modrosti. Znan je njegov rek: „Ne za šolo, za življenje se učimo.“ Omenimo naj še Kvintilijana. Njegovo najpomembnejše delo je *O vzgoji govornika*. Kvintilijan je poudarjal pomen prakse.

Znan je po izrekih: „Zdrav duh v zdravem telesu in Ponavljanje je mati modrosti.“ Zavzemal se je za javno šolstvo, v katerem naj bi bil pouk otroku v radost. Izredno skrb je posvečal materinščini. Poudarjal je estetsko in moralno vzgojo. Otroka je potrebno spoznavati in z njim delati individualno. Bil je proti telesnim kaznim. Učitelj naj bo čim bolj izobražen in naj ljubi otroke. Njegova misel je vplivala na humanistične pedagoge (Žlebnik, 1978).

Za vzgojo v fevdalizmu je značilno močno prepričanje, da je človek zaznamovan z zlom, grehom in glavni vzgojni cilj je bil vzgojiti vernega in poslušnega človeka. Prve srednjeveške šole so bile cerkvene in mestne. Cerkev je ustanavljala šole za potrebe svojega stanu. Delile so se v samostanske, stolne (pri sedežih škofij), ki so dajale takrat najvišjo stopnjo izobrazbe predvsem za vodilne cerkvene in državne poklice, ter župnijske šole, ki so bile najslabše organizirane in so bile namenjene dečkom iz župnije. Pisanje, branje cerkvenih knjig v latinščini, petje cerkvenih pesmi in molitve je poučeval cerkovnik ali župnik. Meščani so za svoje potrebe ustanavljali mestne šole. Učni jezik je bil materinščina, šole so dajale bolj praktično izobrazbo, ustanavljali in vzdrževali so jih meščanski stanovi, svoj idejni vpliv pa je v njih imela Cerkev.

Kasneje sta bogato meščanstvo in Cerkev začela skupaj ustanavljati univerze, ki so kmalu postale najvišja stopnja takratnega izobraževanja. Zaradi družbenih in poklicnih razmer so se najprej izoblikovale tri smeri študija: teologija, pravo in medicina. Prva je bila ustanovljena v Bologni leta 1066. V Parizu je bila višja šola filozofsko-tehnične smeri in v Salermu znana višja medicinska šola. Beseda univerza izvira iz lat. *universitas magistrorum et scholarium* – kar pomeni samostojno, zaključeno skupnost učiteljev in učencev, ki so skupaj preučevali *septem artes libertatis* (sedem svobodnih umetnosti) poleg strokovnih predmetov iz prava ali medicine. Ves študij sta prežemali krščanska idejnost in sholastika. Sholastika je bila dogmatičen srednjeveški svetovni nazor, ki pri učencih ni dovoljeval samostojnega in kritičnega mišljenja. Učiteljeva beseda in knjiga sta bili najvišji avtoriteti, o katerih se ni smelo dvomiti. Učenci so se besedila učili na pamet, učitelji so uporabljali telesne in sramotilne kazni ter pohvale in nagrade za »pridne« učence (Žlebnik, 1978; Schmidt, 1988).

Vzgoja v dobi humanizma je prinesla nove vsebine in v središče zanimanja je prišel človek. Humanistična pedagogika poudarja ljubezen do otroka in potrpežljivost do njega. Humanistična pedagogika pomeni individualizacijo in humanizacijo ter vzgojne cilje postavlja za ta svet. Nosilci humanističnih idej (bogati aristokrati in meščani) so svoje ideale in vzore črpali v antični kulturi, prizadevali so si za enciklopedično izobrazbo (splošno obsegajoče znanje), klasično izobrazbo (študij antične kulture, grščino in latinščino), ki je od tedaj del splošne izobrazbe, realno izobrazbo (matematika, naravoslovje, geografija, zgodovina, realni predmeti, kot astronomija in mehanika itn.) in estetsko izobrazbo (študij glasbe, slovstva in umetnosti nasploh).

V 16. stoletju je k demokratizaciji izobraževanja pomembno prispeval protestantizem. Protestanti so zahtevali branje Svetega pisma (vsak vernik naj bi ga bral sam) v materinščini. Posledica tega je bila zahteva po pismenosti in izobraževanju vseh ljudi. Prvič v zgodovini so izoblikovali zamisel ljudske ali osnovne šole. Tudi pri nas je Trubar

ustanavljal osnovne šole in zahteval, da mora imeti vsak pridigar ali duhovnik v svoji fari učitelja, ki bi učil dečke in deklice brati in pisati v slovenščini ne glede na stan. Torej je bila osnovna šola namenjena vsem ne glede na stan in spol, pouk pa naj bi se odvijal v materinščini. Za potrebe izobraževanja so protestanti tiskali tudi knjige. Protestanti so razvili tudi latinsko šolo, ki je bila predhodnica gimnazije, ki naj bi učence pripravila na študij na univerzi. Gimnazija uči besede, univerza stvari (Žlebnik, 1978).

Vladajoča cerkev je poskušala to gibanje s protireformacijo zatreti in nadzor nad šolstvom so prevzeli jezuiti pod vodstvom Ignacija Lojolskega (16. st.). Osnovne šole so proglasili za krivoverske in jih prepovedali, ker so se bali izobraženosti ljudstva. Latinske šole so obdržali in jih še bolj razvili, to so bile šole za izbrance. Uvedli so internate, da so imeli učence stalno pod nadzorom. Pri učencih so spodbujali častihlepje, tožarjenje, uvedli so oslovsko klop ipd.

Konec 17. stoletja je John Locke (1632–1704) oblikoval osnovo za drugačno gledanje na otrokovo naravo. Če je Cerkev pojmovala otrokovo naravo kot grešno, je Locke vpeljal pojmovanje otroka kot »tabulo raso«. Trdil je, da je otrok nepopisan list papirja in da se rodi brez dednih zasnov, ki bi vplivale na njegov razvoj. Prepričan je bil, da lahko le okolje določa otrokov razvoj. Otroka je pojmoval kot pasivno in receptivno bitje, ki se uči tako, da vase sprejema dražljaje od drugih in od okolja. Okolje je dejavnik, ki postopoma oblikuje otroka. S tem je Locke postavil temelj kasnejšim behaviorističnim pristopom pri vzgoji in izobraževanju otrok (Vonta, 2002). Po njegovem je vzgojni cilj izoblikovati gentlemana z zdravim razumom, primernim izkustvom in s smislom za praktične potrebe. Govori ne le o vzgoji razuma, temveč tudi o telesni in moralni vzgoji, ki naj otroka pripravi na življenje. Glavni cilj takšne vzgoje je razvoj samokontrole in samodiscipline, s katero je potrebno podrediti otrokovo naravo tako, da bo kasneje, ko bo postal »racionalno bitje«, spoštoval zakon (Žlebnik, 1978).

Obdobje novega veka zaznamujeta izum parnega stroja (1784) in industrijska revolucija (elektrika kot pogonska sila, 1870). Pedagogiko tistega časa sta usmerjala dva močna nazora, empirizem in racionalizem. To je obdobje delovanja Kanta in Rousseauja. Njuno delo je pustilo velik pečat na razvoju pedagoške misli. Kant je utemeljil avtoriteto vzgojitelja, Rousseau pa je definiral položaj otroka v procesu vzgoje in izobraževanja. Pedagogika je prav zaradi Rousseaujevih misli spremenila vzgojna načela in vzgojne cilje.

Predstavnik empirizma je Francis Bacon (1561–1626), glavna predstavnika racionalizma pa sta Immanuel Kant (1724–1804) in Jean Jacques Rousseau (1712–1778). In prav njima bomo v nadaljevanju posvetili nekoliko več pozornosti, kajti pojmovanje vzgoje se je s Kantom in Rousseaujem temeljito spremenilo.

Immanuel Kant (1724–1804) je postavil temelje sodobni vzgoji. Zapisal je, da lahko človek postane človek le z vzgojo, brez vzgoje ni človeka. Bil je prepričan, da do vzgojenega, avtonomnega, odgovornega in svobodnega človeka pridemo samo preko kazni, učenja na pamet in discipline. Le tako bo lahko otrok vrednote in norme družbe

sprejel za svoje, jih ponotranjil. Šele ko vrednote sprejmemo za svoje in se z njimi identificiramo, se lahko ravnamo po njih. Svobodo spoznamo preko moralnega zakona v sebi kot spontanost, ki jo nadomesti svoboda kot avtonomnost umne volje. Nasprotje je divja svoboda – neodvisnost od zakonov. Otroku ne razlagajte, zakaj je to pravilo potrebno in edino pametno, preko učenja na pamet to zahtevajte od njega, ker še ni sposoben racionalnega sprejetja (Palmer, 1995). Po Kantu je disciplina pogoj svobode. Vzgoja ne sme biti mehanična, mora biti razsodna, natančno načrtovana, vnaprej določena. Do napake v vzgoji pride, če ni določena. Pedagogika bi morala biti študij za vse bodoče učitelje in vzgojitelje. Kant definira tri faze vzgoje: (1) oskrba (preprosta skrb in pozornost staršev, katerih namen je preprečiti otroku uporabo svoje moči v svojo škodo); (2) oblikovanje oz. discipliniranje (stopnja vzgoje, ki spremeni prvotno živalskost v človečnost. Njena naloga je, da zatre človekovo naravno nebrzdanost, divjost. Je najpomembnejša. Uči se pokorščine in ubogljivosti. To je negativna stran vzgoje. Preko discipliniranja otrok spozna pravila funkcioniranja družbe. Pri vzgoji ne smemo popuščati. Nekulturen človek je manjše zlo kot nediscipliniran človek; (3) poučevanje oz. inštrukcija (poučevanje je pozitivna stran vzgoje. V tej fazi se mu dovoli, da začne uporabljati svoje sile in svobodo pri uporabi pravil). Med osnovne naloge vzgoje prišteva: discipliniranje, ki skuša preprečiti živalskost tako posameznika kot celotne človeške družbe; kultiviranje, ki obsega uk in pouk, ki pomenita pridobitev neke veščine, bodisi koristne v splošnem (branje in pisanje) ali pa le v določenih specialnih primerih; civiliziranje, ki poleg preudarnosti vsebuje še potrebne načine obnašanja, spodobnost, vljudnost, dejansko sposobnost prilagajanja človeški družbi; moraliziranje, ki je ločevanje med dobrim in zlim, izbira res dobrega ter zmožnost kritičnega mišljenja. Otrok v šolo ne pošiljamo, da bi se česa naučili, pravi Kant, temveč da bi se disciplinirali. Vzgoja, ki združuje javno in zasebno, se po Kantu imenuje »dovršena« javna vzgoja. Njena funkcija je podpora in dopolnitev domače vzgoje. Kant je dajal prednost javni vzgoji. Poudarjal je tudi pomen avtoritete vzgojitelja oz. učitelja. Trdil je, da mora vzgojitelj na začetku v odnosu do otroka vzpostaviti t. i. absolutno poslušnost. Za značaj otroka je najprej potrebna poslušnost absolutni volji vodje, potem volji vodje, ki je spoznana kot razumna in dobra. Poslušnost se lahko zagotovi s prisilo – absolutna poslušnost. Ta v otroku oblikuje občutke dolžnosti do nekega splošnega zakona. Če se uporablja prisila, mora biti za vse enaka, t. i. mehanična prisila. Poslušnost se lahko zagotovi tudi z zaupanjem, s t. i. prostovoljno poslušnostjo, ki mora postopoma zamenjati otrokovo absolutno poslušnost, če naj vzgojitelj pooseblja splošno idejo dobrega in razumnega. Otroku je že dopuščena uporaba lastne presoje, svoboda, vendar le znotraj veljavnih zakonov, t. i. moralna prisila. Vzgoja mora težiti k ukinjanju potrebe po učiteljevi avtoriteti na račun razvijanja notranje avtoritete. Ko ima posameznik že ponotranjene simbolne zakone, ko zna uporabljati lastno svobodo, ga v bistvu pripeljemo k t. i. poslušnosti lastnemu umu.

Po Kantu je resnica absolutni zakon. Vedno moramo govoriti po resnici, ni vzroka, da bi otroku lagali. Izjemoma lahko vzgojitelj laže le, ko govori o spolnosti, kajti drugače bi otroku uničili nedolžnost. Otrok še nima občutka krivde in sramu, to si mora še oblikovati. Prej si mora oblikovati moralni zakon, kaj je prav in kaj narobe. Tudi glede

kazni v vzgoji ima svoje mnenje. Kazen ne sme biti sredstvo za doseganje drugih ciljev, temveč po meri kaznivega dejanja. Kant pravi, naj vzgojitelji nikoli ne prevzgajajo otroka, le kaznujejo naj ga za prekrške: fizično (prizadejanje bolečine, ali neizpolnitev otrokovih zahtev) in moralno (odtegnitev ljubezni, ko si jo otrok zaželi). Loči med kaznovanjem odraslih in kaznovanjem otrok. Odrasli imajo izoblikovan moralni zakon in vedo, kako se morajo obnašati, otrok tega še nima, zato ga kaznujmo, da se bo naučil delati v skladu z moralnimi normami.

Utemeljitelj permissivne pedagogike in Kantov sodobnik je Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Spopadel se je z apostolskim tipom avtoritete in s fevdalno pedagogiko, ki je trdila, da je otrok po naravi slab (zaradi izvirnega greha), vzgoja pa je bila usmerjena v spreminjanje otroka. Delo, ki otroka ne zanima ali mu je celo zoprno, ima večjo vzgojno moč, otrok se podreja nečemu, kar je izven njega, in zatira sebe. Njegovo najpomembnejše delo je teoretsko besedilo o vzgoji *Emil ali o vzgoji* (1762), katerega glavni cilj je ponovno ustvariti naravnega človeka. Obsega pet knjig: *Knjiga I* (o vzgoji otrok do petega leta), *Knjiga II* (o vzgoji otrok od petega do dvanajstega leta), *Knjiga III* (o vzgoji otrok od dvanajstega do petnajstega leta oz. intelektualna in tehnična vzgoja), *Knjiga IV* (o vzgoji otrok od petnajstega do dvajsetega leta, moralna in verska vzgoja) in *Knjiga V* (o vzgoji žensk).

Z Emilom je postavil interes posameznika nad interes družbe. Rousseau je trdil, da je otrok po naravi dober, pokvari ga družba. Če je otrok po naravi dober, ne potrebuje zveličanja in Cerkev s tem izgubi oblast, zato je Cerkev knjigo prepovedala, njega pa izgnala. Znan je njegov rek: "Vrnimo se k naravi."

Po Rousseauju je bistvo vzgoje podrejanje se otrokovi naravi in mu dopuščati svobodo. Na vzgojo gleda z vidika otroka, ne z vidika njegovih bodočih dolžnosti, pač pa z vidika njegovih sedanjih pravic. S tem je otroka postavil v središče vzgojnega delovanja. Negativna vzgoja je znati izgubljati čas, znati čakati, da otrok sam zaradi lastnih potreb pridobiva izkušnje. Pomembno je, da vzgojitelj otroka varuje pred slabimi vplivi in se čim manj vmešava v otrokov razvoj. Vzgojiteljeva naloga je, da ustvarja čim bolj ugodne okoliščine za otrokov razvoj, za njegovo pridobivanje izkušenj in ga zbliža z naravnimi posledicami njegovih dejanj. Otrokovo izkustvo je torej na prvem mestu. Učenec sam izbira vsebine, čas in način učenja. Biti mora aktiven. Globalna sila aktivnosti je čustvovanje, ki ga Rousseau pritegne v pouk. Visoko ceni vzgojo, ker je prepričan, da bo tako spremenil družbo.

Rousseau je prepričan, da mora biti otrok prvi dve leti v oskrbi doma, še posebej matere. Od drugega do dvanajstega leta za otroka skrbi vzgojitelj, ki so mu starši prepustili vso skrb in odgovornost za otrokov razvoj. Vzgojitelj mora biti otroku vzgled, prijatelj in tovariš. Ne sme biti veliko starejši, vzgaja lahko le enkrat in vzgajati mora v skladu z otrokovo naravo. Vzgoja poteka na podežlju. To še ni čas učenja. Preden začnemo z umsko vzgojo, mora imeti otrok razvita čutila in usvojiti mora posamezne pojme (koncepte). V tem obdobju naj vzgojitelj še ne izvaja moralne vzgoje, ker otrok še ni sposoben dojeti moralnih pojmov. Je proti surovim metodam kaznovanja. V skladu s teorijo naravne vzgoje priporoča tudi disciplino naravne kazni. Otrok mora čutiti posledico svojih ravnanj in dejanj. Otroka tudi ne smemo siliti k

branju in pisanju. V času od dvanajstega do petnajstega leta naj učitelj oz. vzgojitelj otroka umsko vzgaja, pridobiva znanje (branje, pisanje, računanje) in iz pouka odstrani vse, česar otrokova narava sama ne postavi na dnevni red. Poudarek je na naravoslovnih predmetih (zemljepis, astronomija, fizika), izpusti pa verouk. Pri opazovanju in učenju naj bo otrok čim bolj samostojen, učitelj naj mu kaže pot, učenec naj pridobiva znanje po zanimanju. Uči se živeti z naravo in v njej preživeti. Knjig ne uporablja, dopušča le Defoejevo knjigo Robinson Crusoe. Šele v zadnjem obdobju od petnajstega do dvajsetega leta lahko vzgojitelj moralno vzgaja, oblikuje in se pripravlja na življenje v skupnosti. S šestnajstim leti se otrok/mladostnik vrne v mesto. Vzgoja je usmerjena v premagovanje sebičnosti, v ljubezen do vseh ljudi in v spolno vzgojo.

Pravilno vzgojen človek po Rousseauju je človek, ki ne pripada nobenemu stanu in vidi sočloveka. Je pristen, nepokvarjen, neizumetničen, zelo kritičen, samostojno misli, da se ne bi nalezal slabih družbenih vplivov, sam ne počne neumnosti, ki jih počnejo drugi, opazuje jih od daleč. Naravno vzgojen človek ni divjak, zavrača fevdalno kulturo, ker ima boljšo (svojo). Telesno je dobro razvit, zdrav, utrjen, aktiven, čustveno razgiban, se ne podreja avtoritetam, je delaven in s tem neodvisen od drugih in ohranja svojo svobodo.

Rousseaujevo delo *Emil ali o vzgoji vnaša* v pedagoško prakso mnogo odličnih idej: prilagoditev učenja otrokovim zmožnostim, ročno delo, prednosti opazovanja, aktivno učenje, vpliv pedagoških metod na moralno oblikovanje otroka itn. Njegov vpliv je čutiti tudi v progresivni pedagogiki.

Na razvoj pedagoške misli sta bistveno vplivali tudi obdobji humanizma in renesanse. To je obdobje, v katerem se pojavi nov pogled na otroka in vzgojo. Vzgoja mora potekati v skladu z antičnimi vrednotami ter načeli grških in rimskih filozofov. Posamezniki, med katerimi so bili izobraženci, zdravniki in pedagogi, so poudarjali, da potrebuje otrok posebno skrb, individualno delo, harmoničen razvoj duše in telesa. Do tega obdobja je veljalo, da je vzgoja v socialnih in kurativnih ustanovah, ustanovljenih za varstvo otrok, kot so bili sirote, najdenčki, bila namenjena le varovanju (in delu) otrok (Pavlič, 1991).

Eden prvih, ki je poudarjal, kako pomembna je organizirana predšolska vzgoja, je bil Jan Amos Komenski (1592–1670). Bil je prvi, ki je obravnaval teoretična in praktična vprašanja o vzgoji in postavil temelje pedagogiki. Na študiju v Nemčiji je spoznal ideje humanistov in sodobne filozofske nazore (empirizem – Bacon, racionalizem – Descartes). Bil je učitelj in ravnatelj. Njegovo najpomembnejše delo *Velika didaktika* (*Didactica magna*) je izšlo leta 1657. Znani so tudi njegovi šolski učbeniki *Svet v slikah* in *Odprta vrata k jeziku*. Razvil je idejo o osnovni šoli, ki je ne zahteva iz istih razlogov kot protestanti, temveč da bi se vsak čim bolj izobrazil (vpliv humanizma). Njegova osnovna šola ni le elementarna (branje in pisanje), ampak splošno izobraževalna (naravoslovni in drugi predmeti). Učni jezik je materinščina. V šestletno osnovno šolo naj bi šli s šestim letom vsi, dečki in deklice, revni in bogati. Poudarjal je pomen družinske vzgoje, ki traja do vstopa otrok v osnovno šolo. Od dvanajstega do osemnajstega leta poteka šolanje v latinskih šolah ali gimnazijah, ki naj bodo v

vsakem večjem mestu, od osemnajstega do štiriindvajsetega leta pa naj šolanje poteka na akademiji, ki naj bo v vsaki pokrajini ali državi. Do šestega leta naj se otrok vzgaja doma, pri materi, v družini – ta čas je imenoval materinska šola. M. Batistič Zorec (2003) povzema, da si otrok v materinski šoli razvija čutila, pridobi in širi predstave o svetu, ki ga obdaja, in si oblikuje nekaj temeljnih pojmov. Nauči se govoriti, obvladati določene ročne spretnosti, spoštovanja in ubogljivosti do starejših ter privadi na delovno življenje preko igre in lahkih del.

Ideja o šolanju na teh treh stopnjah je bila za tiste čase izredno revolucionarna. Šolanje je bilo namenjeno le dečkom, ki naj bi delovali kot duhovniki ali višji cerkveni dostojanstveniki v okviru Cerkve, in je potekalo v latinščini. Po Komenskem pa naj bi se šolali tako dečki kot deklice iz vseh slojev; učili naj bi se branja, pisanja in računanja. Poudarek naj bi bil na didaktiki in osnovnih načelih poučevanja. Komenski je utemeljil sodobno teorijo poučevanja na nazornosti (vpliv empirizma in senzualizma). Načela njegove vzgoje so bila: nazornost, konkretno opazovanje, uporaba čim več čutil, demonstracija, postopen in sistematičen pouk, nujna dejavnost učenca, jasna razlaga z vajami in utrjevanjem. Pouk naj bi po njegovem potekal postopno, upoštevajoč otrokove razvojne značilnosti. Pri tem je Komenski iskal vzore v zunanji naravi: vzgoja naj bo z naravo skladna (pedagoški naturalizem). Nasprotoval je učnemu verbalizmu (lat. verbum – beseda), pouku, ki temelji predvsem na besedi brez razumevanja vsebine (srednji vek). Zahteval je učenje besed in njihovega pomena hkrati, več realnih predmetov (naravoslovje, zemljepis, ročna dela, petje, verouk itn. – pedagoški realizem) in tujih živih jezikov. Bil je prvi, ki je uvedel šolsko leto, teden, učno uro, razred, letne počitnice in delo skupno z učiteljem. S pedagoškimi idejami Komenskega se pričenja novi vek v pedagogiki, sodobna pedagoška in didaktična misel. Njegova misel je: »Šola brez discipline je kot mlin brez vode.«

Jan Amos Komenski je s svojim delom *Informatorium materinske šole* opredelil vsebino predšolske vzgoje, njene naloge, program in metode dela. Ne govori o institucionalno organizirani predšolski vzgoji, a ko staršem svetuje, naj se otroci pred odhodom v šolo skupaj igrajo, kajti ob igri se bodo namreč naučili prijateljskega in tovariškega življenja v skupnosti, na svoj način že poudarja pomen institucionalne vzgoje predšolskih otrok. Verjel je, da morajo učitelji razumeti, kako deluje otrokov razum in kako pomembno je, da so vsi otroci deležni enake vzgoje in izobraževanja ne glede na spol in socialni status, zato lahko tezo o pomenu institucionalne predšolske vzgoje potrdimo.

Johann Heinrich Pestalozzi (1747–1827) je bil švicarski pedagog, na katerega sta močno vplivala Kant in Rousseau. Kakor Rousseau tudi Pestalozzi verjame, da je človek po naravi dober, vzgojo gradi na psihologiji in Kantovem nauku o presojanju. Gradivo čutnega izkustva razumska dejavnost posameznika predela in izoblikuje v pojme, v višjo enoto misli, razum pa oblikuje čutne vtise po posebnih formah, ki so človeku prirojene. Bil je izredno občutljiv na socialne krivice kmetov in nezakonskih otrok. Na prošnjo vlade je v Stanzi poskrbel za vzgojo 80 sirot. Po Pestalozziju naj bi vzgoja v zavetišču temeljila na domačem, družinskem občutju in redu, na čustvih in

živih zgledih, pouku in ročnem delu. V ospredju je vzgojiteljeva oseba. Kasneje je na Burgdorfu, kjer je bil učitelj, prirejal šolske tečaje, na katerih je govoril, kako bi lahko poučevala in vzgajala vsaka mati. Tam je zaslovel kot pedagog. K njemu so prihajali strokovnjaki z različnih koncev Evrope. V naslednji fazi in na novem kraju je ustanovil zavod, v katerem so se odvijali seminarji za učitelje. Pestalozzijeva metoda je postala simbol naprednega pouka. Vzgojni cilj je videl v razvoju človekovih sil, ki so samodejavne. Vzgojni cilji so bili: vzgoja glave (umska), vzgoja srca (moralna) in vzgoja rok (telesna).

Hotel je doseči skladen razvoj človeka in njegovih sil. Delo naj bi bilo po njegovem le pomožno sredstvo za razvoj človečnosti, zato ga je združil s poukom. V romanu *Linhard in Gertruda* (1781) je delovno vzgojo razvil v splošno vzgojno načelo. Prepričan je bil, da je telesna in delovna vzgojenost v prid razvoju vseh možnosti, ki so potrebne za človeške poklice. Vsak učenec je imel v njegovi šoli tri grede. Seznanjali so se z živinorejo, poljedelstvom, perutninarstvom, obiskovali kmete in vzorna posestva kakor tudi obrtnike (npr. urarja) in opazovali njihovo delo. Bil je prvi, ki je napisal metodiko za elementarni pouk materinščine, aritmetike in zemljepisa. Glavni cilj pouka je po Pestalozziju pomoč otroku pri razvijanju miselne zmožnosti. S tem je poudaril formalni pomen pouka, kar je bilo za tisti čas napredno in novo, saj je bilo še vedno preveč sholastične prakse. V delu *Kako Gertruda uči svoje otroke* (1801) opisuje, kako se doma otroci nekaj časa učijo, nato delajo. Knjiga je bila namenjena bolj učiteljem, saj je matere niso razumele, zanje je bila pretežka. Na didaktičnem področju je zagovarjal načelo nazornosti, ki je izhodišče abstraktnega mišljenja oziroma spoznavanja. Opozarjal je tudi na načelo sistematičnosti, postopnosti in zaporednosti ter dostopnosti učne snovi.

Pestalozzi je bil po svoji naravi demokrat, zahteval je šolo za vse, ne le za privilegirane. Zavzemal se je za najrevnejši sloj. Za Komenskim (čeprav ga ni poznal) je bil največji zagovornik osnovne šole. Bil je vzgojitelj, ki so mu na nagrobnik napisali: „Oče sirot, učitelj ljudstva, ustanovitelj nove ljudske šole, vzgojitelj človeštva, vse za druge, zase nič.“

Nasploh so bile ustanove za predšolske otroke razmeroma mlade in so si po besedah S. Pavlič (1991) le počasi utirale pot. 17. stoletje, še bolj pa 18. stoletje je z vidika predšolskih ustanov pomembno stoletje. Razvoj kapitalizma, naraščajoča industrializacija, zaposlovanje žensk, z njo povezane družinske spremembe⁴ in posledično naraščajoča zahteva po varstvu otrok zaposlenih mater pripelje do ideje o institucionalno organizirani predšolski vzgoji za otroke.

E. Singer (1992, po M. Batistič Zorec, 2003) pravi, da se kot prva institucija za predšolske otroke večkrat omenja šola Friderica Oberlina, čeprav so ob njenem nastanku leta 1770 že obstajale materinske šole in druge institucije, kot npr. otroška

⁴ V Evropi so se po francoski revoluciji ustanovljale velike manufakture. Povečale so se potrebe po delovni sili, zaposlovale so se tudi ženske. To je povzročilo spremembe v družini. Družina ni bila več samozadostna proizvodjalna in vzgojna enota, v kateri so se otroci socializirali preko vsakdanjega življenja z odraslimi, ki so sestavljali družine. Z zaposlenostjo mater se je pojavilo vprašanje, kam z otroki, ki so se pred tem varovali in vzgajali v družini.

zavetišča (it. asili nidi), šole za igro (ang. play schools), pa tudi druge specifične šole, ki so otroke pripravljale na določeno delo v manufakturah – vse so bile namenjene varovanju in discipliniranju otrok ter so bile hkrati zelo religiozne. Friderik Oberlin je bil Francoz, po poklicu duhovnik. Oberlinova šola se je imenovala »pletilna šola« in otroci so se v njej zbirali enkrat do dvakrat tedensko, in sicer od ene ure do štirih ur. Težišče dejavnosti je bilo usmerjeno na pridobivanje spretnosti in znanj, ki so jih otroci potrebovali v takratni manufakturni proizvodnji. Pogovarjali in seznanjali so se tudi o naravi in religiji. Po Oberlinovem navodilu so z otroki delala kmečka dekleta. S pomočjo slik so otroci spoznavali stvari, ob neposrednem opazovanju narave pa rastline, pojave, ponavljali so biblijske zgodbe, religiozne pesmi in si urili spomin. Funkcija dela je bila torej veliko širša in ni šlo samo za varovanje otrok. Posvetil se je tudi staršem, hotel je dvigniti njihovo civilizacijsko raven. Bil je prvi, ki je ženskam utrl pot v profesionalno ukvarjanje z otroki.

Zamisel o družbeno organizirani predšolski vzgoji je prvi uresničil Robert Owen (1771– 1858). Zapisali smo že, da je nastanek prvih institucij za predšolske otroke v Evropi in v Ameriki od sredine 18. stoletja in v začetku 19. stoletja povezan s korenitimi družbenimi spremembami, značilnimi za obdobje zgodnjega kapitalizma. E. Singer (1992, nav. po M. Batistič Zorec, 2003) pravi, da je razvoj kapitalizma po francoski buržoazni revoluciji povzročil, da so se odrasli vse bolj zaposlovali zunaj doma. Ženske iz srednjega in višjega sloja so sicer ostajale doma in vzgajale otroke, ženske iz nižjega sloja pa so se bile prisiljene zaposlovati tako kot njihovi možje. Tudi industrializacija je vplivala na zaposlovanje žensk. Te spremembe so vplivale na nujnost po ustanavljanju vrste ustanov za varovanje otrok zaposlenih mater in pripravo otrok za delo (v ozadju še religiozna vzgoja in praktični interesi – neposredna priprava otrok, vključitev v industrijsko ali obrtniško delo, v katerega so se vključevali otroci, preden se je množično uveljavilo obvezno osnovno šolanje). Robert Owen je bil oster kritik obstoječih družbenih razmer. Prepričan je bil, da je ključ do družbenega napredka v vzgoji otrok. Menil je, da bi družba morala prevzeti odgovornost za vzgojo, saj starši mnogokrat ravna iracionalno. Leta 1816 je na Škotskem ustanovil šolo za otroke od enega leta do štirinajstih let in jo imenoval Inštitut za oblikovanje značaja. Verjel je, da je človek po naravi dober in da otroci niso krivi, da se učijo slabih navad. Zagovarjal je naravno vzgojo, ki po njegovem temelji na otrokovi živahnosti, potrebi po igri in želji po znanju. Odprl je otroški »vrtec« pri tovarni, katere lastnik je bil. V njegovih zavodih se prvič srečamo z varstveno, vzgojno in izobraževalno funkcijo organizirane predšolske vzgoje. Vzgojno delo v svojem zavodu je organiziral tako, da je otroke od enega leta do treh let vključil v jasli, od štirih do petih let v zabavišče (otroška šola, prva mala šola), od šestih do desetih v osnovno šolo in od enajstih do štirinajstih let v večerno šolo. V jaslih je bila dejavnost usmerjena v igro, ples in zabavo, v zabaviščih oz. otroški šoli so se otroci igrali, zabavali, plesali, učili, spoznavali okolico, prepevali, otroke so navajali na skupno življenje, za prijateljstvo. Z otroki so delale delavke, za katere je ocenil, da imajo smisel za delo z otroki in da to zmorejo. V vzgojo mlajših otrok je vključil starejše otroke. Bil je proti telesni kazni, zavzemal se je za ukinitvev otroškega dela.

Sredi 19. st. so nastale jasli (fr. crèches), institucije, ki so bile namenjene varstvu in negi otrok do dveh let. Prve jasli je leta 1840 ustanovil pariški zdravnik Firman Marbeau. Marbeau je pri opravljanju svoje prakse spoznal, da je treba otrokom staršev, ki so zaposleni zunaj doma, poskrbeti varstvo in nego, jih obvarovati pred boleznimi in zmanjšati umrljivost. V ta namen je najel primeren prostor (svetel in dovolj velik), izbral ženske, ki so znale negovati otroke, in prepričal matere, da so mu zaupale. V Franciji je bilo preko 400 takih enot, po letu 1850 tudi v Avstriji, v Nemčiji in v Belgiji. V Avstriji je bilo leta 1847 ustanovljeno Centralno združenje jasli pod pokroviteljstvom cesarice Elizabete, čez dve leti so prve jasli ustanovili na Dunaju. Leta 1850 je bilo na Dunaju že šest jasli. Starši so bili z njimi zelo zadovoljni, zato je Ministrstvo za notranje zadeve tedanje Habsburške monarhije 23. 12. 1852 pozvalo dežele, naj pospešeno ustanavljajo tovrstne zavode. Jasli so koristne za narodovo zdravje in so zatorej oblika socialne pomoči.

V tem obdobju se je neodvisno od Oownovih idej odpiralo mnogo ustanov za varovanje in pripravo otrok na delo, to so bile t. i. damske šole (angl. dame schools ali little children's schools)⁵, šole za igro, otroška zavetišča, šole za izdelavo čipk ali pletenje slame ipd. S. Pavšič (1991) jih imenuje otroška zavetišča – zavetišča za otroke, katerih matere so sprejemale delo zunaj doma. Na Nizozemskem, Danskem, Švedskem, v Alzaciji, Angliji so ustanavljali otroške šole (angl. infant school). Financirali so jih liberalni aristokrati in prosvetljeni meščani, da bi zmanjšali revščino in nemoralnost med ljudmi. Ustanovitelji teh šol so začeli z institucionalno vzgojo otrok v času, ko še ni obstajala pedagoška tradicija o delu z mlajšimi otroki. Prva šola za otroke je bila ustanovljena v Angliji leta 1819, čez nekaj let kasneje jih je bilo že čez 200. Z nastankom otroških šol se je uveljavilo mnenje, da imajo predšolske institucije tudi vzgojno nalogo. V ospredju je bila vzgoja otrok iz neprivilegiranih slojev. Spremembe zgodnjega kapitalizma so namreč povzročale vrsto socialnih problemov, kot so neugodni življenjski pogoji, naraščajoča revščina, zanemarjanje otrok, higienske in zdravstvene težave ter porast kriminala. V Angliji je bila po letu 1850 namreč zaposlena že četrtnina vseh žensk. V politiki otroškega varstva se je pojavila težnja po družbeni korekciji otroškega varstva – nudenje ustrežnejših zdravstvenih in higienskih razmer, boljša nega in vzgojne spodbude. Tako bi predšolske institucije prispevale k zmanjšanju nemoralnosti med nižjimi sloji.

Večinoma so imele te šole religiozen značaj, otroke so pripravljale na delo v manufakturah, le nekatere so imele širšo pedagoško funkcijo. Prevladovali so praktični interesi. Zaradi prevladujočega vpliva Cerkve v tem času je bila poleg varovanja in discipliniranja otrok pomembna še religiozna vzgoja. O vplivu znanosti na delo teh institucij v tem času še ne moremo govoriti.

⁵ **Damske šole** so bile alternativa otroškim šolam. V njih je bilo veliko število otrok in neprimerne ženske, ki so zanje skrbele. Veliko število otrok, ki so bivali v neugodnih razmerah, neprimernih prostorih, se je dolgočasilo, počelo destruktivne stvari, zanje pa so skrbele ženske, ki so komaj znale pisati in brati. Na Nizozemskem je bilo v enem prostoru (na nekaj več kot sto kvadratnih metrih) kar 450 otrok (Pavlič, 1991).

T. Vonta (2009) piše, da je to obdobje razvoja organizirane predšolske vzgoje temeljilo na intuitivnih odločitvah posameznikov o tem, kaj je za otrokov razvoj dobro in kako se predšolski otrok razvija.

Idejo o družbeno organizirani vzgoji predšolskih otrok je po Robertu Ownu razvil Friederik Fröbel (1782–1852), ki je prvi je uvedel v delo z otrokom koncept strukturirane in vodene igre v učenje, razvil osmišljen sistem materialov za igro in delo, razvil tudi metodiko dela v vrtcih in opozoril na nenadomestljivost družinske vzgoje v predšolskem obdobju, hkrati pa je v svoje delo vključeval tudi starše.

Friderik Fröbel je propagiral ustanavljanje otroških vrtcev in je za to idejo pridobil tudi Diesterwega, ki je postal največji zagovornik tako organizirane predšolske vzgoje. Leta 1837 je ustanovil prvi vrtec, ki se je kasneje preimenoval v Kindergarten. Njegova pedagoška načela so: vzgoja naj bo skladna z naravo (Rousseau), skladna s štirimi instinktivnimi težnjami oz. nagoni: po delu, spoznavanju, umetnosti in religioznosti. Otrok ima določena nagnjenja že v predšolski dobi, ki jih je treba pri vzgoji upoštevati. Vzgoja mora ustvarjati pogoje, ki otroku pomagajo pri razvoju. V predšolski dobi je za to najboljšo sredstvo igra. Zagovarjal je načelo dejavnosti: otroka je potrebno zaposliti z ustrezno dejavnostjo. Ker je igra začetek otrokovega razvoja, je razvil cel sistem iger z uporabo npr. žoge, krogle, kocke, valja, tablice, obročkov, paličic, voska, gradnje, dela na vrtu, živali. Veliko je pričakoval od matere, kajti vrtec ne more nadomestiti matere. Njegove pedagoške ideje so izjemnega pomena: prvi je izdelal sistem predšolske vzgoje, ugotovil pomen igre in dela v predšolski dobi ter vlogo matere v otrokovi vzgoji. Menil je, da je vsaka družina majhen otroški vrtec, vsak otroški vrtec je velika družina. Igra naj bo prisotna povsod: doma, v vrtcu ...

Komenski, Pestalozzi in Fröbel so poudarjali pomen družinske vzgoje, vendar v vzgoji otrok niso zanemarili vloge vrstnikov oziroma socialnega okolja. Vsi trije so si bili enotni, da je prvih šest let najpomembnejših v človekovem življenju. Fröbel se je zavedal, da je družinska skupnost premajhna v smislu širitve socialnih stikov, druženja z vrstniki in ga ob vseh svojih prednostih ne more dovolj in v celoti pripraviti na življenje v družbi. Svoj vrtec je videl kot člen med družino in šolo. Vrtec otroka oblikuje in vzgaja, vendar je do tega prepričanja moralo preteči kar nekaj časa.

Pedagogiko 19. in 20. stoletja zaznamujejo poleg industrializacije tedanje družbe z revolucijami, utopičnim socializmom in dialektičnim materializmom še nove smeri, kot sta romantizem⁶ in neohumanizem⁷. Pedagogika postaja središče družbenega pomena, pojavlja se vprašanje, kako do nove družbe. Nastajajo nova gibanja in trendi: reformska pedagogika, duhoslovna in kulturna pedagogika ter pragmatizem – filozofija koristi posameznika ter gibanje za delovno šolo. T. Vonta (2009) piše, da se s tem obdobjem začne obdobje prvih znanstvenih zasnov organizirane predšolske vzgoje. Po njenem mnenju je prvi, ki je znanstveno utemeljil študij otroka, Charles

⁶ Romantizem je smer, ki postavlja v ospredje čustva, fantazijo, iracionalno in poudarja človekovo osebnost. Pojavi se iz odpora do racionalizma.

⁷ Romantizmu sledi neohumanizem, ki poudarja učenje klasičnih jezikov, zlasti grščina. Čeprav so to mrtvi jeziki brez praktične uporabe, imajo veliko formativno (vzgojno) vrednost. Pomeni ponovno oživljanje klasike.

Darwin (1809–1882) z zapiski o svojih otrocih. Iz tega se je razvilo t. i. gibanje za študij otroka. Zasnoval sta ga Stanley Hall (1844–1924) in Arnold Gessel (1890–1961). Različne teorije (nativizma, empirizma in druge razvojno psihološke teorije) dajejo utemeljitve in razlage, vendar nobena ne da popolnoma celostnega pogleda na otrokov razvoj. Avtorica meni, da npr. nativisti menijo, da se otroci razvijajo v določenem zaporedju in gredo skozi stopnje razvoja kot rezultat zakonov zorenja. Osnova za razvoj je podedovana, s pomočjo zorenja se odvija nepretrgoma in spiralasto. Podedovana razvojna ura, ki jo imajo otroci v sebi, pa določa, kdaj bo otrok dosegel določeno stopnjo razvoja. Vsako prehitivanje je po mnenju nativistov nemogoče in škodljivo, zato naj bi v skladu s tem vzgoja v predšolskem obdobju sledila otrokovi naravi, zmožnosti razvoja, vzgojitelj pa naj bi ocenil, česa je otrok zmožen, kaj se lahko nauči ter naj bi otroku omogočal pridobivanje takih izkušenj, ki bi ustrezale razvijajočim se zmožnostim otroka. Gibanje, ki se je zavzemalo za vzgojo, osredinjeno na otroka, imenujemo reformska pedagogika. Pod tem pojmom se združujejo mnogi različni koncepti in pristopi pedagogov, kot so John Dewey, Marija Montessori, Rudolj Steiner in mnogi drugi (Vonta, prav tam).

John Dewey (1859–1952) je utemeljitelj pedagogike pragmatizma. Pragmatizem pravi, da objektivne resnice ni, resnično je samo to, kar je za posameznika koristno. Mišljenje je le sredstvo, s katerim se prilagajamo življenjskim prilikam. Leta 1896 je v Chicagu s svojo ženo ustanovil prvo eksperimentalno šolo, da bi v njej preizkusil svoje in Fröblove pedagoške ideje. Šola je bila usmerjena v otroka. Zagovarjal je načelo »svobode« v vzgoji, svobodo pa pojmoval preveč idealistično (beg od nujnosti). Znanje po Deweyju ne more biti nič drugega kot misel, ki je preverjena v individualni dejavnosti. V njegovem filozofskem pojmovanju ima ravno »izkustvo« posebno vlogo. Znanje je istovetno z našim izkustvom, dejavnost pa je predhodnik pravega znanja. Z znanjem se prilagajamo okolju, znanje nas usposablja, da se prilagodimo potrebam, namenom in željam, da se prilagodimo situaciji, v kateri smo. Dewey je utemeljil pomen interesov v vzgoji. Loči štiri vrste interesov: interes za komunikacijo in stik z ljudmi, interes za raziskovanje, interes za delo in ustvarjanje ter interes za umetniško izražanje. Interes in napor se v vzgoji dopolnjujeta. Do uspešnega učenja pride po Deweyju šele takrat, ko ima določena dejavnost za otroka neko vrednost in nek smisel. Vzgojitelj mora po njegovem upoštevati otrokov spontani razvoj, njegove interese, vzgojo istoveti z življenjem samim. Vzgojitelja pojmuje kot vodnika, ki nudi pomoč, spodbuja in opazuje otrokove izkušnje ter po potrebi usmerja. Dewey je v organizirano predšolsko vzgojo prinesel odprtost, fleksibilnost, upoštevanje potreb ter raznolikosti otrok, ki prihajajo v vrtec iz različnih okolij in kultur ter potreb razvijajoče se demokracije. Njegova zahteva je bila, da šola otroka ne pripravlja za prihodnost, temveč za sedanjost.⁸

⁸ Je proti razredom, učni uri in klasični razdelitvi učne snovi na posamezne predmete. Učna metoda je po Deweyju postala izraz funkcije otrokove dejavnosti in narave. Učne metode je zasnoval glede na otrokovo delo. Prav tako naj bi po njegovem imel šola veliko delavnic, laboratorijev, kuhinjo, šolski vrt, središče vsega naj bi bili muzeji, galerije in knjižnice. Ko bi otroci pri praktičnem delu začutili, da jim kaj manjka, naj bi šli v knjižnico ali muzej in to poiskali.

Leta 1916 je izdal svoje delo *Demokracija in vzgoja*. Sam je kritiziral in zavračal postavljanje vzgojnih ciljev »od zunaj« in zanikal, da bi bilo mogoče vsebino pouka določiti vnaprej. S svojim delom se je uprl Herbartovemu formalizmu in se zavzemal za upoštevanje otroka, njegovih interesov, ustvarjalnosti, za zблиžanje šole z življenjem, z okolico, z družino.

Pomembna predstavnika reformske pedagogike za področje predšolske pedagogike sta tudi Maria Montessori (1870–1952) in Rudolf Steiner (1861–1925). M. Montessori je pri svojem delu izhajala iz idej Rousseauja, Pestalozzija, Fröbela in Seguina. Je avtorica modela predšolske vzgoje v Italiji, ki je zelo močno zaznamoval področje vzgoje predšolskih otrok in njen koncept dela je v veljavi še danes. Ustanovila je prvo Otroško hišo (Casa dei Bambini) v revnem predmestju San Lorenza. Delovala je v času konstituiranja psihologije kot znanosti in tudi sama je s pomočjo sistematičnega opazovanja otrok in eksperimentalnega dela pripomogla k znanstvenim spoznanjem o vzgoji otrok.

V vrtcu je M. Montessori (Devjak idr., 2008) začela z uporabo nekaterih učnih metod, ki jih je uvedla pri delu z razvojno motenimi otroku. Ugotovila je, da otroci uživajo v nalogah in želijo delati samostojno, brez njene pomoči. Uvajala je vedno nove materiale, med katerimi so otroci nekatere z veseljem sprejeli, nekaterih pa se niso niti dotaknili. Otroke ni v nič silila, ampak je nove možnosti aktivnosti le ponudila in nato otroke opazovala, kako so se na nova sredstva in materiale odzvali. Čez čas je opazila, da so nekateri otroci izkazovali pri dejavnostih neko vrsto notranjega miru, sposobni so bili koncentracije ob določeni aktivnosti za daljši čas. Usvajali so zahtevnejše znanje in spretnosti, razvili samodisciplino, pri čemer je odpadla potreba po neki zunanji avtoriteti. Posvetili so se svojim lastnim mislim in nameram. To jo je navdušilo in spodbudilo, da je nadaljevala z uvajanjem novih materialov in opazovanjem otrok. Če so se otroci spontano in večkrat odločili za aktivnosti s temi materiali, jih je obdržala, če pa se otroci zanje niso zmenili, jih je umaknila in nikoli več ponudila. Tako se je oblikovala zbirka sredstev in materialov, ki so značilni za vrtce M. Montessori. Povsem svojstvena je tudi njena metoda vzgojnega dela. Po dveh desetletjih dela z otroki in natančnega opazovanja otrok je začela svoja spoznanja povezovati v teorijo.

Njena teorija je nastajala po induktivni poti. Ugotovila je, da se otrok povsem drugače uči kot odrasel, da v svojem razvoju prehodi nekaj faz po določenem zaporedju in se uči s povezovanjem. Med drugo svetovno vojno je živela v Indiji, umrla je leta 1952 v Amsterdamu, kjer ima sedež Mednarodno združenje Montessori in deluje tovarna Nienhuis Montessori (Zelhem), ki izdeluje materiale in sredstva za večino aktivnosti v vrtcih in šolah M. Montessori.

Rudolf Steiner je ustanovitelj waldorfske pedagogike. Začetki te pedagogike segajo v leto 1919, ko je Steiner ustanovil šolo za otroke delavcev tovarne cigaret Waldorf Astoria v Stuttgartu in kmalu so se njegove deje in šole začele širiti po drugih krajih v Nemčiji, Švici, Veliki Britaniji, na Nizozemskem in v ZDA, po drugi svetovni vojni pa se je waldorfsko gibanje razširilo po celem svetu. Na svetu obstaja okoli 600 waldorfskih šol. Imamo jih tudi pri nas (Batistič Zorec, 2003). Waldorfska pedagogika je celostna

teorija, ki sloni na antropozofiji, duhoslovni teoriji o človeku. Po Steinerju je človek tridelno bitje, sestavljeno iz fizičnega, duševnega in duhovnega telesa. Smisel njegovega proučevanja človeka je ugotoviti vzročno povezanost med telesnim in duhovnim razvojem. Cilj waldorfske vzgoje je harmoničen razvoj otrokovih fizičnih, duševnih in duhovnih sil. Steiner zagovarja tezo, da človek po naravi ve, kaj je zanj v določenem obdobju najboljše in najprimernejše. Prepričan je, da je prehiteno v razvoju za otroka škodljivo. Meni, da se otrok v predšolskem obdobju uči le s posnemanjem; posnemanje je pomembno kot dihanje (vdih – izdih). Vdih so dejavnosti, ki jih izvaja vzgojiteljica, izdih so dejavnosti, pri katerih otrok spontano izraža svoja doživetja in izkušnje. M. Batistič Zorec (2003) piše, da je material za učenje obnašanje in posnemanje odraslih čarobna formula prvih sedmih let življenja. Medveš (1989) analizira koncept in ugotavlja, da waldorfski model nima posebnega kurikulum, bistvo pouka in vzgoje ni v razumevanju, temveč v predstavljanju in nazornem podoživljanju. Za vzgojo otrok je pomembno ravnanje odraslih in ne poučevanje v smislu, kaj je prav in kaj narobe. Temeljni načeli waldorfske pedagogike sta tako (1) vzgojiteljev vzor in (2) ritmično ponavljanje dejavnosti. »Vzgajati pomeni sedaj le to, da mu ljudje v njegovem okolju pokažejo, kaj naj oponaša.« (prav tam: 192) V waldorfskem vrtcu in vzgoji je sodelovanje staršev z vzgojiteljicami izredno pomemben element. Usklajenost vzgojnih vplivov v družini in vrtcu daje otroku namreč občutek varnosti. Tesni stiki omogočajo staršem in vzgojiteljici boljše razumevanje otrokovih potreb. Od staršev pričakujejo, da se organiziranih dejavnosti redno udeležujejo. Teh srečanj je veliko (sprejemni pogovori, informativna srečanja, delavnice, individualni pogovori o otroku, obiski na domu, praznovanja, izleti, delovne akcije, pomoč pri iskanju finančnih in materialnih sredstev).

Potrebno je še dodati, da so v Steinerjevih časih zaradi takratne, dokaj toge pruske vzgoje in šole bili obeti, da bo vzgoja izhajala iz otroka, mamljivi. Veliko so govorili o »stoletju otroka« in o pravicah otroka do otroštva. Te ideje so navdušile, Steinerjevo šolo so imeli za razodetje, za rešitev vseh šolskih in celo družbenih problemov. Tako je še danes, ko očitajo sodobni javni vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki ni brez napak, da ne razvija čustev, da premalo upošteva otroka, da premalo vzgaja ipd. A kdor pozna teoretsko izhodišče te pedagogike, ve, da je ta koncept prežet z ideološkim, verskim vidikom pojmovanja človeka oziroma otroka ter da je vzgoja vse drugo kot svobodna vzgoja.⁹

V času delovanja Marie Montessori in Rudolfa Steinera je leta 1911 v ZDA in v Kanadi Margaret McMillan s svojo sestro ustanovila otroško šolo (angl. nursery school) za otroke od enega leta do šestih let. Namenjena je bila otrokom iz revnega in nespodbudnega okolja in je temeljila na preventivi, tj. z izobraževanjem teh otrok sta skušali zmanjšati revščino in nemoralnost. Poudarjali sta čistočo, zdravniško oskrbo ter zaščito. Pomembno je bilo učenje o sebi, drugih in o svetu. M. McMillan je cenila domišljijско igro, umetnost in gibanje. Razvoj predšolske vzgoje v ZDA v prvi polovici 20. stoletja ni potekal v okviru izobraževalnega sistema, temveč skozi sponzoriranje,

⁹ Več o alternativnih vzgojnih konceptih v knjigi Alternativni vzgojni koncepti avtoric T. Devjak, S. Berčnik in M. Plestenjak (2008).

univerzitetne programe in vladne organizacije. Vrtce so ustanavljali razni raziskovalni inštituti (angl. laboratory nursery school), katerih cilj je bil sistematično raziskovanje otrokovega razvoja ter izobraževanje vzgojiteljic.

Čas okoli druge svetovne vojne je po besedah T. Vonta (2009) še posebej zaznamoval področje organizirane predšolske vzgoje. V času med obema vojnoma in v času racionalistične psihološke in medicinske miselnosti so nastale prve teorije za podružabljanje vzgoje predšolskih otrok. Mnogi tedanji strokovnjaki, zdravniki, mladinoslovci in pristaši nativističnih razvojnih teorij so bili mnenja, da (1) dobre higienske razmere, (2) strokovno psihološko ravnanje in (3) posebne ustanove lahko zagotovijo nego in vzgojo malih otrok; v njih naj bi otroci pod budnim očesom strokovnjakov bolje napredovali kakor v družini s pogosto neizobraženimi starši.

Ne smemo zanemariti političnih razlogov za takšno vzgojo otrok. V deželah, v katerih je bila v ospredju emancipacija žena ali kapitalistična miselnost, naj bi vzgojo otrok prevzele državne vzgojne institucije, ki bi razbremenile ženo, mater. V pedagogiki so se pojavile izrazite etatistične težnje zlasti po letu 1930; v Nemčiji je nastala posebna organizacija "Jungborn", katere cilj je poddržavljanje vzgoje otrok (Bergant, 1970). V te ustanove, ki so jih vodili otroški zdravniki, so bili po rojstvu vključeni otroci arijskih staršev. O njihovem delovanju obstajajo zapisi, opazovanja, statistike in eksperimenti za skupno, družbeno vzgojo.

Vpogled zavezniških strokovnjakov v Jungborn ob koncu druge svetovne vojne pokaže »porazne rezultate« take vzgoje. Otroci »Reicha«, ki so bili stari do deset let, so bili dokaz neprimernosti take državne vzgoje (Bergant, 1970). Nürnberški proces je organizacijo Jungborn razglasil za zločinsko organizacijo. M. Bergant (prav tam) opisuje, da je t. i. nacistični model vzgoje že po nekaj letih pokazal nepričakovano zelo slabe rezultate, ki so jih najprej hoteli pripisati dedni prizadetosti otrok, ker so imeli starši, ki so dali otroke v zavod, tudi dejansko težave tako na področju telesnega, fizičnega in mentalnega razvoja.¹⁰

T. Vonta (2008) poudarja, da so ta dejstva močno zaznamovala odnos do institucionalne vzgoje predšolskih otrok in vzbudila še večje nezaupanje ter dodala še bolj negativen prizvok, kot ga je imel pred vojno. Povojni svet se je znašel v dilemi, kako poskrbeti za predšolske otroke, posebej še, kot piše, se je v tistem času začelo množično zaposlovanje mater zaradi vse večjih potreb po delovni sili, ki je obnavljala in gradila povojni svet. To obdobje sta zaznamovala tudi R. Spitz in Bowlby, ki sta s svojimi raziskavami poudarjala škodljive vplive zgodnjega ločevanja otrok do mater in opozarjala na pomen zadovoljevanja čustvenih in socialnih potreb pri otrocih.

¹⁰ Slabi rezultati so se pokazali na področju telesnega razvoja (čeprav so bili pogoji več kot dobri, prehrana, nega, higienske razmere so bile namreč visoko nad družinskim povprečjem). Do šestega meseca so se otroci dobro razvijali, nato so zaostali v telesnem razvoju. Umrljivost je bila višja kot v domačem okolju, otroci so izgubili na teži, imeli slab tek ali odklanjali hrano in hitro postali žrtev manjše infekcije. Še slabši rezultati so se pokazali na področju duševnega razvoja otrok: razvojni količnik je bil dosti nižji od otrok v družinskem okolju, zaostajali so v govornem razvoju, osiromašen je bil njihov čustven razvoj. Ljubki in lepi otroci so bili manj prizadeti, saj jim je bila namenjena večja pozornost osebja v zavodih (Bergant, 1970).

Opozorila sta na pomen vloge staršev in drugih pomembnih odraslih oseb v otrokovem razvoju. Še posebej sta bila kritična do organizirane predšolske vzgoje otrok do tretjega leta starosti.

Drugo polovico 20. stoletja označuje obdobje »razcveta« znanosti. Naj omenimo: (1) Hunta in njegovo delo *Inteligentnost in izkušnja* (1961), v katerem dokazuje, da je inteligentnost rezultat faktorjev okolja; (2) Blooma (1964), ki je poudaril pomen izkušenj v zgodnjem otroštvu; (3) Watsona in njegovega sodobnika Skinnerja, ki sta verjela, da je vse obnašanje naučeno (behaviorizem); (3) Banduro, ki je zasnoval teorijo o socialnem učenju in razvil pomen imitacije ter modeliranja za otrokov razvoj; (4) Maslowa (1970), ki je kot humanistični psiholog razvil teorijo razvoja osebnosti na osnovi hierarhije osnovnih potreb ter potreb razvoja oz. rasti; (5) Rogersa (1968), ki si razvoj razlaga kot približevanje »idealnemu jazu« ali podobi tistega, kar bi radi postali. Rogers je zaznamoval institucionalno predšolsko vzgojo predvsem s svojim pojmovanjem razvoja (od odvisnosti k avtonomnosti) ter s poudarjanjem pomembnosti osebne izkušnje; (6) Fromma (1970), ki zagovarja izjemno spremenljivost kulturnih norm ter prilagodljivost človeške narave; (7) Eriksona, ki je svojo teorijo začel graditi na psihoanalitični psihološki teoriji, nato pa je biološkim dejavnikom razvoja namenil manj pomembnosti, več pa interaktivni naravi razvoja – otroku pripisuje aktivno vlogo v oblikovanju svojih izkušenj s tem, ko vstopa v interakcijo s svojim okoljem; (8) Piageta, ki je Rousseaujev koncept naravnega razvoja dopolnil s predpostavko, da otrok gradi znanje v interakciji s socialnim in fizičnim okoljem. To interakcijo je poimenoval asimilacija, akomodacija in ekvilibracija. Postavil je tudi teorijo faz otrokovega intelektualnega razvoja. Predpostavljal je, da poteka kognitivni razvoj pri vseh otrocih v štirih fazah – senzomotorična, predoperativna, konkretno operativna in faza formalnih operacij; (9) Lacana in njegovo teorijo objektnih odnosov ter (10) Kohlberga in njegovo kognitivistično teorijo o razvoju moralnega presojanja in delovanja oziroma teorijo samooblikovanja (Kroflič, 2002; Vonta, 2009).

Demokratizacija družbe in spoznanja znanosti sta v svetu pripeljala do novih pristopov na področju predšolske vzgoje otrok. Naj omenimo dva, ki sta zaznamovala organizirano predšolsko vzgojo. V začetku šestdesetih let 20. stoletja se je uveljavilo spoznanje o pomembnosti zgodnjega učenja in socializacije v skupini za otrokov razvoj. Medtem ko so se teorije o čustvenem razvoju (Bowlby) pretežno uporabljale za nasprotovanje vrtcem, so študije inteligentnosti, kognitivne teorije in teorije učenja zagovarjale prednost vzgoje v vrtcih v primerjavi z domačo vzgojo. Za to obdobje je značilno optimistično prepričanje o kompenzacijski vlogi predšolske vzgoje. Nastanku gibanja za razvoj predšolske vzgoje so »botrovale« (1) socialno-ekonomske okoliščine (porast števila revnih družin in kriminala, slaba zdravstvena in izobrazbena raven prebivalstva) in (2) nova spoznanja o razvoju in vzgoji otrok (profesionalna vzgoja predšolskih otrok lahko poveča inteligenčni količnik k in s tem tudi šolsko uspešnost). Omenjeno gibanje ima vlogo »reševalca problemov«. Tedanji strokovnjaki na področju edukacije so bili prepričani, da na osnovi znanstvenih in empiričnih spoznanj lahko odgovorijo na vprašanja o najuspešnejšem vzgojnem

vplivanju na otrokov razvoj v predšolskem obdobju. Na vrtec so gledali tudi kot na prostor, kjer je moč zgodaj odkriti motnje v razvoju in nanje pomembno vplivati.

Omenjeno gibanje se je širilo skozi različne projekte, ki so se naglo širili in zajeli vse več otrok različnih starosti, spremljalo ga je veliko število eksperimentov, ki so jih vodile univerze. Nekateri programi so potekali v vrtcih, nekateri doma, nekateri so vključevali otroke leto pred vstopom v šolo, drugi so vključevali otroke in starše že od prenatalnega obdobja. Glavna slabost kompenzacijskih programov je bila, da so blažili posledice, namesto da bi odstranjevali vzroke.

Prvi izmed takšnih projektov, ki je nastal v ZDA v šestdesetih letih 20. stoletja, se je imenoval Head Start Program. V skrbi za zmanjšanje socialnih razlik med ljudmi, posebej med otroki, je najbolj znan primer takšne naravnosti ameriški projekt »War on Poverty«, ki je leta 1964 nastal pod pokroviteljstvom takratnega ameriškega predsednika Johnsona in so ga sestavljali različni podprojekti. Sestavni del enega od teh podprojektov je bil tudi Head Start Program. Program se je uresničeval v zasebnih, državnih, laičnih in cerkvenih ustanovah. Deloval je na lokalnih ravneh, upošteval specifične značilnosti različnih življenjskih obdobj. Na izvedbeni ravni je program sledil štirim pristopom: pristopu M. Montessori, behaviorizmu, odprtim vzgojnim in konstruktivističnim pristopom. Različne pristope povezujejo isti cilji: skrb za otrokovo zdravje, zdravstveno preventivo in kakovostno prehrano, spodbujanje otrokovega kognitivnega razvoja, učenje skozi igro, priprava na šolo, razvoj jezika in matematičnih pojmov, zagotavljanje kontinuitete med predšolsko vzgojo in šolo, sodelovanje staršev pri vzgoji otrok in izobraževanju o vzgoji otrok; socialna in psihološka pomoč družinam ter profesionalni razvoj zaposlenih v programih (Batistič Zorec, 2003).

V ta program so bili vključeni revni otroci, saj se je njegov ustanovitelj boril proti revščini in ga je organiziral s pomočjo državne pomoči. Namen je bil dober, vendar pa žal na koncu ni bilo ustreznih rezultatov in popularnost programov je upadla. Kot najučinkovitejši so se pokazali programi, ki so delovali na otroka in njegovo družino, zlasti na izobraževanje mater, na kakovostno interakcijo med materjo in otrokom ter na starševsko motivacijo za otrokovo izobraževanje.

HighScope Curriculum je nastal 1971 v okviru kompenzacijskih programov (Head Start) (Batistič Zorec, 2003). Avtor programa je bil Weikart s sodelavci. Osnova programa je kognitivno usmerjen kurikulum, ki se opira na Piagetovo kognitivno razvojno teorijo in na Deweyjevo ter progresivno pedagoško filozofijo. Nastal je na podlagi dolgoletnih raziskovanj zgodnjega otroštva, v velikem številu držav ZDA je priznan kot nacionalni kurikulum, uporabljajo ga v Kanadi, Avstraliji, Veliki Britaniji in v mnogih drugih evropskih deželah. Bil je eden od virov, po katerem smo se zgledovali pri nastajanju slovenskega Kurikuluma za vrtce.

Avtorji programa verjamejo, da je aktivno učenje izhodišče za polni razvoj potencialov posameznika in je najučinkovitejše v okolju, ki nudi ustrezne možnosti za učenje. Vodi jih načelo, da so majhni otroci sposobni odločati in reševati probleme, povezane z dejavnostmi, ki jih zanimajo. Vzgojitelji te interese izkoristijo kot

odskočno desko za delo z otroki, za učenje socialnih in drugih pojmov, ki jih bodo potrebovali v življenju. Razvoj posameznika poteka v predvidljivem zaporedju, z dozorevanjem se pojavijo nove sposobnosti. Poleg splošne predvidljivosti razvoja ima vsaka oseba edinstvene lastnosti, ki se od rojstva naprej prek vsakodnevnih interakcij progresivno diferencirajo v edinstveno osebnost. Učenje poteka v kontekstu individualnih značilnosti, sposobnosti in priložnosti. Obstajajo namreč obdobja v razvoju, t. i. kritična obdobja, ko se določenih stvari naučimo najboljše in najuspešnejše, ter metode poučevanja, ki so v določenem obdobju ustrežnejše kot v drugem. M. Batistič Zorec (prav tam) navaja, da snovalci programa izhajajo iz petih temeljnih načel: aktivnega učenja, pozitivnih odnosov med odraslimi in otroki, otroku prijaznega učnega okolja, konsistentne dnevne rutine in timskega dnevnega ocenjevanja.

HighScope Curriculum zagovarja odprti pristop, ki vzgojiteljico in otroka postavlja v aktivno vlogo, spodbuja otrokovo iniciativnost in aktivno udeležbo pri njegovem lastnem učenju. Tu gledajo na učenje kot na socialno izkušnjo, ki vključuje pomembne interakcije med otrokom in odraslim ter med otroki samimi. Aktivno učenje definirajo kot učenje, v katerem otrok prek neposredne aktivnosti z objekti in prek interakcije z ljudmi, idejami ter dogodki zgradi novo razumevanje. Za aktivno učenje je potrebno primerno učno okolje (interesni kotički), sredstva, materiali, delo v majhnih in velikih skupinah, dnevna rutina, aktivna komunikacija med vsemi udeleženci, osnovni model učenja je t. i. »načrtuj – naredi – oceni«. Vzgojitelji opazujejo in interpretirajo dejavnosti vsakega otroka skladno z razvojnimi principi programa, ki so združeni v t. i. ključnih izkušnjah. Ključne izkušnje pokrivajo področje dejavnosti, ki jih načrtujejo glede na otrokove interese in so vodilo za odrasle, da opazujejo, podpirajo in načrtujejo aktivnosti za otroke in ocenjujejo razvojno ustreznost prakse (Hohmann in Weikart, 2005). To so: ustvarjalne reprezentacije, jezik, pismenost, pobude in socialni odnosi, gibanje, glasba, klasifikacija, seriacija, števila, prostor in čas.

In ne nazadnje, v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja je Malaguzzi s sodelavci uspelo na edinstven način povezati raziskovalne in teoretske ugotovitve z različnih znanstvenih področij z lastno kulturno tradicijo ter s praktičnimi izkušnjami vrtcev Reggio Emilia v Italiji ustvariti enega najbolj znanih in popularnih konceptov predšolske vzgoje v svetu. Določene elemente tega koncepta smo v projektu Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport uvajali tudi v slovensko vzgojno prakso, zato bomo v nadaljevanju koncept Reggio Emilia natančneje predstavili. Še pred tem pa bomo orisali, kako so se razvijale predšolske institucije pri nas in kako sta teorija in vzgojna praksa vplivali na kakovost izvajanja predšolske vzgoje v Sloveniji.

Začetek predšolskega varstva (Pavlič, 1991) umeščamo v Ljubljano v zgodnje 11. stoletje. S. Pavlič se sklicuje na zapis Valvasorja, ki je zapisal, da je leta 1041 bogati meščan in trgovec Pavel Berlach ustanovil sirotišnico in ji zapustil tudi vse svoje premoženje. V hiši so vzgajali gojence, sirote in ko so odrasli, so jih izučili poklica. Do kdaj je delovala, ni znano. Avtorica v nadaljevanju zapiše, da je Marija Terezija v 18.

stoletju zahtevala obnovitev ljubljanske sirotišnice, kajti v tem času je bilo v mestu veliko sirot in zapuščenih otrok. V obnovljeno sirotišnico so začeli sprejemati otroke leta 1757. Vanjo so sprejemali otroke tudi iz drugih mest, vasi in trgov. Namen sirotišnice je bil, da v nemškem jeziku usposobijo sirote za razna dela pri gospodi, trgovcih in obrtnikih. Najstarejši zapis o predšolskem varstvu na slovenskem ozemlju je iz leta 1756, ko sta prvi otroški vrtec v Mariboru vodila starejša gospa Anna Marija Magisskraut in njen sin. Mati in sin sta otroke učila »lepega« sedenja, osnove črk in molitve.

V Ljubljani je prvi otroški vrtec ali otroško zavetišče, kakor so ga imenovali, nastal leta 1834. Vanj so sprejeli 109 otrok, starih od dveh do pet let. Otroško zavetišče je bila ustanova za otroke zaposlenih staršev revnejših slojev. Ni bila državna ustanova. Vrtec se je vzdrževal s prostovoljnimi prispevki. Tako so se ustanovili mnogi vrtci. Denar so zbirali na veselicah. Prvi vzgojitelj je bil moški (šolan v Gradcu), ki je imel pomočnico. Otroke so tam zaposlene matere pustile nekaj ur, malico so otroci imeli s seboj, brezplačno kosilo so dobili v vrtcu. Zavetišče je nastalo na podlagi Cesarskega odloka iz leta 1832. Ta je dopuščal ustanavljanje dobrodelnih društev za zavetišča majhnih otrok, ki pa so morala biti pod nadzorstvom škofije.

Po letu 1863, ko je bil na Dunaju odprt prvi zasebni vrtec po Fröblovem zgledu, so tudi na slovenskem ozemlju začeli načrtno odpirati otroške vrtce kot vzgojne ustanove za predšolske otroke. V nasprotju z otroškimi zavetisti so bili ti vrtci namenjeni izbranim otrokom iz premožnejših družin. Leta 1869 je stopil v veljavo prvi zakon, ki je določal delovanje osnovnih šol, v predpisih pa je opredelil tudi otroške vrtce, ki naj se ustanovijo pri ljudskih šolah. Ti vrtci naj bi dopolnjevali družinsko vzgojo. Leta 1872 so objavljeni še trije dokumenti, pomembni za vrtec. V njih je zapisano, da je predšolska vzgoja pomemben del vseljudske vzgoje. Med nalogami vrtca se omenja tudi priprava na šolski pouk z redno telesno vadbo, z razvijanjem čutil in drugimi primernimi dejavnostmi ter izobraževanjem brez poučevanja (Pavlič, 1991; Batistič Zorec, 2003). Nadzor nad vrtcem je tako prevzela država (dežela, okraji) in njihovo financiranje ni bilo več odvisno samo od dobrodelnih in verskih organizacij. Dokumenti so predpisovali tudi druge pogoje delovanja: prostor, opremo in usposobljenost kadra, ki so sledili Fröblovim načelom. Vrtec je moral imeti veliko prostora, varen dostop, svetel vrt in igrišče. Otroški vrtci ali otroška oskrbovališča so bila namenjena vsem otrokom od treh do šest let (ne le bogatim), za mlajše so bile jasli ali strežni zavodi. Za samostojno vodenje vrtca je bilo potrebno dveletno delo v vrtcu. Predpisani so bili strogi pogoji dela.

Ustanavljanje vrtcev so deželni organi prepuščali dobrodelnim in cerkvenim organizacijam, društvom in zasebnikom in zato so jih ti izkoriščali za svoje interese. M. Batistič Zorec (prav tam) piše, da je Cerkev vrtce izkoriščala za versko vzgojo, tujci za potujčevanje, slovenska društva pa so ustanavljala vrtce, da ne bi prišlo do potujčevanja.¹¹ 1883 je goriško društvo Sloga na ženskem učiteljišču uvedlo tečaj za

¹¹ Do 1914 sta na našem ozemlju delovali dve združenji: Nemško šolsko združenje, katerega cilj je bil ponemčevanje slovenskega naroda, in Ciril–Metodovo združenje, ki se je bojevalo proti ponemčevanju slovenskega naroda.

vodenje vrtcev. Leta 1894 se je na tečajih izobrazilo precej otroških vrtnaric, izšla je prva slovenska strokovna knjiga z naslovom *Narod slovenski vrtnarici*, leta 1908 pa so slovenske vrtnarice dobile Navodila otroškimi vrtnaricam Družbe sv. Cirila in Metoda. Slovenske vrtnarice so bile uršulinke in so delale po Fröblovi metodi. Za pospravljanje, zračenje in čiščenje je skrbela postrežnica. Po letu 1880 se je mreža vrtcev začela širiti po vsem slovenskem ozemlju. Največ vrtcev je bilo v Ljubljani.¹² Leta 1912 (Pavlič, 1991) je bilo razmerje med številom vrtnaric in številom otrok 1 proti 80 oz. 100, denarja za delo po Fröblovi metodi pa je vedno primanjkovalo.

Med prvo svetovno vojno so na našem ozemlju v taboriščih nastajali begunski otroški vrtci in zavetišča za slovenske otroke brez staršev. Poleg sirot so vrtec obiskovali otroci, katerih očetje so bili v vojski, njihove matere pa so bile zaposlene. Teh zavetišč je bilo kar nekaj, v njih so otroke bolj varovali kot vzgajali. Bila pa so pomembna tudi zato, ker so skrbela za prehrano teh otrok in v njih so otroci slišali svoj materni jezik.

Šolski sistem po prvi vojni se ni takoj spremenil in je veljal vse do Zakona o narodnih šolah (1929), ki v sedmem členu navaja, da spadajo k narodnim šolam tudi zabavišča. Otroški vrtci, ki so spadali pod šole, so se preimenovali v otroška zabavišča. Obvezno je bilo ustanavljanje zabavišč v večjih mestih, na željo staršev ali zahtevo občine tudi v drugih krajih, če se vanj vpiše najmanj 30 otrok. V zabavišča so sprejemali dečke in deklice, ki so bili stari štiri leta. Poleg zabavišč so obstajala še dnevna zavetišča za dojenčke in otroke do četrtega leta starosti, dnevna zavetišča z zabaviščem za otroke od četrtega do sedmega leta starosti in šolska dnevna zavetišča za otroke do šestnajstega leta.

Leta 1933 je tedanje Ministrstvo za prosveto izdalo odlok, da morajo zabavišča in zavetišča delati po posebnih programih, vsak otrok mora imeti od šest do osem m² prostora, skupina od trideset do štirideset otrok mora imeti vsaj dve sobi, eno za zabavišče, drugo za jedilnico in počitek. Otroke do štirih let so vzgajale negovalke, starejše otroke pa vzgojiteljice ali učiteljice, preostali čas so zanje skrbele varuške (otroci so začeli z obveznim šolanjem pri sedmih letih). Mlajši otroci so bili v zavetiščih, od tam so jih pošiljali v dnevna zabavišča.¹³

Kljub velikim pomanjkljivostim v organizaciji otroških vrtcev ali zabavišč, kakor so vrtce poimenovali po Zakonu o narodnih šolah, pa so napredne vzgojiteljice v Društvu za zaščito otrok s svojimi predavanji seznanjale javnost o pomenu sodobnega otroškega vrtca za razvoj otroka. Opozarjale so na finančne in materialne pogoje vrtcev (stavba, igrišče, igrala) in zahtevale, da morajo biti vrtci samostojni zavodi, čeprav so se mnogim vrtci zdeli nepotrebni. V času druge svetovne vojne, ko je bilo naše ozemlje razdeljeno med Nemčijo, Italijo in Madžarsko, je delovanje vrtcev

¹² S. Pavlič (1991) navaja Poročilo o javnih in privatnih šolah v šolskem letu 1889/90. V tem poročilu je navedeno, da ima Ljubljana poleg vrtca v zunanji uršulinski šoli in vrtca v Rehnovi zasebni osemrazrednici še prvi mestni otroški vrtec, ustanovljen 1885, drugi mestni otroški vrtec, ustanovljen 1889, otroški vrtec nemškega društva iz leta 1886, otroški vrtec pri učiteljski šoli, otroško zavetišče pri sv. Florjanu iz leta 1834, ki se je okoli leta 1900 preimenovalo v otroški vrtec. Na teh zavodih je poučevalo 11 vzgojiteljic in vadilo 14 hospitantk, imeli so 9 oddelkov in v njih 447 otrok, 180 dečkov in 267 deklic (prav tam: 51).

¹³ Na slovenskem ozemlju je bilo leta 1939/40 56 zabavišč s 84 oddelki in 17 zavetišč z 31 oddelki, 85 vrtnaric (vzgojiteljic) in vanje je bilo vključenih 2200 otrok (Pavlič, 1991).

zaznamovalo obdobje potujčevanja. V času od 1941 do 1945 so v času žetve odpirali t. i. žetvene vrtce za otroke, katerih starši so bili na delu. Do konca vojne so odprli 69 vrtcev in 34 pomožnih vrtcev. Otroke ilegalcev so sprejele ženske, ki so poiskale družine, pripravljene te otroke vzgajati. Prizadevale so si, da bi vsi ti otroci preživeli vojno (prav tam).

Po vojni je skrb za predšolske ustanove prevzelo Ministrstvo za socialno politiko FLRJ, ki je že leta 1945 pripravilo tečaj za izobraževanje vzgojiteljic. Naslednje leto so vrtci prešli v pristojnost Ministrstva za prosveto in istega leta je nastala enoletna šola za vzgojiteljice na učiteljski v Ljubljani. Leta 1948 je bila sprejeta nova zakonodaja, ki je urejala jasli in vrtce. Jasli so bile namenjene otrokom do tretjega leta, vrtec pa otrokom od tretjega leta do začetka šolanja. Jasli in vrtce so lahko ustanavljala podjetja, državni uradi in ustanove. Vrtci, ki so začeli vključevati tudi šolske otroke po pouku, so se kmalu po vojni preimenovali v domove igre in dela (DID). V teh ustanovah so oskrbovali in vzgajali otroke čez dan, ponekod pa tudi ponoči (Dolanc, 1970, nav. po Batistič Zorec, 2003). Do leta 1950 je sledila obnova domovine (ogromno je bilo porušenega in uničenega). Ljudje so se organizirali in prostovoljno delali, zidali, obnavljali. Otroci so bili v tem času v domovih igre in dela. To so bili stari gradovi, stare šole in v njih so bile bivanjske razmere slabe. Prvič je predšolska vzgoja postala del socialnega, zdravstvenega in družbenega varstva. Veliko otrok je v teh ustanovah ostajalo po cele dneve. Do 1950 leta se je mreža teh domov močno razširila. Če je bilo v delovnih ustanovah in organizacijah več kot 200 žensk, so jih morali graditi tam. V šolskem letu 1949/50 so bile v Ljubljani ustanovljene štiriletna srednja strokovna šola za vzgojiteljice, enoletna šola za pomožne vzgojiteljice in petmesečni tečaj za pomožno vzgojno osebo (Pavlič, 1991).

Med letom 1950 in letom 1960 ni bilo velikega napredka na področju predšolske vzgoje. Vzdrževanje vrtcev je bilo zelo drago, saj so vzgojo prevzele državne ustanove. Zaradi predragega vrtca so starši množično izpisovali otroke iz vrtcev. Ukinili so celo prehrano, da bi zmanjšali stroške. Po letu 1960 so se začele razmere na področju predšolske vzgoje izboljševati. Leta 1961 je Ljudska skupščina Ljudske republike Slovenije sprejela Resolucijo o nalogah komune in stanovanjske skupnosti pri otroškem varstvu. Zasnovan je bil enoten sistem otroškega varstva za otroke od dojenčkov do šolarjev. Resolucija je določala temeljna načela otroškega varstva, vloge staršev in drugih družbenih dejavnikov. Število vrtcev je naraščalo, saj se je število otrok med leti 1950 in 1960 močno povečalo (z 12700 na 22500 otrok). V jaslih so delale negovalke, ki so se izobraževale v dveletnih šolah. V letih od 1961 do 1972 so bile ustanovljene srednje vzgojiteljske šole v Ljubljani, Kopru, Celju in Idriji. 1965/66 so s t. i. malo šolo začeli izvajati pripravo na šolo.

1971 je bil sprejet Zakon o vzgojno-varstveni dejavnosti za predšolske otroke. Osnovne naloge predšolske vzgoje v vrtcih so bile pospeševanje duševnega, osebnojnega in telesnega razvoja otrok, priprava otrok na šolo, skrb za prehrano, nego in zdravje otrok, enotnost družinske in družbene vzgoje. V oddelkih, v katerih so bili otroci, stari do dveh let, so vzgojno-varstveno delo vodile medicinske sestre, v oddelkih z otroki, starimi od dveh do treh let, so vzgojno-varstveno delo vodile

medicinske sestre in vzgojiteljice predšolskih otrok, v oddelkih z otroki nad tremi leti pa vzgojiteljice predšolskih otrok. Leta 1974 so bile na področju otroškega varstva ustanovljene Samoupravne interesne skupnosti, ki so združevale družbene interese neposrednih proizvajalcev in staršev, katerih cilj je bil vključiti čim več otrok v vrtce. V vrtcih je bilo takrat vključenih 18,1 % vseh otrok, večina predšolskih otrok pa je obiskovala celoletni ali skrajšan program priprave na šolo. Leta 1980 je bilo takšnih otrok 38,4 %, leta 1985 pa 49,1 % (Batistič Zorec, 2003). Istega leta je bil sprejet Zakon o pedagoški službi, že leta 1979 pa Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok, ki predstavlja prvi program za predšolsko vzgojo na nacionalni ravni. Uvedel je enotna in obvezna izhodišča za delo v vrtcih, 1980 pa je bil sprejet Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok. Po tem zakonu je vzgojno–varstvena organizacija izvajala vzgojo in varstvo predšolskih otrok po programih vzgojnega dela. Vzgojni programi so se izvajali lahko tudi v varstvenih družinah (do tretjega leta). Vzgojno–varstveno delo se je izvajalo v naslednjih oddelkih: oddelki do dveh let, oddelki od dveh do treh, oddelki od treh let do vključitve v oddelke za pripravo na šolo, oddelki za pripravo na šolo. Možni so bili tudi starostno kombinirani oddelki (od dveh let do priprave na šolo). Ustanovljeni so bili razvojni oddelki za otroke s posebnimi potrebami. Vzgojiteljice so morale imeti srednjo ali višjo izobrazbo. Poleg vzgojiteljice so delale še varuhinje, ustanovljena je bila šola za varuhinje. V oddelkih do dveh let starosti so delale vzgojiteljice ali medicinske sestre pediatrične smeri.

Konec 70–ih, v začetku 80–ih je prišlo do vala združevanja manjših vrtcev v večje organizacije, da bi se zmanjšalo število administrativnih delavcev. Pozitivno je bilo, da so bili taki vrtci strokovno močnejši, lažje so uvajali novosti, sistem so nadzirali in usmerjali svetovalci Zavoda za šolstvo SRS. Čeprav je bil temeljni cilj takratnih vrtcev in šol razvoj vsestransko razvite socialistične osebnosti (danes razvoj avtonomne, kritične in odgovorne osebnosti), pa moramo zapisati, da so imeli vrtci do konca 80–tih let 20. stoletja varstveno in vzgojno funkcijo. Čeprav so vrtci pomagali zaposlenim staršem in so otrokom omogočali razvoj njihovih potencialov, zadovoljevanje njihovih osnovnih potreb, stik z vrstniki ter vzgojo strokovno usposobljenih ljudi, so bili s tem povezani tudi pomisleki: družba je tako lahko oblikovala osebnost otrok, kot si je želela in po svojih kriterijih. Formalno je vzgojni program z relativno enotnim konceptom veljal od 60–ih do 1999, ko je bil sprejet Kurikulum za vrtce. M. Batistič Zorec (2003) je opozorila tudi na problem pošolanja vrtcev (homogeni oddelki, skupna usmerjena zaposlitev, delitev vzgojnih področij po vzoru šolskih predmetov, centraliziranost in hierarhičnost v odnosih). Zavod za šolstvo je posredoval navodila ravnateljicam, te pa vzgojiteljicam, ki pri svojem delu niso bile avtonomne, izrazita je bila tudi ločenost vzgojnih in varstvenih nalog med vzgojiteljico in varuhinjo v oddelku. Vzgojne naloge je opravljala vzgojiteljica (posredovanje znanja, vrednot, discipliniranje), za nego in varstvo je skrbela varuhinja. Vrtci so sodelovali s starši zaradi enotnosti družinske in družbene vzgoje ter nege in oskrbe otrok, odnos vrtcev do staršev pa je bil izrazito pokroviteljski (paternalistični). Prevladovale so formalne oblike sodelovanja. Po letu 1985 opazimo vključevanje staršev v življenje in delo vrtca v okviru t. i. neformalnih oblik sodelovanja, kot so delovne akcije, uvajanje otroka v vrtce, delavnice, upravni odbori v vrtcih. Ena od značilnosti takratnih vrtcev je bila

tudi težnja, da bi vrtci vplivali na otroke (s tem na družine), ki niso bili vključeni v vrtec. Tako vrtci kot središča družbeno–organizirane dejavnosti za predšolske otroke so organizirali občasne dejavnosti za otroke, ki niso bili vključeni vanj, t. i. Cicibanove urice in potujoči vrtci (prav tam).

Nacionalni dokument, ki je leta 1999 zamenjal Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok in velja še danes, je Kurikulum za vrtce. Nastal je zaradi zahteve po razšolanju vrtca, teoretizacije dejavnikov prikritega kurikulumu in usmerjenosti kurikulumu za vrtce v procese optimalnega razvoja otrokovih potencialov (Batistič Zorec, 2003).

Podrobneje ga bomo predstavili v naslednjem poglavju.

1.3

Predšolska vzgoja v luči Kurikuluma za vrtce

Kurikulum za vrtce (1999) je nacionalni dokument in temelji na številnih analizah, predlogih in rešitvah, ki so konceptualno in sistemsko uokvirile predšolsko vzgojo v slovenskih vrtcih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, Zakon o vrtcih, Šolska zakonodaja I, 1996), ter na sprejetih načelih in ciljih vsebinske prenovе celotnega sistema vzgoje in izobraževanja (Izhodišča kurikularne prenovе, Nacionalni kurikularni svet, 1996). Da bi zagotovili vsem otrokom enakovredne pogoje za razvoj in učenje ter pri tem upoštevali individualne razlike med njimi, so bili pripravljeni in na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje sprejeti še dokumenti: *Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami* (17. 4. 2003), *Kurikulum za prilagojeni program za predšolske otroke* (22. 6. 2006), *Dodatek h kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih* (19. 12. 2002) in *Dodatek h kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov* (19. 12. 2002).

Mednarodne primerjave (Marjanovič Umek idr., 2011: 85) kažejo, da imajo v državah, v katerih so vrtci organizirani kot skupni vrtci (Švedska, Norveška, Finska, Islandija, Španija), na nacionalni ravni sprejet kurikulum, ki je skupen za vse starostne skupine otrok. Na nacionalni ravni imajo sprejet kurikulum ali vsaj smernice tudi v nekaterih drugih državah (npr. Anglija, Belgija, Lihtenštajn), a so ločene za dojenčke in malčke (t. i. varstveni vrtci), v nekaterih državah (Grčija, Portugalska, Poljska, Italija) pa za dojenčke in malčke na nacionalni ravni nimajo sprejetega nobenega dokumenta in vrtci praviloma sami določajo cilje in dejavnosti predšolske vzgoje.

V Sloveniji je Kurikulum za vrtce zamenjal do leta 1999 veljavni Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979), ki je prvi nacionalni vsebinski dokument za delo s predšolskimi otroki, starimi od osem mesecev do sedem let, in Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo (1981), ki je bil namenjen otrokom, starim od šest do sedem let oz. eno leto pred vstopom v šolo. Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevlar, Lepičnik

Vodopivec, 2011: 84) »je v veliki meri izhajal iz biologističnih in normativnih konceptov otroštva; notranje je bil deljen na dve konceptualni celoti, in sicer na cilje in vsebine za dojenčke in malčke ter cilje in vsebine za starejše predšolske otroke«. Določali so ga pojmi kot: intencionalna pedagogika, linearno razumevanje razvoja, akademski, visoko strukturirani kurikulum, direktivna vloga vzgojitelja, edinega načrtovalca v skupini, in kulturno transmisijski model vzgoje (Kroflič, 2001: 13), ki pojmuje vzgojo kot prenos vnaprej izdelanih obrazcev znanja, vrednot in veščin iz starejše na mlajšo generacijo. Posledica tega je enosmerna komunikacija, ki poteka od vzgojiteljice k otroku, in razmeroma enostavne oblike učenja, ki omogočajo čim hitrejšo sprejetje in ponotranjenje predpisanih učnih vsebin. Eden pomembnejših ciljev Vzgojnega programa za vzgojo in varstvo predšolskih otrok je bil vsestransko razvita osebnost. Na ravni pedagoške prakse (Marjanovič Umek, 2002: 12) je bilo zelo pomembno izhajati iz otroka, tj. zagotoviti pogoje za otrokovo aktivnost in poučevanje (ne učenje) prilagajati otroku. Na drugi strani pa so bili na posameznih področjih zapisani cilji in podrobne vsebine, ki so bile enaki za vse enako stare otroke (neupoštevanje načela individualizacije). Cilje in vsebine naj bi vzgojiteljica realizirala pri usmerjenih zaposlitvah. To kaže, kako je Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok sledil konceptu faznega razumevanja otrokovega razvoja. Premik v razumevanju koncepta otroštva in vzgojnih konceptov (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevar, Lepičnik Vodopivec, 2011: 84) »se med drugim kaže z 'zamenjavo' pojma vzgojni program s pojmom kurikulum, s katerim so opredeljene vse dejavnosti, interakcije, izkušnje in učenje, ki so jih otroci deležni v vrtcu«. Novi kurikulum označujejo: postmoderno razumevanje otroštva in vzgoje, uravnoteženost vidikov razvoja, razvojno–procesni kurikulum (Kroflič, 2001: 13), ki pojmuje vzgojo kot »relativno načrtni sistem dejavnikov, ki podpirajo razvoj otrokovih osebnostnih lastnosti in potencialov«, nastajajoči kurikulum, skupno vzgojiteljevo in otrokovo načrtovanje, učenje kot razvoj sposobnosti, potencialov, konstruiranje znanja. Procesno–razvojni model načrtovanja kurikuluma skuša preseči klasično učno–ciljno načrtovanje (Kroflič, 2002: 157–158):

- vzgojno–izobraževalne cilje vidi kot v vzgojno–izobraževalni proces vgrajena načela. S tem sta vzgoja in izobraževanje kot proces kontinuirane rasti in razvoja osebnosti pripoznana kot temeljni vrednoti, cilji pa le kot enakovreden del vzgojno–izobraževalnega načrtovanja;
- otroka se pojmuje kot aktivni člen učne komunikacije. Če ga želimo oblikovati v avtonomno, kritično osebnost, moramo seveda najprej izhajati iz njegovih razvojnih potencialov, mu zagotoviti aktivno vlogo v učnem procesu ter ga kot enakovrednega člana postopoma vključevati v načrtovanje kurikuluma;
- vzgojno–izobraževalni proces se pojmuje kot obojestranska aktivna komunikacija med otroki in odraslimi. Odrasli ima še vedno vodilno vlogo, a mora upoštevati otrokove razvojne značilnosti ter dejstvo, da otrok osnovnega cilja procesnega modela (razvoj kritičnosti, avtonomnosti in ustvarjalnosti) ne more razviti brez lastne aktivnosti v vzgojno–izobraževalnem procesu;
- vzgojno–izobraževalnega procesa se ne pojmuje več kot instrumenta približevanja k vnaprej določenemu cilju, temveč je sam svoj cilj.

Kurikulum za vrtce je razdeljen na dva dela. V uvodnem besedilu (Marjanovič Umek idr., 2003: 50) so posebej izpostavljene nekatere medpodročne dejavnosti, ki se kot nekakšna rdeča nit prepletajo skozi vsa področja in so del načina življenja otrok v vrtcu kot v delu (npr. dnevna rutina kot element kurikuluma, socialno učenje), ki posebej izpostavlja dejavnike prikritega kurikuluma; ti na ravni implicitnih teorij vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljic in staršev, kakovosti medosebne komunikacije, vrstniških odnosov, čustvenih odzivov, načinov discipliniranja itn. pomembno sodoločajo vse dejavnosti v vrtcu in tudi življenje otrok v vrtcu. Prvi del obsega splošne cilje in načela za uresničevanje teh ciljev ter poglavje o otroku v vrtcu. Slednje vključuje razvoj in učenje v predšolskem obdobju; počitek, hranjenje in druge vsakodnevne dejavnosti kot element kurikuluma; odnose med otroki, med otroki in odraslimi v vrtcu, socialno učenje; prostor kot element kurikuluma; sodelovanje s starši. Govori torej o razvoju in učenju v širšem socialnem in kulturnem kontekstu, pri čemer je poudarek na vlogi vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu, nujnosti stalnega spodbujanja socialnih interakcij in rabe govora ter sodelovanju s starši. V drugem delu kurikuluma so opredeljena področja dejavnosti. Teh je šest: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Za vsako področje so posebej opredeljeni cilji in nekateri primeri dejavnosti za otroke v prvem starostnem obdobju ter primeri dejavnosti za otroke v drugem starostnem obdobju glede na razvojno psihološke specifičnosti različno starih otrok; opredeljena je tudi vloga odraslih.

Cilji Kurikuluma za vrtce so (1999: 10):

- bolj odprt in fleksibilen kurikulum v različnih programih za predšolske otroke,
- pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti predšolske vzgoje v vrtcih,
- bolj uravnotežena ponudba različnih področij in dejavnosti predšolske vzgoje vrtcih, ki hkrati ne onemogoča poglobljenosti na določenih področjih,
- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire v nasprotju s skupinsko rutino,
- oblikovanje pogojev za večje izražanje in ozaveščanje skupinskih razlik (nediskriminiranost glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo),
- večje upoštevanje in spoštovanje zasebnosti ter intimnosti,
- dvig kakovosti medosebnih interakcij med otroki ter med otroki in odraslimi,
- rekonceptualizacija in reorganizacija prostora ter opreme v vrtcu,
- večja avtonomnost in strokovna odgovornost vrtcev ter njihovih strokovnih delavcev,
- povečanje vloge evalvacije (kritičnega vrednotenja) pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu,
- izboljšanje informiranja v vrtcu.

Izvajanje oz. uresničevanje kurikularnih ciljev določajo načela, ki izhajajo iz širokega spektra pravic do izbire in drugačnosti (1999: 11–17):

- načelo demokratičnosti in pluralizma (različni programi, različni teoretski pristopi in modeli, različne metode in načini dela s predšolskimi otroki v vrtcu, fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji življenja in dela v vrtcu, raznolik izbor vsebin in dejavnosti),
- načelo odprtosti kurikuluma, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu (kurikulum naj bo odprt za uveljavljanje različnih posebnosti okolja, otrok ter staršev, za uveljavljanje avtonomnosti vrtca ter vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vrtcu ter za prilagajanje različnim spremembam, hkrati pa naj bo ustrezno strukturiran, tako da bo predstavljal kakovostno podlago za visoko profesionalno delo),
- načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma (upoštevanje značilnosti razvojnega obdobja, omogočanje enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka, upoštevanje načela različnosti in multikulturalizma na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki naj otrokom omogočajo izkušnje in spoznanja o različnosti sveta, tj. stvari, ljudi, kultur),
- načelo omogočanja izbire in drugačnosti (programi za predšolske otroke, med katerimi lahko starši izbirajo, izbira med različnimi dejavnostmi v vrtcu, ki ne pomeni izbire med dejavnostjo in nedejavnostjo, med usmerjeno dejavnostjo in prosto igro),
- načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti (npr. organizacija prostora in časa, ki otroku omogoča umik od skupinske rutine oz. izražanje individualnosti pri različnih dejavnostih),
- načelo uravnoteženosti (uravnoteženost med otrokovimi razvojnimi značilnostmi na eni strani ter kurikulum na drugi, med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja ter dejavnostmi na posameznih področjih),
- načelo strokovne utemeljenosti kurikuluma (z vidika specifičnih značilnosti razvoja in učenja predšolskih otrok, kakor tudi z vidika razlike med dvema starostnima obdobjema, z vidika spoznanj znanstvenih ved, ki opredeljujejo področja kurikuluma, z vidika spoznanj pedagoških ved in kulturoloških študij),
- načelo pogojev za uvedbo novega kurikuluma (stalno strokovno spopolnjevanje vseh delavcev v vrtcu),
- načelo horizontalne povezanosti (povezovanje različnih področij dejavnosti v vrtcu),
- načelo vertikalne povezanosti oz. kontinuitete (povezovanje med družino in vrtcem, med vrtcem in šolo),
- načelo sodelovanja s starši (javno dostopna pisna in ustna obvestila staršem o različnih ponudbah programov v vrtcu, pravica do postopnega uvajanja otroka v vrtec, spoštovanje zasebne sfere družine, njene kulture, jezika svetovnega nazora, stališč, običajev),
- načelo sodelovanja z okoljem (upoštevanje različnosti in možnosti uporabe naravnih in družbeno–kulturnih virov učenja v najbližjem okolju vrtca),

- načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja (strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki in znotraj vrtca),
- načelo kritičnega vrednotenja oz. evalvacije (na ravni vsakodnevnih medosebnih interakcij v oddelku, na ravni načrtovanja posameznih področij dejavnosti v vrtcu, vsebin in metod dela),
- načelo razvojno–procesnega pristopa (v ospredju predšolske vzgoje je otrokov vsesplošni, tj. duševni in telesni razvoj, in v tem temeljnem okviru usvajanje znanj posebnih ved),
- načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja (stalna skrb za sprotno zagotavljanje udobnega in za učenje spodbudnega okolja, ki omogoča izhajanje tako iz vzgojiteljevega načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja, kakor tudi iz otrokovih samoiniciativnih pobud, omogočanje in spodbujanje rabe jezika v različnih funkcijah).

Na nacionalni ravni (2011: 85) je slovenski Kurikulum za vrtce primerljiv z že navedenimi evropskimi kurikuli na strukturni (gre za malo strukturirane dokumente, ki temeljijo na procesno–ciljnem načrtovanju) in vsebinski ravni (v kurikuli so opredeljena načela in cilji za posamezna področja, ki so različno poimenovana, a so med kurikuli primerljiva, npr.: jezik, matematični koncepti, gibanje, narava, družba, umetnost). V zadnjih letih v nekaterih evropskih vrtčevskih kurikuli (npr. Finska, Danska, Češka, Švedska, Norveška, Nizozemska, Estonija) lahko prepoznamo jasnejšo naravnost k ogroženim skupinam otrok, ki jo dosegajo bodisi s prilagojenimi kompenzacijskimi kurikuli (npr. za otroke iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja) bodisi z dodatnimi cilji in vsebinami iz materne jezika in jezika, v katerem potekajo dejavnosti v vrtcu za otroke priseljencev, romske otroke in otroke etničnih manjšin.

V začetku tega stoletja so bila izoblikovana nekatera temeljna mednarodna priporočila za razvoj področja predšolske vzgoje (Education policy analysis, 2002; Starting strong, 2001; Starting strong II, 2006, v Marjanovič Umek, 2009: 28):

- (1) Tako konceptualno, organizacijsko kot vsebinsko bi morala biti presežena delitev vrtcev na varstvene in vzgojne, t. i. skupni vrtci pa bi morali biti ob ustreznem razumevanju zgodnjega učenja povezani tudi z osnovno šolo.
- (2) Doseči je treba večjo vključenost otrok v vrtce, predvsem otrok, mlajših od treh let, otrok, ki prihajajo iz socialno–ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, otrok iz tujejezičnega okolja in otrok s posebnimi potrebami.
- (3) Večjo vključenost otrok v vrtce in hkrati tudi pozitivni učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje je moč dosegati ob ponudbi programov, ki so različni glede na organizacijo, trajanje in vsebino ter zagotavljajo ustrezno kakovost predšolske vzgoje.

- (4) V kurikularnih dokumentih in siceršnji organizaciji življenja otrok v vrtcu je treba nameniti posebno pozornost jezikovnemu razvoju otrok, razvoju zgodnje pismenosti, oblikovanju simbolno bogatega in komunikacijsko odzivnega okolja.
- (5) Stalno je treba ugotavljati in zagotavljati kakovost vrtca, pri čemer so nespregledljivi nekateri strukturni kazalniki kakovosti: število otrok v oddelku, razmerje med odraslimi ter otroki v oddelku in izobrazba strokovnih delavk v vrtcu, in nekateri procesni kazalniki kakovosti: občutljivost in odzivnost strokovnih delavk, ustvarjanje pogojev za rabo govora v različnih funkcijah in govornih položajih, vstopanje v socialne interakcije in vključenost otrok v različne dejavnosti.«

Koliko se dejansko uresničujejo načela, zapisana v Kurikulumu za vrtce (1999), npr. načelo enakih možnosti med otroki in načelo večkulturnosti, je težko reči. Če naj slovenski vrtci tudi v prihodnosti ostanejo med kakovostnimi evropskimi vrtci (Marjanovič Umek, 2009: 33), bo treba njihovo umestitev v koncept vseživljenjskega učenja podpreti s sistemskimi in vsebinskimi rešitvami, ki bodo pokazale, kako zasnovati predšolsko vzgojo, da bodo vrtci delovali kot varovalni dejavniki za specifične skupine otrok, npr. za otroke iz manj spodbudnega socialnega okolja, za otroke s posebnimi potrebami itn. Najti bo potrebno načine in pristope k delu v vrtcih, ki bodo upoštevali novejšje koncepte malčkovega/otrokovega razvoja in učenja, pri čemer bo potrebno posebno pozornost nameniti oblikovanju okoliščin, v katerih otrok razvija jezikovno kompetentnost in zmožnosti simbolnega izražanja, metaspoznavne procese in socialno kognicijo (gl. tudi Rinaldi, 2006). Pri tem velja opozoriti na pedagogiko poslušanja. Skozi poslušanje se namreč oblikujejo navedene okoliščine oz. konteksti. »Ko druge razumemo kot del lastne identitete, so njihove drugačne, včasih divergentne teorije in stališča videni kot sredstva. Zavedanje pomena teh razlik in dialoga med njimi se poveča. »Sto jezikov« je uporabnih za razumevanje drugega in razumevanje sebe (Rinaldi, 2006: 206). Dialog (Kroflič, 2010: 47) »torej ni le sredstvo za sporazumevanje s svetom, ki nas obdaja, temveč ontološko dejstvo, da prek sporazumevanja s pomembnimi osebami na eni strani zadovoljujemo svoje socialne potrebe po varnosti, sprejetosti, po pripadnosti, na drugi strani pa s pomočjo dialoga razvijamo lastno individualnost. /.../ Razumevanje in zavedanje se namreč ustvarjata prek deljenja idej in dialoga, ki sta predpostavki vsakega učenja, tj. otroka in odrasle osebe/vzgojiteljice, saj je poslušanje otrokovih pojasnjujočih teorij pogoj za odkritje načinov, kako otrok misli, sprašuje in razlaga realnost.«

S proučevanjem učinkov vrtca oz. kurikuluma na otrokov razvoj in učenje so se ukvarjale L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, U. Fekonja Peklaj in T. Kavčič (2003: 48) in leta 2001 izvedle raziskavo, katere namen je bil preučiti učinek Kurikuluma za vrtce na nekatere vidike komunikacije oz. socialnih interakcij vzgojiteljic z otroki, na socialno vedenje otrok v vrtcu ter njihove osebne značilnosti, kot jih zaznavajo njihove vzgojiteljice v vrtcu. Izhajale so iz predpostavke, da je Kurikulum za vrtce na izvedbeni ravni omogočil in spodbudil uvajanje novega komunikacijskega modela med bivanjem otrok v vrtcu in rabo govora (tako vzgojiteljic kot otrok) v različnih

govornih položajih. V povezavi s prikritim kurikulumom je vplival tudi na razvoj socialnih kompetentnosti in nekaterih osebnostnih dimenzij. V vzorec je bilo vključenih 30 oddelkov iz prvega in drugega starostnega obdobja, in sicer iz sedmih vrtcev v različnih geografskih okoljih. Vzgojiteljice so v 12 oddelkih izvajale Kurikulum za vrtce (KV), v 18 oddelkih pa so delale po Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (VP). Rezultati raziskave (Marjanovič Umek idr., 2003: 69), razen v nekaterih posameznih primerih, niso potrdili učinka dveletnega izvajanja Kurikuluma za vrtce na področju vzgojiteljčine rabe govora, saj primerjava govora med vzgojiteljicami skupin KV in VP ni pokazala statistično pomembnih razlik.

Rezultati na socialno–emocionalnem področju otrokovega razvoja pa so potrdili, da se sistematične spremembe v načinu dela vzgojiteljic kot tudi razlike med posameznimi vrtci, ki morda odsevajo razlike v kakovosti predšolske vzgoje v različnih vrtcih, prej pokažejo v specifičnem socialnem vedenju otrok v njihovem vsakdanjem kontekstu in v njihovih osebnostnih značilnostih. Te ugotovitve so skladne z ugotovitvami sodobnih študij, da način vzgoje le malo prispeva k razvoju osebnostnih značilnosti posameznika, ki jih lahko bolje opredelimo kot endogene temeljne tendence posameznikovega vedenja (McCrae, Costa, Ostendorf idr., 2000).

Ugotovitve evalvacijske študije (Marjanovič Umek idr., 2003) in vzdolžne raziskave o učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006) so izpostavile, da ostaja razvoj otrokovih govornih kompetentnosti (razvoj pristopov za spodbujanje govora otrok pri načrtovanih in vseh drugih dejavnostih v vrtcu, upoštevanje različnosti otrok glede na socialno–ekonomski status, spol) kritična točka v kurikulumu; izsledki raziskav o opismenjevanju otrok (Grginič, 2005; Saksida, 2010) pa kažejo na potrebo po zgodnjem opismenjevanju za zagotavljanje kontinuuma opismenjevanja (2011: 86). Poleg zgodnjega opismenjevanja je bila v zadnjih desetih letih na področju jezika izpostavljena še ena problematika, tj. poučevanje tujega jezika v vrtcu (Marjanovič Umek idr., prav tam). Vrtci so bodisi v obliki tečajev ali v t. i. integrirani obliki (cilji in vsebine pri tujem jeziku naj bi bili vključeni v izvajanje kurikulumu) organizirali poučevanje tujih jezikov. Poučevanje tujega jezika v slovenskih vrtcih ni rešeno sistemsko in ni vgrajeno v Kurikulum za vrtce ter s tem obvezno za vse otroke prav tako kot v nobeni od držav EU in EGP (Key data on teaching languages, 2008). Učinki zgodnjega poučevanja in učenja tujega jezika na kasnejšo jezikovno kompetentnost otrok tudi v raziskovalnih in strokovnih krogih še niso v celoti potrjeni; prav tako poteka razvoj najprimernejših metod in pristopov ter zahtevanih pogojev za kakovostno poučevanje tujega jezika na predšolski stopnji.

Glede na izsledke raziskav L. Marjanovič Umek in druge avtorice (2011: 88) predlagajo naslednje rešitve na področju Kurikuluma za vrtce:

- a) V Kurikulumu za vrtce (1999) ostanejo področja dejavnosti: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika. Pri izvajanju ciljev na posameznih področjih kurikulumu in v celotnem času bivanja malčkov/otrok v vrtcu (tudi v času prikrita kurikulumu) se »okrepijo« dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti

(npr. širjenje besednjaka, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti). Glede na predlagane rešitve o poučevanju slovenščine in materinščine za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina, je potrebno ponovno pregledati in ustrezno posodobiti dodatke h kurikulumu, ki se nanašajo na navedene ciljne skupine.

- b) Vrtec mora ponuditi poučevanje tujega jezika, slovenščine kot drugega/tujega jezika (za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina), materinščine (za otroke, katerih materni jezik ni slovenščina) ter dodatno učenje govora (za govorno šibke otroke iz socialno in kulturno manj ugodnega okolja). O vključitvi otrok v poučevanje tujega jezika, slovenščine in materinščine za neslovensko govoreče otroke se na osnovi v vrtcu podane strokovne informacije odločijo starši otrok; za dodatno učenje govora se odloči vrtec glede na specifično socialno in demografsko strukturo vključenih otrok v vrtec.

Kurikulum za vrtce sodi med sodobne evropske kurikule, njegovo vsebino pa lahko še dodatno obogatijo elementi prav tako sodobnega postmodernega pedagoškega koncepta Reggio Emilia, ki ga podrobneje predstavljamo v naslednjem poglavju.

1.4

Predšolska vzgoja v luči posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia

Zasnova pedagoškega koncepta Reggio Emilia sega v leto 1963 in je eden od najbolj poznanih konceptov na področju predšolske vzgoje v svetu. To je pedagoški koncept, ki je zaživel v mestu Reggio Emilia (po njem se tudi imenuje) v pokrajini Reggio Emilia v Italiji. Pozornost svetovne strokovne javnosti je vzbudil po letu 1983, ko so otroci iz vrtcev Reggio Emilia na razstavi v Stockholmu predstavili svoje izdelke: slike, risbe, kipce, makete, fotografije, na panojih prikazane projekte in drugo. Izdelki otrok so zaradi svoje ustvarjalnosti, avtentičnosti in izvirnosti izzvali veliko pozornost strokovne, kulturne in laične javnosti. Omenjena razstava likovnih izdelkov otrok iz vrtcev Reggio Emilia je nato gostovala tudi v drugih evropskih (v Parizu, Barceloni, Madridu, Rimu, Hamburgu, Berlinu, Frankfurtu, Kopenhagenu, Helsinkih) in v nekaterih ameriških mestih. Leta 1991 je bil vrtec »Reggio Emilia« izbran za najboljši vrtec na svetu in bila mu je podeljena nagrada OSKAR (Padovan, 1995). Danes se omenjeni model dela s predšolskimi otroki izvaja v 22 italijanskih vrtcih v pokrajini Reggio Emilia, uvajajo pa ga tudi v mnogih drugih državah po svetu.

Koncept Reggio Emilia se je izoblikoval kot odziv predšolske prakse na nove znanstvene paradigme, družbene in strokovne spremembe na področju vzgoje predšolskih otrok v drugi polovici 20. stoletja. Uvrščamo ga med koncepte, ki poudarjajo pomen celostnega razvoja otrok, temelji na upoštevanju njihovih individualnih razlik ter njihovih interesov in sposobnosti. Koncept Reggio Emilia poudarja pomembnost vplivov stimulativnega vzgojnega okolja na razvoj otroka, tj. okolja, ki otrokom zagotavlja občutek varnosti in spodbuja njihovo učenje, gradi na participaciji otrok, izpostavlja interakcijo med otrokom in vzgojiteljico ter socialno

interakcijo otroka z drugimi otroki v oddelku oz. skupini. Koncept temelji na pojmovanju, da je otrok že sam po sebi kompetentno bitje, ki ima velik ustvarjalni potencial ter bogate notranje zmožnosti za odkrivanje in raziskovanje sveta, ki ga obdaja. Zasnovan je na spoštovanju človekovih in otrokovih pravic, na demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti.

Malaguzzi (1993) pojmuje vrtec kot prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo. Ideje za delo v vrtcih Reggio Emilia ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij v svetu, ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja. M. Batistič in Krnel (2009) izpostavljata, da pri konceptu Reggio Emilia ne gre iskati določenih teoretskih modelov ali priznanih teorij kot nekaj, na čemer sloni njihovo delo, temveč gledati določene teoretske modele in pristope v luči nadgradnje, tj. jih najprej kritično reflektirati, eksperimentirati z njimi ter ustvarjati svoj pristop, svojo implementacijo teh modelov in teorij. Po Malaguzziju (1998) so pri konceptualizaciji vrtcev Reggio Emilia izhajali iz italijanske tradicije avtoric R. Agazzi in M. Montessori, v 60. letih prejšnjega stoletja pa so spoznavali Deweyja, Wallona, Decrolyja, Makarenka, Piageta, Eriksona in Bronfenbrennerja, v 80. letih prejšnjega stoletja pa je na njihovo delo pomembno vplivala teorija Vigotskega.

Izhodišče dela v vrtcih Reggio Emilia je s teoretičnega vidika v »projektno–akcijskem pristopu«, v katerem vsak napredek pomeni tudi nujno preoblikovanje v začetku postavljenih idej ter nenehno iskanje ravnovesja med znanstvenimi dejstvi in njihovo socialno implikacijo. Delo v vrtcu mora torej upoštevati spremembe: v znanosti, umetnosti, človeških odnosih in navadah, kajti navedeno vpliva na otrokov odnos do življenjske realnosti.

Med najpomembnejšimi značilnostmi koncepta Reggio Emilia je potrebno izpostaviti tudi pedagogiko poslušanja in izražanja; participacijo otrok v življenju in delu vrtca ter medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti. Pomembno vlogo imajo tudi starši in lokalna skupnost. Kot partnerji soustvarjajo življenje in delo v vrtcu (Devjak in dr., 2009 a).

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2006). Med temeljne elemente koncepta prištevamo naslednje usmeritve : (1) vpetost vrtca v kulturo okolja, (2) upoštevanje različnosti otrok, (3) pomen razvoja in uporabe vseh čutov v spoznavnem procesu, (4) spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja, (5) prednost učenja pred poučevanjem, (6) kakovostna interakcija in komunikacija, (7) timsko delo vzgojiteljev in drugih delavcev v vrtcu, (8) projektno delo, (9) pomen dokumentiranja in arhiviranja izdelkov ter življenja in dela v vrtcu in (10) pomen prostora kot »tretjega« vzgojitelja (za starši in

vzgojiteljji).¹⁴ Navedene elemente oz. značilnosti v nadaljevanju podrobneje predstavljamo¹⁵.

Vrtec naj bo prostor, ki izraža ter ustvarja kulturo, naj bo živ organizem, odprt v okolje. Otroci si v vrtcu oblikujejo odnos do življenjske realnosti. Svojo ustvarjalno in raziskovalno aktivnost izražajo pod okriljem različnih projektov in dejavnosti, tako znotraj kot zunaj fizičnega okolja vrtca. Otrokova odprtost v okolje se kaže tudi kot aktivno poseganje v svet odraslih. Edwards in Forman (1993) poudarjata, da se skozi vodeno raziskovanje, igro in samoizražanje otroci uvajajo v pomembne simbole in sisteme znanja odraslih, s čimer pridobijo poglobljen občutek za svojo zgodovinsko in kulturno dediščino ter tradicijo. Fizično, zgodovinsko in socialno okolje je otrokom nekakšno polje za izmenjavo idej in za demokratično komunikacijo med vsemi udeleženi subjekti. Na temelju te predpostavke so zasnovani različni projekti, ki otroke povezujejo z okoljem, in omogočajo, da s svojo ustvarjalno energijo to isto okolje kulturno soustvarjajo in preoblikujejo.

Različnost je vrednota. Otroci so med seboj zelo različni: so enkratni subjekti s pravicami in s specifičnimi potrebami. Za koncept Reggio Emilia je značilen optimističen pogled na otroka; otrok je samozavestno, kompetentno bitje z mnogimi potenciali ali kot poudarja Batistič Zorec (2009: 37): »Je aktiven ustvarjalec lastne socializacije, ki jo soustvarja skupaj z vrstniki in odraslimi.« Različnost otrok je za družbo vrednota, razlike med otroki pa niso več pojmovane kot pomanjkljivosti v odnosu do idealiziranih modelov. V konceptu Reggio Emilia je pri delu z otroki velika pozornost namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka, na otroka je potrebno gledati kot na enkratni subjekt s pravicami in ne samo s specifičnimi potrebami (Rinaldi, 1993). Vsak otrok je edinstveno, neponovljivo bitje z lastno identiteto, ki jo izraža skozi svojo aktivnost v interakciji z drugimi.

Otrok naj uporablja in razvija vse svoje čute. Pedagoški koncept Reggio Emilia namenja posebno pozornost uporabi in razvijanju vseh otrokovih čutov (vida, tipa, okusa, vonja, voha), posebej izpostavlja pomen opazovanja in tistih čutil, ki so pogosto zapostavljena. Celostno otrokovo doživetje učne situacije, ki ga spremlja uporaba različnih čutov, se kaže kot izkušensko in reflektivno učenje, v katerem otrok oblikuje (konstruira) lastno znanje, in v interakciji z drugimi (npr. z vzgojitelji, vrstniki, starši) svoji razvojni stopnji primerno reflektira svoje kognitivno, socialno in čustveno doživetje sveta ter konkretne učne situacije. Okolje vrtca in projekti, ki jih pedagoški delavci le vsebinsko spodbujajo, ne pa vodijo, naj otroku zagotavljajo sprejemanje izkušenj preko vseh čutov, da bo njihova neposredna izkušnja bolj celostna in avtentična.

¹⁴ Več o pedagoškem konceptu Reggio Emilia pišemo v dveh monografijah in zborniku zaključne konference projekta "Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013". Naslov prve monografije je Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia (2009) in druge Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti (2010). Naslov zbornika pa je Pristop Reggio Emilia, izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priročnik za dobro prakso (2011).

¹⁵ Del poglavja je bil objavljen v prispevku Polak in Devjak (2010). Otrok kot ustvarjalno, raziskovalno in kompetentno bitje. *Vzgoja in izobraževanje*, letn. 41, št. 6, str. 54–60.

Otrok naj se izraža na čim več različnih načinov. Avtorji koncepta Reggio Emilia so kot eno od izhodišč sprejeli misel, da se kot otrok rodimo s »sto jeziki« (Edwards, Gandini in Forman, 1993), a ker jih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne razvijamo v zadostni meri, nam hitro ostane le eden. Naloga vzgojiteljev in drugih pedagoških delavcev v konceptu Reggio Emilia je zavestno spodbujanje vseh »sto jezikov« oz. oblik otrokovega izražanja, tj. telesnega/plesnega gibanja, mimike, izražanja z barvami, z risanjem, z lutkami, glasbenega in ritmičnega izražanja, govornega izražanja idr., saj tako otroku omogočajo, da lahko na različne načine izrazi svoj odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi. Otrokom je potrebno zagotavljati priložnosti za veliko gibanja, plesa, petja, likovnega izražanja in drugega ustvarjalnega izražanja ter za veliko medsebojne komunikacije. Otrok, ki se mu ni dano izražati po lastni izbiri, duši svojo ustvarjalnost in ne more polno razvijati svoje identitete.

Učenje naj ima prednost pred poučevanjem. Koncept Reggio Emilia postavlja v ospredje stališče, da ne smemo nikoli otroka poučevati o tistem, kar se lahko nauči sam s svojo aktivnostjo, raziskovanjem in ustvarjanjem (Devjak in sod., 2006; Batistič Zorec, 2003). Učenje otrok v tem konceptu naj bi temeljilo na načelih aktivnega učenja, ki ga B. Marentič Požarnik (2000) definira kot učenje, ki »uččega« miselno in čustveno aktivira, zanj naj bo osebno pomembno in povezano z njegovim resničnim življenjem. V zasnovi koncepta Reggio Emilia učenje temelji na spoštovanju do otroka, ki izhaja iz strokovnih del M. Montessori, prepoznamo pa tudi Deweyjevo poudarjanje demokratičnih odnosov, praktične udeležbe in medpodročnega povezovanja, Piagetovo poudarjanje pomena aktivne vloge otroka pri razvoju mišljenja in pri učenju. V konceptu Reggio Emilia je poudarjen tudi pomen socialno-kulturnega konteksta, ki ga izpostavlja Vigotski, prepoznavni pa so tudi elementi drugih teoretikov s področja učenja in mišljenja, kot npr. Brunerjevo in Donaldsonovo poudarjanje pomena metakognicije, Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti (prim. Batistič Zorec, Krnel, 2009). Proces učenja pri otroku steče spontano, ko je ta notranje motiviran: ko ga dejavnosti, ki mu jih ponudijo strokovni delavci v vrtcu ali pa si jih izbere sam, pritegnejo k neposredni aktivnosti, v interakcijo in komunikacijo z drugimi. Za koncept Reggio Emilia je značilno postmoderno pojmovanje znanosti, po katerem znanost ni nekaj, kar »posedujemo« odrasli in kar prenašamo otrokom oz. učencem, v projektih se učijo tako otroci kot odrasli, ki znanstvena spoznanja odkrivajo in so do njih kritični ter inovativni (Batistič Zorec, Krnel, 2009).

Vrtec naj bo prostor kakovostne interakcije in komunikacije. V vrtcih Reggio Emilia so osrednjega pomena medosebni odnosi – med otroki, skupinami otrok, odraslimi, zlasti vzgojitelji in starši. Fizično okolje mora biti zasnovano tako, da omogoča in spodbuja socialne odnose. Interakcija vseh udeleženih temelji na komunikaciji, ki vključuje t. i. »pedagogiko poslušanja« (Rinaldi, 2006), ki ima dva pomembna vidika; oba vključujeta odnos do socialnega in fizičnega okolja. Prvi vidik se nanaša na učenje in poučevanje; vključuje otrokovo iskanje »smisla« oz. osmišljanje in razumevanje sveta. Drugi vidik je »političen«; postavlja zahtevo po demokratičnem dialogu z družino, širšo lokalno skupnostjo in njeno kulturo. V okolju vrtca je tako smiselno negovati občutljivost za vse, kar nas povezuje z drugimi, zlasti za poslušanje z vsemi

čutili in za »slišanje«. Poslušanje je v konceptu Reggio Emilia predpostavka za učenje (prav tam); pomeni odpreti se za radovednost, negotovost in dvom, priznavanje drugačnih pogledov in mnenj, priznavanje posameznikove avtonomnosti in »vidnosti« v socialnem prostoru. Poslušanje otroških teorij omogoča, da razumemo, kako otroci razmišljajo, kakšna vprašanja si postavljajo in kakšna razmerja vzpostavljajo s stvarnostjo. Otrok v vrtcu naj bo tako drugi otroci kot pedagoški delavci aktivno poslušajo. Aktivno poslušanje namreč otroku omogoča, da sprejema in razume svoja čustva, svoje namere in svoja ravnanja. Otroku je tako dana možnost, da prevzame odgovornost za posledice svojega ravnanja ter za reševanje problemov in konfliktov.

Pomembno je učinkovito timsko delo vzgojiteljev in ostalih delavcev v vrtcu. V konceptu Reggio Emilia so cilji pedagoškega kot tudi timskega dela v oddelku vrtca usmerjeni k poudarjanju in spodbujanju ustvarjalnosti ter k samostojnemu raziskovanju otrok ali kot poudarja Duckett (2001: 100): »Temeljni cilj koncepta Reggio Emilia je (timsko) prepletanje ekspertnosti umetnikov in strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja z namenom spodbuditi, da otroci samostojno raziskujejo svoj svet na socialnem, kognitivnem, fizičnem in na čustvenem področju.« Timsko delo pedagoških delavcev v vrtcu ni le priložnost za prepletanje različnih kompetenc posameznih članov tima, temveč tudi neposredni model pozitivne in vzajemne soodvisnosti, delitve dela in konstruktivne komunikacije (Polak, 2009). Člani tima v oddelku vrtca delujejo, da bi oblikovali in dosegli skupne cilje v okviru posameznih aktivnosti in dejavnosti, ki potekajo v oddelku in jih vsak posamezni strokovni delavec v oddelku ne bi mogel doseči. Ob aplikaciji koncepta Reggio Emilia v neposredno pedagoško prakso vrtcih poudarjamo predvsem tiste cilje, ki člane tima spodbujajo, da k že znanim aktivnostim pristopijo na drugačen način, da raziskujejo različne reprezentacijske medije, da timsko načrtujejo nastajajoči kurikulum, da učinkovito izkoristijo čas za timsko načrtovanje in za timsko izvajanje aktivnosti, da aktivno sodelujejo, si delijo delo in odgovornost ter kritično evalvirajo ideje ter tehnike dela, da timsko spodbujajo in podpirajo vključevanje staršev (Fyfe, 1994). Kakovostno timsko delo zagotavljajo najprej z zaposlitvijo dveh vzgojiteljic oz. vzgojiteljev v oddelku, ki opazujeta in interpretirata dejavnosti, pojave in probleme z različnih zornih kotov, pomembno vlogo igrajo »ateljeristi« in pedagog (Malaguzzi, 1993). Timsko delo pedagoških in drugih delavcev (npr. ateljeristov, umetnikov, kustosov in drugih zunanjih strokovnjakov) je v konceptu Reggio Emilia gibalno osnovne naravnosti k poudarjanju spontanega razvoja vsakega posameznega otroka. Timsko načrtovane situacije in aktivnosti ter medsebojno prepletanje pri organiziranju in izvajanju pedagoškega dela spodbujajo otroško raziskovanje, aktivno preizkušanje ter preverjanje otroških pojmovanj o življenjski stvarnosti. Timska evalvacija z refleksijo pa zagotavlja fleksibilno načrtovanje in izvajanje, predvsem pa prepletanje procesa učenja s procesom nenehnega raziskovanja in razvijanja tako za otroke kot za strokovne delavce.

Projektno delo naj bo prevladujoči pristop dela. V vrtcih Reggio Emilia je projektno delo eden ključnih pristopov k učenju in poučevanju, saj otrokom zagotavlja prevzemanje dejavne vloge v procesu učenja in konstruiranja lastnega znanja

(Turnšek in sod., 2009). Otrokom pomaga poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v njihovem okolju. V vrtcih Reggio Emilia se kolektivi sestajajo vsak teden in razpravljajo o projektih v posameznih skupinah. Projekti nastajajo v skupini otrok, pri čemer se lahko nekateri otroci bolj zanimajo za delo pri določenem projektu, drugi manj. Otrok potrebuje, da vzgojiteljica oz. vzgojitelj verjame v njegove zmožnosti, da se skupaj veselita in odkrivata novosti. Projektno delo predstavlja del življenja v vrtcu, z njim vzgojiteljice oz. vzgojitelji spodbujajo otroke k odločitvi, da sami ali skupaj s sovrstniki izberejo, kaj bodo delali. Tako si pridobijo zaupanje v lastno intelektualno moč in razvijajo različne sposobnosti (Padovan, 1995). Potek in rezultate projektov se sproti dokumentira in o njih razpravlja (npr. ob videoposnetkih, diapozitivih, kasetah, fotografijah, pisnem materialu, raznih dokumentih). Značilnost vrtcev, ki delajo po konceptu Reggio Emilia, je, da kot projekte uvajajo tematike, ki izhajajo iz vsakdanjih otrokovih izkušenj, kar jih spodbuja, da v večji meri lahko postavljajo svoja vprašanja, določajo smeri nadaljnega raziskovanja in iskanja (Turnšek in sod., 2009).

Življenje in delo v vrtcu je pomembno dokumentirati in arhivirati izdelke otrok, tj. ga opazovati, zapisovati ugotovitve opazovanja, shranjevati tonske zapise in fotografije, posneti dogajanje in proces. Različni materiali, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok in prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok, so v vrtcih Reggio Emilia predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca. V okolju, kjer vrtec deluje, se vse dejavnosti skrbno shranjujejo in arhivirajo; zbrani material pa je namenjen tudi strokovnim diskusijam med kolegi, s kolegi iz drugih oddelkov in za diskusijo s starši otrok (Malaguzzi, 1993). Omejena srečanja trajajo dve uri in pol popoldne, ko se aktivnosti otrok končajo. V razgovoru uporabijo različna sredstva, ki dokumentirajo življenje in delo (zapiske opazovanj, transkripcijo tonskih zapisov, fotografije, videoposnetke, diapozitive, kasete, pisne materiale, dokumente). Zbrani material je tudi izhodišče za timsko evalvacijo (prim. Polak, 2009) in refleksijo, s katero delavci v konceptu Reggio Emilia razvijajo željo po lastnem učenju v smislu iskanja odgovorov na vprašanja: »Kaj je naše delo? Kdo v bistvu smo? Kdo so naši otroci?« Pedagoški delavci se tako učijo biti hkrati učenci in raziskovalci, delavci in igralci, kar Duckett (2001: 95) slikovito oriše kot »osebno potovanje, potovanje, da bi srečali druge, potovanje s kolegi«. Dokumentiranje in arhiviranje dela v vrtcu je zelo pomemben element v konceptu Reggio Emilia. Različni materiali, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok oz. prikazujejo ustvarjanje in učenje otrok ter delo in življenje vrtca, so predstavljeni na različnih mestih v vrtcu in izven vrtca.

Prostor v vrtcu naj bo »tretji vzgojitelj«. V konceptu Reggio Emilia je vrtec prostor, ki omogoča stike med odraslimi in otroki ter predstavlja okolje, kjer naj bi se vsi udeleženci dobro počutili. Zagotavljati mora psihološko in fizično varnost. Značilno za vrtce Reggio Emilia je, da so vse zgradbe pritlične, kar omogoča kakovostne interakcije znotraj zgradbe in dobro komunikacijo z zunanjim prostorom. V arhitekturi je uporabljenega veliko stekla, ki zagotavlja veliko svetlobe in transparentnost prostora. V notranjosti prevladujejo bele stene, veliko je tudi zelenja in rož. Veliko je tudi ogledal, ki so npr. ob steni ali visijo s stropa. Otroku dajejo priložnosti za raziskovanje samega sebe, za opazovanje v različnih položajih, predvsem pa za zadovoljitev potrebe po raziskovanju svojega obraza, izraznih oblik

različnih razpoloženj, gibov, gest. Nekatera ogledala so tudi ukrivljena in namenjena zabavi, smehu in ustvarjanju zadovoljstva otrok. Na visečih panelih je razstavljeno delo otrok, različni projekti in izdelki otrok. Igralnica je razdeljena na kotičke, ob vsaki igralnici je še mini atelje, ki omogoča širitev projektnega dela otrok. Značilno za vrtce Reggio Emilia je, da so vse zgradbe pritlične, kar omogoča dobro komunikacijo znotraj zgradbe in komunikacijo z zunanjim prostorom. Mnogo je stekla, prevladujejo bele stene, veliko svetlobe, ki zagotavlja transparentnost prostora ter kontinuiteto zunanjega in notranjega prostora. Vsaka ped igralnice je izkoriščena, spalnica otrok je pogosto nad igralnimi kotički. Vsaka igralnica je sestavljena iz dveh prostorov, kar omogoča upoštevanje Piagetove sugestije, da je otrok, če želi, v družbi z vzgojiteljem ali pa je raje v prostoru, kjer vzgojitelja ni. V igralnici ima (kot pri modelu M. Montessori) vsak otrok svoj predal. Ob vsaki igralnici je še mini atelje, ki omogoča širitev projektnega dela otrok (Malaguzzi, 1993). Med prostori je potrebno omeniti še osrednji prostor, ki ga imenujejo »piazza«. To je prostor za druženje, prijateljevanje, igro in druge dejavnosti. Moto nad vhodom v ta osrednji prostor je »Nič brez radosti«. Kot smo že omenili, je posebnost prostora tudi atelje, t. i. »studio za umetnost«, laboratorij, kjer otroci delajo in ustvarjajo skupaj z »ateljeristi«, ki imajo diplomu umetniške akademije. V tem prostoru se uresničujejo deli projektov, ki so si jih otroci zamislili, v njem se ustvarja in eksperimentira z vizualnimi jeziki. Prostori so vizualizirani, saj vsak centimeter stene kaj pripoveduje in nam želi kaj sporočiti. Že ob vhodu v zgradbo je vrsta informacij (dnevni red, službe, ki delajo v vrtcu – knjižnica, svetovalci za starše, slike in imena osebja, srečanja vzgojiteljev, staršev, slike aktivnosti otrok v različnih dejavnostih). Stene v igralnicah in na hodnikih vrtca »govorijo in dokumentirajo« življenje otrok. Vrtec s svojo organiziranostjo posnema strukturo mesta s trgi, ulicami in arkadami, predstavlja razgiban model za srečanja, razgovore različnih ljudi (Devjak in sod., 2009 b).

Posebnosti in elemente koncepta Reggio Emilia je vsekakor mogoče implementirati v neko drugo okolje, saj je izrazito odprt (nastajajoči kurikulum) in se nenehno izpolnjuje ter izgrajuje. Pri implementaciji koncepta Reggio Emilia v drugo okolje pa je pomembno, da premišljeno vnašamo in integriramo tiste elemente, ki so v skladu z osnovno filozofijo veljavnega nacionalnega koncepta (v slovenskem primeru Kurikuluma za vrtce). Najbolj izrazita podobnost koncepta Reggio Emilia s Kurikulom za vrtce (1999) je v tem, da oba temeljita na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in pravni državi ter zagovarjata pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti.

2 Opredelitev namena raziskovanja in metodologija

2.1 Namen raziskovanja in cilji

Glavni in osnovni cilj raziskovanja v okviru projekta je bil pripraviti in izvesti izobraževanje ter usposabljanje strokovnih delavk in delavcev v vrtcih za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia. Med cilji je bilo zapisano, da moramo prvo leto pripraviti 21–urni program izobraževanja za 400 strokovnih delavk in delavcev, v nadaljevanju projekta pa izvesti 200–urno izobraževanje za 150 strokovnih delavk in delavcev na področju predšolske vzgoje. V okviru prvega projektnega leta smo izvedli 24–urno izobraževanje, in sicer na treh lokacijah (v Ljubljani, Mariboru in v Brežicah), na katerem je sodelovalo 96 slovenskih vrtcev ter 503 strokovne delavke in delavci vrtcev. V drugem in tretjem letu projekta smo izvedli 200–urno izobraževanje, na katerem je sodelovalo 65 vrtcev in 244 strokovnih delavk in delavcev vrtcev; program izobraževanja je v celoti opravilo 217 strokovnih delavk in delavcev vrtcev.

Projekt Reggio Emilia temelji na analizi, razvijanju in na vključevanju posameznih elementov koncepta Reggio Emilia v vrtce v slovenskem okolju. Kot smo že v prejšnjem poglavju poudarili, je pri implementaciji posameznih elementov posebnega pedagoškega koncepta v drugi, že obstoječi koncept in okolje pomembno, da preišljeno vnašamo in integriramo tiste elemente, ki so skladni z osnovno filozofijo že obstoječega koncepta (v našem primeru Kurikuluma za vrtce) in ne nazadnje tudi z zakonodajnimi izhodišči posamezne države. S tem namenom je projektni tim podrobno in temeljito v življenje in delo slovenskih vrtcev prek izobraževanja strokovnih delavk in delavcev v vrtcih vključeval in posledično vnašal le tiste elemente koncepta Reggio Emilia, ki smo jih strokovnjakinje in strokovnjaki področja za predšolsko vzgojo prepoznali kot nadgradnjo oz. obogatitev slovenskega Kurikuluma za vrtce. Za dosego tega cilja smo izvedli tudi prvo raziskavo med strokovnimi delavkami in delavci na področju predšolske vzgoje, ki so bili vključeni v projekt.

V okviru projekta smo načrtovali eno raziskavo, raziskavo med strokovnimi delavkami in delavci v vrtcu, vendar se je raziskovalno pedagoški tim glede na elemente in »filozofijo« pedagoškega koncepta Reggio Emilia odločil, da izpeljemo raziskavo tudi med starši, ravnateljicami in ravnatelji vrtcev in predstavniki lokalnih skupnosti. Zaradi obsežne teme smo se odločili, da prvo leto izpeljemo prvo raziskavo med strokovnimi delavkami in delavci v vrtcu, med ravnateljicami in ravnatelji vrtcev in starši, v drugem letu projekta pa smo ponovili raziskavo med strokovnimi delavkami in delavci vrtca ter izpeljali raziskavo med predstavniki lokalnih skupnosti. Na osnovi

rezultatov prve raziskave je projektni tim oblikoval vsebinsko zasnovo programa uvodnega izobraževanja za strokovne delavke in delavce, preostale raziskave pa so omogočale poglobljeno razumevanje prakse različnih skupin udeležencev v projektu: vzgojiteljic in vzgojiteljev ter pomočnic in pomočnikov vzgojiteljice kot izvajalcev predšolske vzgoje, ravnateljic in ravnateljev kot menedžerjev in pedagoških vodij, staršev kot uporabnikov in predstavnikov lokalnih skupnosti kot predstavnikov občine, ki je ustanovitelj in financer predšolskega varstva in vzgoje.

Osnovni namen prve raziskave med udeleženkami in udeleženci strokovnega izobraževanja in usposabljanja v prvem letu projekta *“Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013”* je bil raziskati poglede strokovnih delavk in delavcev v vrtcu o posameznih elementih koncepta Reggio Emilia in ugotoviti zastopanost teh elementov na področju predšolske vzgoje v Sloveniji ter podrobneje proučiti določene vsebine, ki so vezane na življenje in delo v vrtcu in bi se lahko prek izobraževanja s poudarkom na določenih elementih koncepta Reggio Emilia kakovostno implementirale v prakso.

Ker nas je ob tem še posebej zanimal pogled vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice na vzgojno delo na področju predšolske vzgoje, smo v empirični raziskavi, ki je potekala aprila in maja 2009, podrobneje proučili različne vsebinske sklope, vezane na življenje in delo v vrtcu. To so med drugim: načini sodelovanja vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice s starši, sodelovanje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pri načrtovanju in izvajanju vzgojno–izobraževalnega dela, vloga otrok pri igri, pogostost organiziranja različnih oblik vzgojno–izobraževalnega dela, načrtovanje predšolske vzgoje, dejavnosti dnevne rutine, spanje in prehranjevanje otrok v vrtcu, stalno strokovno spopolnjevanje in izobraževanje ter poznavanje elementov pedagoškega koncepta Reggio Emilia.

Osnovni namen druge raziskave med strokovnimi delavkami in delavci na področju predšolske vzgoje, tj. med udeleženkami in udeleženci izobraževanja v okviru projekta, ki je bila izvedena ob koncu 200–urnega izobraževanja leta 2011, pa je bil raziskati spremembe v pogledih na življenje in delo v vrtcu oziroma z drugimi besedami, raziskati, v kolikšni meri in na katerih področjih so se pogledi vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic ter drugih strokovnih delavk in delavcev, vključenih v izobraževanje, spremenili in ali je 200–urno izobraževanje statistično pomembno vplivalo na njihova stališča in prakso v vrtcih.

Leta 2009 smo opravili tudi raziskavo med starši otrok v tistih vrtcih, ki so bili vključeni v projekt. Osnovni namen raziskave je bil raziskati obstoječe stanje, pričakovanja in predloge staršev glede kakovostnejšega vzgojnega dela in sodelovanja z vrtcem ter odnos medsebojnega sodelovanja (partnerstva) vzgojiteljev in staršev na področju predšolske vzgoje. Še posebej nas zanimalo, kako gledajo starši na vzgojno delo v predšolskem obdobju. Podrobneje smo želeli proučiti naslednje vsebinske sklope, vezane na življenje in delo v vrtcu: seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem glede na vzgojno problematiko in njihova vloga pri pripravi

programa življenja in dela vrtca, seznanjenost staršev z vsebino in organizacijo dela, komunikacijo med starši in vrtcem, vpliv in sodelovanje staršev na načrtovanje dejavnosti in kakovost dela v vrtcu dela, klimo v vrtcu, opremljenost vrtca itn.

Prav tako smo želeli raziskati poglede predstavnikov tistih lokalnih skupnosti, katerih vrtci so bili vključeni v projekt Reggio Emilia. Osnovni namen raziskave je bil torej raziskati, kako predstavniki lokalne skupnosti ocenjujejo delovanje sistema predšolske vzgoje v svoji občini in kakšno je njihovo mnenje o kakovosti in rezultatih dela vrtcev ter prek obstoječih modelov sodelovanja ugotoviti, kako, kdaj in zakaj posamezni akterji med seboj sodelujejo.

Posebej pa so nas zanimali tudi pogledi ravnateljic in ravnateljev tistih šol, ki imajo v svoji organizacijski shemi tudi vrtce. Glavni cilj te raziskave je bil usmerjen k proučevanju stališč, pogledov in izkušenj ravnateljic in ravnateljev slovenskih vrtcev na področju vzgojnega dela z otroki in na področju vodenja vrtca. Namen omenjene raziskave je bil raziskati poglede vodij vrtcev na sodelovanje z ustanoviteljem, lokalno skupnostjo in drugimi zavodi ter ustanovami v določenem kraju, na sodelovanje s starši, na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti storitev in na profesionalni razvoj zaposlenih v vrtcu.

2.2

Raziskovalna vprašanja

V okviru projekta smo izvedli več raziskav, s katerimi smo želeli osvetliti posamezne vsebinske sklope raziskovalnih vprašanj. V nadaljevanju predstavljamo posamezne raziskave in raziskovalna vprašanja, na katerih je raziskovanje temeljilo.

Raziskava 1: Pogledi vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljice in drugih strokovnih delavk in delavcev na življenje in delo vrtca ter implementacija elementov pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Empirično raziskavo smo zasnovali v smeri naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Ali oz. na kakšen način in kako pogosto vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice načrtujejo, izvajajo in organizirajo svoje delo v vrtcu?
- Ali pri načrtovanju dela vključujejo otroke, upoštevajo njihove želje, interese in sposobnosti?
- Na kakšen način vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice vključujejo otroke v izvajanje vzgojno–izobraževalnih dejavnosti v vrtcu?
- Kakšna je vloga otrok v vzgojno–izobraževalnem procesu?
- Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice spodbujajo različne oblike izražanja otrok?
- Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice spodbujajo strpnost in sodelovanje med otroki v isti skupini in med otroki različnih skupin v vrtcu?

- Kako pogosto vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice organizirajo različne oblike vzgojno–izobraževalnega dela?
- Kako poteka dnevna rutina v vrtcu?
- Kako vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljice in druge strokovne delavke in drugi strokovni delavci v vrtcu ocenjujejo pomen timskega dela v vrtcu?
- Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice med seboj izmenjujejo mnenja, ideje in predloge za delo v vrtcu?
- Kakšne so potrebe po dodatnem izobraževanju strokovnih delavk vrtca?
- Ali strokovni delavci vrtca poznajo pedagoški koncept Reggio Emilia?

Raziskava 2: Pogledi staršev na življenje in delo vrtca

Omenjeno empirično raziskavo na tem področju smo zasnovali v smeri naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Ali so starši otrok seznanjeni o načinih sodelovanja z vrtcem glede na vzgojno problematiko in ali imajo dejavno vlogo pri pripravi programa življenja in dela za tekoče šolsko leto (sodelovanje v svetu staršev vrtca in svetu zavoda vrtca, letni delovni načrt vrtca, izvedbeni kurikulum)?
- Ali so informacije, dane staršem, jasne in natančne in ali starši sproti dobivajo informacije (vsaj enkrat tedensko) prek spletne strani?
- Ali se vodstvo vrtca posvetuje s starši o odločitvah, ki vplivajo na počutje otroka ter njegovo uspešnost pri doseganju ciljev kurikulumu?
- Ali imajo starši možnost vpliva na spremljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje?
- Ali lokalna skupnost seznanja starše in jih vključuje v reševanje problematike otroškega varstva (prostor, kader, delovni čas, finančni vidik itn.)?
- Ali vzgojiteljice po mnenju staršev upoštevajo predloge otrok pri načrtovanju in izvedbi dela?

Raziskava 3: Pogledi ravnateljic in ravnateljev na življenje in delo vrtca, na sodelovanje s starši in lokalno skupnostjo

Omenjeno empirično raziskavo smo zasnovali v smeri naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kako ravnateljice in ravnatelji oz. organizacijske vodje vrtcev ocenjujejo sodelovanje vrtca z lokalno skupnostjo?
- Kako ravnateljice in ravnatelji oz. organizacijske vodje vrtcev ocenjujejo sodelovanje vrtca z drugimi ustanovami z vidika kakovosti pretoka informacij, spoznanj itn. med raziskovalnimi ustanovami, ki se ukvarjajo s

predšolsko vzgojo – npr. s fakulteto in z vrtci?

- S katerimi ustanovami vrtci največ sodelujejo pri zagotavljanju kakovostne predšolske vzgoje?
- Za katere ustanove ravnateljice ocenjujejo, da bi morale sodelovati pri zagotavljanju kakovostne predšolske vzgoje?
- Kako ravnateljice ocenjujejo sodelovanje vrtca s starši?
- Ali imajo vrtci oblikovane svoje internetne strani in če jih imajo, ali prek njih redno obveščajo starše?
- Kako ravnateljice in ravnatelji vrtcev ocenjujejo sodelovanje vrtca ter vpliv staršev in lokalne skupnosti na delo v vrtcu?
- Kako so starši vključeni v načrtovanje dela v vrtcu?
- Kako pogosto in na kakšen način vrtec vpraša starše o kakovosti svojih storitev (npr. z anketnim vprašalnikom, okroglo mizo, na razgovoru)?
- Ali so vzgojitelji staršem dostopni po telefonu v času službe?
- Kako ravnateljice ocenjujejo, da so starši zadovoljni z izvajanjem dela v vrtcu?

Raziskava 4: Lokalna skupnost in področje predšolske vzgoje

Omenjeno empirično raziskavo smo zasnovali v smeri naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- Kako strokovni delavci občine ocenjujejo raven sodelovanja med lokalno skupnostjo in vrtci (kako lokalna skupnost podpira vrtce, kako upošteva predloge staršev in vrtcev, kako spremlja kakovost in učinkovitost dela v vrtcih)?
- Kakšna je stopnja zaupanja in spoštovanja med predstavniki lokalne skupnosti in vodstvom vrtcev? Kako natančno sta opredeljeni politika in strategija predšolske vzgoje v posamezni občini in posameznih vrtcih ter kako uspešno jo uresničujejo?
- Kakšne razmere zagotavljajo vrtci za svoje zaposlene in kako skrbijo za njihov karierni razvoj?
- Kakšno je sodelovanje med lokalno skupnostjo, vrtci in med drugimi organizacijami, ki vplivajo na predšolsko vzgojo, in ali so z njo povezane?
- Ali vrtci ugotavljajo zadovoljstvo zaposlenih in kakšna je raven zadovoljstva zaposlenih?
- Kako se vrtec povezuje z lokalnim okoljem in kako vpliva nanj?
- Kako so strokovni delavci občinske uprave, ki skrbijo za področje predšolske vzgoje, seznanjeni s konceptom vrtcev Reggio Emilia?

Pri raziskovanju so nas vodila prej navedena raziskovalna vprašanja, zato specifičnih statističnih hipotez nismo postavili. Vodilo nas je osnovno predvidevanje, da bodo rezultati raziskave iz leta 2011 v primerjavi z rezultati raziskave iz leta 2009 pokazali, da je na različnih področjih življenja in dela v vrtcu prišlo do strokovnih izboljšav. Predvidevamo, da je k temu prispevalo predvsem dvoletno izobraževanje v okviru projekta »Reggio Emilia«, a pri tem ne moremo izvesti tudi vpliva drugih dejavnikov.

2.3 Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavah smo uporabili deskriptivno in kavzalno–neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

2.4 Vzorec

V različne raziskave smo zajeli vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice predšolskih otrok ter druge strokovne delavke, vključene v projekt Reggio Emilia, starše otrok iz vrtcev, ki so bili vključeni v projekt, ravnateljice in ravnatelje teh vrtcev in predstavnike lokalnih skupnosti. V letu 2009, ko smo prvič izvedli raziskavo med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice in drugimi strokovnimi delavkami v vrtcu, je v raziskavi sodelovalo 331 udeleženk izobraževanja, leta 2011, ko smo ponovili raziskavo, pa je oddalo izpolnjen vprašalnik 180 udeležencev izobraževanja. V raziskavi leta 2009 je sodelovalo 1587 staršev, v raziskavi leta 2011 pa 71 ravnateljic in ravnateljev, v raziskavi leta 2010 pa 43 predstavnikov lokalnih skupnosti. V nadaljevanju tabelarično predstavljamo strukturo vzorca glede na različne neodvisne spremenljivke.

Tabela 1: **Struktura celotnega vzorca raziskovanja glede na spol.**

Spol	Ravnateljice		Starši		Predstavniki lokalne skupnosti		Strokovne delavke 2009		Strokovne delavke 2011		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
ženski	64	92,8	1288	86,9	34	85,0	319	96,4	175	97,8	1880	89,4
moški	5	7,2	195	13,1	6	15,0	12	3,6	4	2,2	222	10,6
SKUPAJ	69	100	1483	100	40	100	331	100	179	100	2102	100

Med anketiranimi zaposlenimi v vrtcih je večina žensk (skoraj 90 %), kar glede na feminizacijo poklicev na področju predšolske vzgoje ni presenetljivo.¹⁶ Podobno prevladujejo matere v vzorcu staršev (skoraj 87 %).

Tabela 2: **Struktura celotnega vzorca glede na delovno dobo.**

Od vključno	Do pod	Ravnateljice		Predstavniki lokalne skupnosti		Strokovne delavke 2009		Strokovne delavke 2011		SKUPAJ	
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
0	5	0	0,0	5	12,8	50	15,5	24	13,5	79	13,0
5	15	1	1,4	13	33,3	97	30,0	46	25,8	157	25,8
15	25	15	21,7	9	23,1	78	24,1	53	29,8	155	25,5
Nad 25		53	76,8	12	30,8	98	30,3	55	30,9	218	35,8
SKUPAJ		69	100	39	100	323	100	178	100	609	100

Staršev nismo spraševali po njihovi delovni dobi. Ugotovili smo, da imajo ravnateljice in ravnatelji v povprečju največ delovne dobe. Več kot tri četrtine ravnateljic in ravnateljev ima več kot 25 let delovne dobe in nekaj več kot petina jih ima med 15 in 25 let delovne dobe.

Tabela 3: **Struktura celotnega vzorca udeleženk izobraževanja glede na starost.**

Starost	2011						2009					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Manj kot 30 let	16	12,6	8	20,0	24	14,4	37	15,0	19	24,1	56	17,2
Od 30 do 44 let	64	50,4	26	65,0	90	53,9	112	45,3	41	51,9	153	46,9
Nad 45 let	47	37,0	6	15,0	53	31,7	98	39,7	19	24,1	117	35,9
SKUPAJ	127			100	167	100	247	100	79	100	326	100

Vzorca iz obeh raziskav (2009 in 2011) imata nekoliko različno strukturo, čeprav gre za praktično isto populacijo. V obeh vzorcih so v raziskavi sodelujoče pomočnice vzgojiteljice statistično pomembno mlajše kot sodelujoče vzgojiteljice ($\chi^2 = 7,006$, $g = 2$, $p = 0,030$ v letu 2011 in $\chi^2 = 7,487$, $g = 2$, $p = 0,024$ v letu 2009). Razlike v starosti lahko pripišemo kronološkemu času (dejanskemu staranju vzorca), ki je prispeval, da so se določene anketiranke prestavile iz posamezne kategorije starosti v višjo in tako spremenile strukturo vzorca v letu 2011. Del razlik pa gre tudi pripisati v letu 2011

¹⁶ V nadaljevanju besedila zato rabimo žensko obliko, tj. govorimo o vzgojiteljicah in pomočnicah vzgojiteljice ter o ravnateljicah, s tem pa imamo v mislih tako ženske kot tudi moške predstavnike.

novim sodelujočim anketirankam, ki so v projektu in v spremljajoči raziskavi nadomestile nekatere svoje kolegice iz leta 2009.

Tabela 4: **Struktura celotnega vzorca strokovnih delavk glede na delovno dobo.**

Delovna doba	2011						2009					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Pod 5 let	15	11,9	7	17,5	22	13,3	32	13,1	18	23,1	50	15,5
Od 5 do pod 15 let	32	25,4	13	32,5	45	27,1	65	26,6	31	39,7	96	29,8
Od 15 do vključno 24 let	36	28,6	15	37,5	51	30,7	60	24,6	18	23,1	78	24,2
Nad 25 let	43	34,1	5	12,5	48	28,9	87	35,7	11	14,1	98	30,4
SKUPAJ	126	100	40	100	166	100	244	100	78	100	322	100

Analiza vzorca strokovnih delavk iz obeh raziskav pokaže (Tabela 4), da imajo anketirane vzgojiteljice v povprečju daljšo delovno dobo kot pomočnice vzgojiteljice. Za vzorec iz leta 2009 lahko to statistično potrdimo ($\chi^2 = 16,259$, $g = 3$, $p = 0,001$), v vzorcu iz leta 2011 pa razlike pa niso več statistično pomembne ($\chi^2 = 6,981$, $g = 3$, $p = 0,072$).

Tabela 5: **Struktura celotnega vzorca glede na stopnjo izobrazbe.**

Stopnja izobrazbe	Ravnateljice		Predstavniki lokalne skupnosti		Vzgojiteljice in pomočnice 2009		Vzgojiteljice in pomočnice 2011		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Srednja šola	3	4,3	1	2,7	125	37,8	56	31,6	185	30,1
Višja šola	9	13,0	8	21,6	40	12,1	14	7,9	71	11,6
Visoka šola	48	69,6	17	45,9	156	47,1	99	55,9	320	52,1
Drugo	9	13,0	11	29,7	10	3,0	8	4,5	38	6,2
SKUPAJ	69	100	37	100	331	100	177	100	614	100

Iz Tabele 5 razberemo, da je največ anketirancev pri vseh skupinah anketirancev imelo končano visoko šolo. V celotnem vzorcu prevladujeta visoka in srednja izobrazba, predvsem med pomočnicami vzgojiteljice, kar je logično, saj se za pomočnice vzgojiteljice formalno zahteva srednješolska izobrazba. Primerjalno gledano se stopnja izobrazbe sodelujočih v obeh raziskavah projekta (v letih 2009 in 2011) veča: v raziskavi 2011 je sodelovalo manj anketirancev z višjo in srednjo šolo in več z visoko šolo.

Tabela 6: Struktura celotnega vzorca strokovnih delavk glede na stopnjo izobrazbe.

Stopnja izobrazbe	2011						2009					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Srednja šola	15	11,8	40	100,0	55	32,9	65	25,9	59	74,7	124	37,6
Višja šola	13	10,2	0	0,0	13	7,8	34	13,5	6	7,6	40	12,1
Visoka šola	94	74,0	0	0,0	94	56,3	143	57,0	13	16,5	156	47,3
Drugo	5	3,9	0	0,0	5	3,0	9	3,6	1	1,3	10	3,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100	251	100	79	100	330	100

Vzorec v obeh raziskavah po pričakovanjih kaže višjo izobrazbo vzgojiteljic. Stopnja izobrazbe vzgojiteljic je bila v vzorcu raziskave iz leta 2011 višja v primerjavi z vzorcem iz raziskave 2009 ($\chi^2 = 12,584$, $g = 3$, $p = 0,006$). Več je bilo vzgojiteljic z visoko šolo, zmanjšala pa sta se deleža vzgojiteljic z dokončano višjo in srednjo šolo. Stopnja izobrazbe pomočnic vzgojiteljice iz vzorca raziskave iz leta 2011 je bila v primerjavi z vzorcem iz raziskave 2009 statistično pomembno nižja ($\chi^2 = 12,172$, $g = 3$, $p = 0,007$). V raziskavi iz leta 2011 so vse pomočnice vzgojiteljice imele srednješolsko izobrazbo, v letu 2009 je bilo takšnih 75 %, prek 16 % jih je imelo visokošolsko izobrazbo, skoraj 8 % pa jih je imelo višješolsko izobrazbo. Izobrazbena struktura anketirank se je spremenila zaradi formalne zahteve, da ima pomočnica vzgojiteljice srednješolsko izobrazbo in zaradi prezaposlovanja strokovnih delavk z višjo ali visoko izobrazbo na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice na delovno mesto vzgojiteljice.

Tabela 7: Struktura celotnega vzorca strokovnih delavk glede na strokovne nazive.

Strokovni naziv	Ravnateljice		Strokovne delavke 2009		Strokovne delavke 2011		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Brez naziva	1	1,4	126	39,7	68	38,9	195	34,8
Mentorica	0	0,0	93	29,3	41	23,4	134	23,9
Svetovalka	50	72,5	92	29,0	57	32,6	199	35,5
Svetnica	18	26,1	6	1,9	9	5,1	33	5,9
SKUPAJ	69	100	317	100	175	100	561	100

Ob pogledu na strukturo vzorca glede na strokovne nazive (Tabela 7) je zanimiv podatek, da je med udeleženkami in udeleženci izobraževanja brez naziva skoraj 40 % vzgojiteljic. Najvišje strokovne nazive imajo ravnateljice vrtcev (naziv svetovalka ima 73 % ravnateljic, naziv svetnica pa 26 % ravnateljic, v vzorcu strokovnih delavk je opazno povečanje deleža števila višjih nazivov in zmanjšanje števila mentoric.

Tabela 8: Struktura celotnega vzorca strokovnih delavcev glede na okolje vrtca.

Okolje	Ravnateljice		Starši		Strokovne delavke 2009		Strokovne delavke 2011		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Mestno okolje	33	47,8	706	47,5	135	43,0	86	48,0	960	46,9
Vaško okolje	25	36,2	436	29,3	107	34,1	48	26,8	616	30,1
Primestno okolje	11	15,9	345	23,2	72	22,9	45	25,1	473	23,1
SKUPAJ	69	100	1487	100	314	100	179	100	2049	100

Če pogledamo na vse sodelujoče anketirance (razen predstavnikov lokalnih skupnosti) lahko ugotovimo, da 47 % anketirancev dela v mestnem okolju, 30 % anketirancev v vaškem okolju in 23 % anketirancev v primestnem okolju.

2.5

Zbiranje podatkov

Podatke v raziskavah smo zbirali z anketnimi vprašalniki, ki so bili pripravljeni za različne skupine anketirancev: vprašalniki za udeležence prvega in drugega kroga izobraževanja, tj. vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljice in druge strokovne delavke in delavce v vrtcu – v tabelah ta vzorec poimenujemo »*strokovne delavke 2009*« in »*strokovne delavke 2011*«; za starše otrok, za ravnateljice vrtcev oz. šol, pod okriljem katerih delujejo tudi vrtci, in za predstavnike lokalnih skupnosti, ki so odgovorni za delovanje predšolske vzgoje v občini.¹⁷

V letu 2009 sta bili opravljeni dve raziskavi: raziskava med vzgojiteljicami, pomočnicami vzgojiteljice in drugimi strokovnimi delavci in raziskava med starši otrok vrtcev, vključenih v projekt Reggio Emilia (2008–2013). V letu 2010 smo izvedli raziskavo med predstavniki lokalnih skupnosti, leta 2011 raziskavo med ravnatelji in ravnateljicami vrtcev ter v letu 2009 ponovitev raziskave med vzgojiteljicami, pomočnicami vzgojiteljice in drugimi strokovnimi delavkami.

Določena vprašanja so se v obeh vprašalnikih ponovila, zato smo v postopkih obdelave podatkov lahko analizirali in statistično preverjali nekatere razlike v merjenih kategorijah odgovorov.

¹⁷ V okviru projekta je bila v letu 2011 izvedena tudi zelo obširna raziskava, ki smo jo poimenovali »Kurikularna področja«. Cilj te raziskave je bil ugotoviti zastopanost elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju kurikuluma predšolske vzgoje v Sloveniji. Ob tem so nas še posebej zanimala stališča, mnenja in izkušnje vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic, vezana na izvajanje posameznega kurikularnega področja v vrtcu. Posamezna področja raziskave so bila: področje gibanja, področje izvajanja glasbenih dejavnosti v vrtcu, področje matematike, področje naravoslovja, področje gledališke in lutkovne dejavnosti v vrtcu, področje likovne dejavnosti v vrtcu, področje plesa in ustvarjalnega giba, področje družbe in področje slovenskega jezika v vrtcu. V raziskavi je sodelovalo 532 vzgojiteljic in 265 pomočnic vzgojiteljic. Ker ta raziskava ni predmet analize te monografije, jo na tem mestu samo omenjamo (Devjak, 2011: 33).

2.6

Obdelava podatkov

V raziskavi zbrane podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in s predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS in/ozroma Microsoft Excel.

Podatki iz vprašalnikov so bili obdelani na ravni deskriptivne in interferenčne statistike. Pri tem smo uporabili:

- frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk,
- osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk,
- χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti.

Podatke prikazujemo različno (tabelarično ali grafično), prav tako smo odstotne deleže izračunali bodisi skladno z namenom interpretacije bodisi glede na celoten vzorec ali glede na število veljavnih odgovorov.

3 Rezultati in interpretacija

3.1 Vzgojno–izobraževalni proces v vrtcu: načrtovanje, izvajanje in spremljanje

3.1.1 Načrtovanje življenja in dela v vrtcu

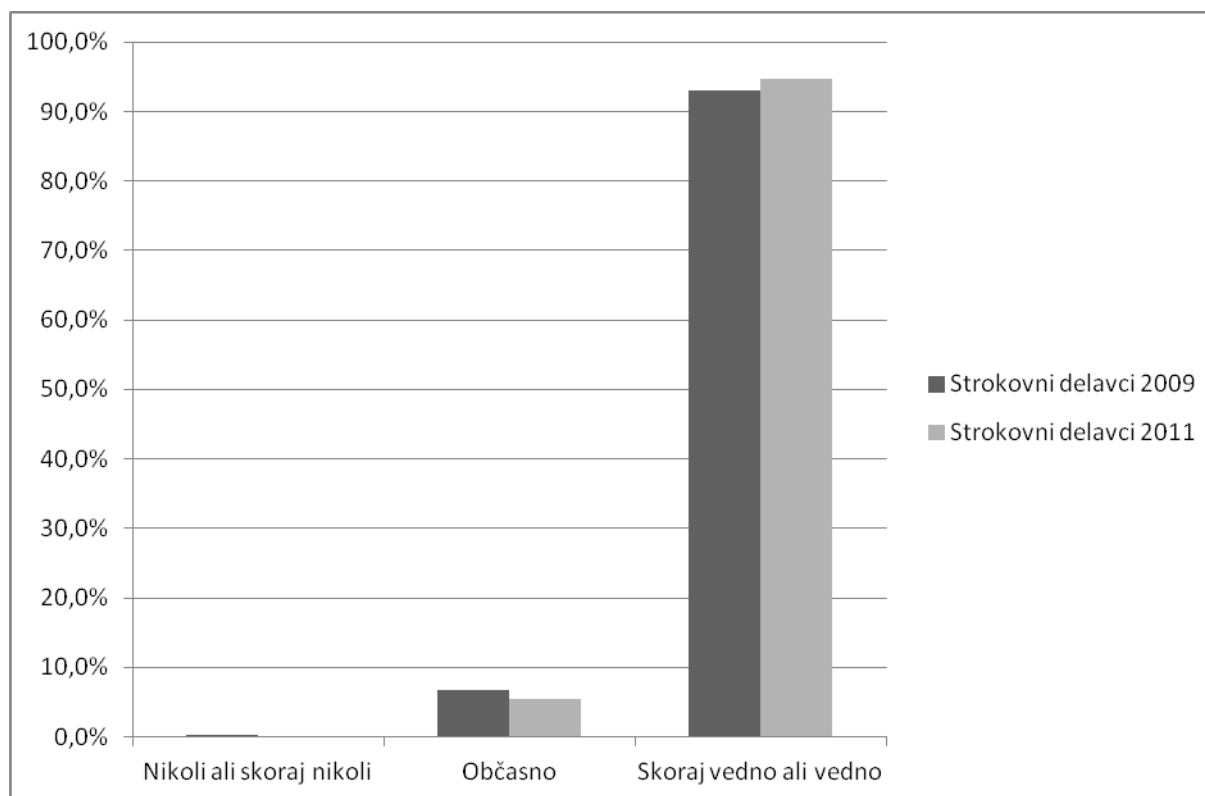
Timsko načrtovanje

V obeh raziskavah (2009 in 2011) nas je zanimalo, kako pogosto strokovne delavke v oddelku vrtca timsko načrtujejo skupaj s svojo sodelavko v oddelku vrtca. Anketiranke so se odločale med odgovori »nikoli« (1), »skoraj nikoli« (2), »občasno« (3), »skoraj vedno« (4) in »vedno« (5). Tabela 9 primerjalno prikazuje deleže posameznih kategorij odgovorov.

Tabela 9: Vzgojno–izobraževalno delo načrtujem skupaj s sodelavko v oddelku.

Vzgojno–izobraževalno delo načrtujem skupaj s sodelavko v oddelku.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skoraj nikoli	1	0,4	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Občasno.	18	7,2	4	5,1	22	6,7	7	5,5	2	5,0	9	5,4
Skoraj vedno.	80	31,9	22	27,8	102	30,9	27	21,3	9	22,5	36	21,6
Vedno.	148	59,0	53	67,1	201	60,9	93	73,2	29	72,5	122	73,1
Brez odgovora	4	1,6	0	0,0	4	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,52		4,62		4,54		4,68		4,68		4,68	

Ob primerjavi rezultatov iz leta 2009 in 2011 lahko opazimo rahlo izboljšanje v smeri pogostejšega timskega načrtovanja, vendar razlike niso statistično pomembne. Strokovne delavke v oddelkih vrtca so leta 2011 pogosteje poročale o skupnem načrtovanju v primerjavi z letom 2009: leta 2011 jih je 73 % potrdilo, da pedagoško delo v oddelku vedno načrtujejo skupaj s svojo sodelavko.



Slika 1: **Pogostost timskega načrtovanja: primerjava med leti 2009 in 2011.**

Z obsegom timskega načrtovanja pa nikakor še ne moremo biti zadovoljni. Timsko delo je v oddelku vrtca pravno–formalno opredeljeno z Zakonom o vrtcih in z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. V oddelku vrtca timsko delata vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice predšolskih otrok, ki svojo delovno obveznost izvajata tudi z medsebojnim prekrivanjem. V okviru timskega dela pa je zaželeno udejanjanje vseh treh etap timskega dela, tj. timskega načrtovanja, timskega izvajanja in timske evalvacije. Za večjo kakovost vzgojnega dela je zato skupno načrtovanje nujno. V sklopu programa izobraževanja Reggio Emilia smo veliko pozornost namenili vsem trem etapam timskega dela (3 ure predavanj, 8 ur delavnic), zato verjamemo, da je pogostejše timsko načrtovanje tudi rezultat sistematičnega spodbujanja in usposabljanja na tem področju.

V obeh raziskavah nas je zanimalo tudi, ali strokovne delavke načrtujejo tudi dejavnosti, ki jih z otroki izvajajo izven igralnice, npr. v nekem drugem prostoru (Tabela 10).

Tabela 10: Načrtujem dejavnosti, ki jih izvedemo izven igralnice, v kakšnem drugem prostoru.

Načrtujem dejavnosti, ki jih izvedemo izven igralnice, v kakšnem drugem prostoru.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	1	0,4	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skoraj nikoli.	0	0,0	1	1,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Občasno.	97	38,6	29	36,7	126	38,2	37	29,1	15	37,5	52	31,1
skoraj vedno.	47	18,7	16	20,3	63	19,1	55	43,3	14	35,0	69	41,3
Vedno.	101	40,2	33	41,8	134	40,6	35	27,6	11	27,5	46	27,5
Brez odgovora	5	2,0	0	0,0	5	1,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100%	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,00		4,03		4,01		3,98		3,90		3,96	

Na osnovi dobljenih podatkov (Tabela 10) lahko ugotovimo, da se je struktura odgovorov strokovnih delavk v vrtcih na vprašanje »Kako pogosto načrtujejo dejavnosti, ki jih izvedejo izven igralnice?«, npr. v kakšnem drugem prostoru, med letoma 2009 in 2011 statistično pomembno spremenila ($\chi^2 = 25,114$, $g = 4$, $p = 0,000$): zmanjšal se delež odgovorov tistih, ki to počnejo občasno (z 38,2 % v letu 2009 na 31,1 % v letu 2011) ali vedno (z 40,6 % v letu 2009 na 27,5 % v letu 2011), povečal pa delež tistih, ki to počnejo skoraj vedno (z 19,1 % v letu 2009 na 41,3 % v letu 2011). O razlogih za nižji delež odgovorov »vedno« lahko le domnevamo. Na odločanje strokovnih delavk, da bo pedagoško delo potekalo tudi izven igralnice, lahko vpliva veliko dejavnikov, npr. idejna zasnova in možnosti za izpeljavo projektov, primernost prostorov v vrtcu in v njegovi bližini, število razpoložljivih spremljevalnih delavcev, vreme idr. V skladu z načelom koncepta Reggio Emilia, ki poudarja vpetost vrtca v lokalno fizično in socialno okolje, je vsekakor zelo pomembno, da strokovne delavke načrtujejo tudi tiste dejavnosti, ki jih otroci izvajajo izven svojih igralnic.

Z upadom odgovorov »vedno« ne moremo biti zadovoljni, z rastjo odgovorov »skoraj vedno« pa le delno, saj vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic še vedno premalo vključujejo prostor in njegovo raznolikost (to jih je skoraj vedno ali vedno v letu 2011 počelo skoraj 70 % anketiranih strokovnih delavk), ki ima v konceptu Reggio Emilia vlogo otrokovega »tretjega« vzgojitelja, v načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

Znotraj sklopa raziskovalnih vprašanj na temo načrtovanja življenja in dela v vrtcu nas je v okviru obeh raziskav (2009 in 2011) zanimalo, kako pogosto strokovne delavke z zapisom formalizirajo svoje načrtovanje. Strokovne delavke so imele na voljo več različnih odgovorov: »vsak dan sproti«, »tedensko«, »po časovno različno dolgih tematskih sklopih oz. projektih«, »drugo«, lahko pa so tudi izbrale odgovor »ne morem odgovoriti«. V Tabeli 11 so zbrani odgovori na dano anketno vprašanje.

Tabela 11: **Kako pogosto formalno (z zapisom) načrtujete vzgojno delo?**

Kako pogosto formalno (z zapisom) načrtujete vzgojno delo?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Za vsak dan sproti.	56	22,3	9	11,4	65	19,7	26	20,5	6	15,0	32	19,2
Tedensko.	32	12,7	21	26,6	53	16,1	24	18,9	14	35,0	38	22,8
Po časovno različno dolgih tematskih sklopih oz. projektih.	49	19,5	23	29,1	72	21,8	32	25,2	11	27,5	43	25,7
Drugo	4	1,6	3	3,8	7	2,1	2	1,6	1	2,5	3	1,8
Ne morem odgovoriti.	0	0,0	2	2,5	2	0,6	1	0,8	2	5,0	3	1,8
Brez odgovora	110	43,8	21	26,6	131	39,7	42	33,1	6	15,0	48	28,7
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Na vprašanje »Kako pogosto formalno (z zapisom) načrtujete vzgojno delo?« največ anketiranih strokovnih delavk (vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice) tako v letu 2009 kot tudi v letu 2011 ni odgovorilo, tj. 39,7 % strokovnih delavk v letu 2009 in 28,7 % strokovnih delavk v letu 2011. K nekoliko boljšemu rezultatu v raziskavi prispevajo predvsem pomočnice vzgojiteljic, saj se je delež anketirank pomočnic vzgojiteljice, ki v raziskavi 2011 izjavljajo, da načrtujejo za vsak dan sproti ali tedensko za 12% večji kot leta 2009. Z omenjenimi rezultati vsekakor ne moremo biti zadovoljni, kažejo pa na zelo različno prakso strokovnih delavk na tem področju: vzgojiteljice so v okviru dvoje delovne obveznosti vsekakor dolžne načrtovati svoje delo, pisne priprave (kdaj, kako, kam zapisati ...) pa so pogosto stvar posameznih strokovnih delavk, medsebojnega dogovora ali strokovnih zahtev vodstva v konkretnem vrtcu, zato so na tem področju med strokovnimi delavkami lahko velike razlike. Podatki kažejo, da se vsakodnevno na pedagoško delo pogosteje pripravljajo vzgojiteljice (del njihove delovne obveznosti), pomočnice vzgojiteljice pa to pogosteje počnejo le tedensko ali po tematskih sklopih oz. projektih. Razlike med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice potrjujejo, da vsakodnevno timsko načrtovanje poteka predvsem ob načrtovanju tematskih sklopov in projektnega dela, manj pogosto pa je to vsakodnevna praksa.

Iz dobljenih rezultatov seveda ne moremo sklepati na kakovost načrtovanja v vrtcih, čeprav so zapisane priprave na pedagoško delo gotovo bolj sistematične in poglobljene kot le miselne (idejne) priprave. Kakovost izvajanja pedagoškega dela v vrtcu je vsekakor odvisna od kakovostnega in sistematičnega načrtovanja, k dobri izvedbi pa prispevajo še številni drugi dejavniki, med drugim tudi kognitivni stil (potreba po jasni strukturi, zmožnost strokovne fleksibilnosti) in pedagoška izkušnost vsake posamezne strokovne delavke.

Področje načrtovanja pedagoškega dela smo v obeh raziskavah želeli še podrobneje raziskati. Zanimalo nas je, ali strokovne delavke v pisni pripravi načrtujejo po področjih, ki so zapisana v Kurikulu za vrtce. Dobljeni rezultati so prikazani v Tabeli 12.

Tabela 12: Ali običajno načrtujete v formalni oz. pisni pripravi tudi področja dejavnosti, ki so zapisana v kurikulumu?

Ali običajno načrtujete v formalni oz. pisni pripravi področja dejavnosti, ki so zapisana v Kurikulumu za vrtce?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	241	96,0	71	89,9	312	94,5	124	97,6	38	95,0	162	97,0
NE.	9	3,6	8	10,1	17	5,2	3	2,4	2	5,0	5	3,0
Brez odgovora	1	0,4	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Podatki iz Tabele 12 kažejo, da skoraj vse anketirane strokovne delavke v pisnih pripravah svoje delo načrtujejo po področjih dejavnosti, zapisanih v Kurikulumu za vrtce. To so leta 2009 počele vzgojiteljice (96,0 %) statistično pogostejše od pomočnic vzgojiteljice (89,9 %) ($\chi^2 = 5,218$, $g = 1$, $p = 0,022$), v letu 2011 pa razlike glede na delovno mesto niso bile statistično pomembne ($\chi^2 = 0,729$, $g = 1$, $p = 0,393$).

Na področju načrtovanja pedagoškega dela nas je zanimalo tudi, ali strokovne delavke v vrtcih v pisni pripravi načrtujejo tudi medpodročne dejavnosti (Tabela 13).

Tabela 13: Ali običajno načrtujete v formalni oz. pisni pripravi tudi medpodročne dejavnosti?

Ali običajno načrtujete v formalni oz. zapisani pripravi medpodročne dejavnosti?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	154	61,4	50	63,3	204	61,8	89	70,1	19	47,5	108	64,7
NE.	97	38,6	29	36,7	126	38,2	38	29,9	21	52,5	59	35,3
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Iz Tabele 13 lahko razberemo, da je približno dve tretjini strokovnih delavk v obeh raziskovalnih letih (2009 in 2011) v svojih pisnih pripravah načrtovalo tudi medpodročne dejavnosti. Če so bile leta 2009 vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pri tem relativno izenačene in razlike med njimi statistično nepomembne, pa so razlike med njimi v letu 2011 statistično pomembne ($\chi^2 = 8,333$, $g = 2$, $p = 0,016$). Leta 2011 se je delež vzgojiteljic, ki so v pisnih pripravah načrtovale po tudi medpodročne dejavnosti, povečal z 61,4 % na 70,1 %, delež pomočnic vzgojiteljice, ki so to počele, pa zmanjšal s 63,3 % (2009) na 47,5 % (2011). Omenjenega znižanja deleža si brez dodatnega raziskovanja na tem področju ne znamo pojasniti; načrtovanje medpodročnih dejavnosti v oddelku je strokovno zaželeno, saj prispeva k bolj strokovnemu izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, ki temelji na prepletanju različnih kurikularnih področij.

V nadaljevanju nas je zanimalo tudi, ali strokovne delavke v pisni pripravi načrtujejo tudi rutinske dejavnosti. Rezultate na dano anketno vprašanje predstavljamo v Tabeli 14.

Tabela 14: Ali običajno načrtujete v formalni oz. pisni pripravi tudi rutinske dejavnosti?

Ali običajno načrtujete v formalni oz. zapisani pripravi rutinske dejavnosti?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	75	29,9	21	26,6	96	29,1	31	24,4	9	22,5	40	24,0
NE.	176	70,1	58	73,4	234	70,9	96	75,6	31	77,5	127	76,0
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Na osnovi predstavljenih rezultatov (Tabela 14) lahko ugotovimo, da se je delež strokovnih delavk, ki v svoji pisni pripravi načrtujejo rutinske dejavnosti, leta 2011 v primerjavi z letom 2009 zmanjšal z 29,1 % na 24,0 %, delež tistih, ki tega ne počnejo, pa povečal z 70,9 % na 76,0 %. Omenjene ugotovitve nakazujejo, da so bile strokovne delavke v svojem načrtovanju na začetku izobraževanja v okviru projekta Reggio Emilia v svojih pisnih pripravah bolj naravnane k zapisovanju rutinskih dejavnosti, domnevamo pa lahko, da so pod vplivom izobraževanja pri načrtovanju bolj poudarjale vsebinske vidike in načela koncepta Reggio Emilia, h katerim smo jih v izobraževanju sistematično usmerjali.

V okviru istega sklopa raziskovalnih vprašanj nas je zanimalo, ali strokovne delavke v svojih pisnih pripravah načrtujejo igro otrok (Tabela 15).

Tabela 15: Ali običajno načrtujete v formalni oz. pisni pripravi tudi igro?

Ali običajno načrtujete v formalni oz. zapisani pripravi tudi igro?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	158	62,9	39	49,4	197	59,7	71	55,9	19	47,5	90	53,9
NE.	93	37,1	40	50,6	133	40,3	56	44,1	21	52,5	77	46,1
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Rezultati kažejo, da so anketirane strokovne delavke v letu 2009 v svojih pisnih pripravah malo pogosteje načrtovale igro otrok kot v letu 2011: leta 2009 je 62,9 % vzgojiteljic in 49,4 % pomočnic vzgojiteljice v pisni pripravi običajno načrtovalo tudi igro. Delež vzgojiteljic, ki so igro v svoji pisni pripravi načrtovale igro, je v letu 2011 padel na 55,9 %, vendar to ni bilo statistično značilno zmanjšanje ($\chi^2 = 1,752$, $g = 1$, $p = 0,186$). Razlike med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice so bile v letu 2009 statistično pomembne ($\chi^2 = 4,606$, $g = 1$, $p = 0,032$), razlike za leto 2011 pa ne.

Naslednje, kar nas je v obeh raziskavah zanimalo, je, ali strokovne delavke v svojih pisnih pripravah načrtujejo tudi prehodne dejavnosti (Tabela 16).

Tabela 16: Ali običajno načrtujete v formalni oz. pisni pripravi tudi prehodne dejavnosti?

Ali običajno načrtujete v formalni oz. zapisani pripravi tudi prehodne dejavnosti?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	68	27,1	21	26,6	89	27,0	33	26,0	9	22,5	42	25,1
NE.	183	72,9	58	73,4	241	73,0	94	74,0	31	77,5	125	74,9
Prazno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Iz Tabele 16 vidimo, da v načrtovanju prehodnih dejavnosti med letoma 2009 in 2011 pri strokovnih delavkah ni večjih odstopanj (do dve odstotni točki), čeprav se je iz leta 2009 na 2011 povečal delež pomočnic vzgojiteljice, ki to počnejo, zmanjšal pa delež vzgojiteljic. Razlike med njimi niso statistično pomembne.

Na osnovi rezultatov iz obeh raziskav (leto 2009 in 2011) v okviru raziskovalnega vprašanja o načrtovanju pedagoškega dela lahko torej ugotovimo, da je več strokovnih delavk leta 2011 (tj. po zaključenem programu izobraževanja za uvajanje elementov Reggio Emilia v vzgojno delo) v primerjavi z letom 2009 svoje delo timsko načrtovalo skupaj s sodelavko v oddelku, več jih je načrtovalo tudi tiste dejavnosti, ki jih izvedejo izven igralnice, enak delež jih je načrtovalo dnevno, povečala pa sta se deleža strokovnih delavk, ki so pisno načrtovale tedensko ali tematsko. V svojih pisnih pripravah jih je leta 2011 več kot leta 2009 načrtovalo področja dejavnosti po kurikulumu in medpodročne dejavnosti, znižal pa se je delež strokovnih delavk, ki so v svoje pisne priprave vključevale načrtovanje rutinskih dejavnosti, igro in prehodne dejavnosti. Ugotovimo torej lahko, da so strokovne delavke (tudi) pod vplivom programa izobraževanja povečale pogostost svojega načrtovanja, predvsem pa so se pri pisnem načrtovanju bolj usmerile na vsebino dejavnosti, manj pa na dnevno rutino, igro in prehodne dejavnosti.

Vključevanje otrok v skupno načrtovanje

Vključevanje otrok v načrtovanje pedagoškega dela udejanja načelo participacije otrok, ki je pomemben element koncepta Reggio Emilia. V okviru obeh izpeljanih raziskav (2009 in 2011) nas je zanimalo, kakšne poglede imajo strokovne delavke o vključevanju otrok v načrtovanje vzgojnega dela, kako to počnejo in kaj o tem menijo. Ob anketnem vprašanju smo sodelujočim v raziskavi ponudili različne odgovore. Tabela 17 prikazuje odstotne deleže strokovnih delavk, ki so menile, da »otroci ne sodelujejo, ker so premajhni«.

Tabela 17: **Vključenost otrok v načrtovanje vzgojnega dela: »Otroci ne sodelujejo, ker so premajhni.«**

Ali menite, da otroci ne sodelujejo, ker so premajhni?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	40	15,9	10	12,7	50	15,2	13	10,2	6	15,0	19	11,0
NE.	211	84,1	68	86,1	279	84,5	114	89,8	34	85,0	148	88,6
Brez odgovora	0	0,0	1	1,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Delež anketiranih strokovnih delavk, ki so menile, da otroci pri načrtovanju vzgojnega dela ne sodelujejo, ker so premajhni, se je iz leta 2009, ko je tako menilo 15,2 % strokovnih delavk, se je v letu 2011 znižal na 11,0 %, vendar razlike niso statistično pomembne. Glede na dejstvo, da je participacija otrok pomemben element, ki smo ga v projektu Reggio Emilia med izobraževanjem skušali sistematično prenašati v vrtčevsko prakso, je upad podcenjevanja otrok spodbuden, vendar je hkrati zaskrbljujoče, da še vedno več kot desetina strokovnih delavk meni, da otroci ne morejo biti akterji v procesu načrtovanja vzgojnega dela.

Tabela 18 prikazuje deleže strokovnih delavk, ki na temo vključevanja otrok v načrtovanje vzgojnega dela menijo, da otroci ne sodelujejo, ker je načrtovanje naloga strokovnih delavk.

Tabela 18: **Vključenost otrok v načrtovanje vzgojnega dela: »Otroci pri načrtovanju ne sodelujejo, ker je to naloga strokovnih delavk.«**

Ali menite, da otroci pri načrtovanju ne sodelujejo, ker je to naloga strokovnih delavk?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	4	1,6	0	0,0	4	1,2	0	0,0	1	2,5	1	0,6
NE.	247	98,4	79	100,0	326	98,8	127	100,0	39	97,5	166	99,4
Brez odgovora	0	0,0	0	0,	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Ponujeni odgovor, da »otroci ne sodelujejo, ker je to naloga strokovnih delavk«, je očitno vsebinsko negiral načelo participacije otrok, zato je skoraj soglasno nasprotovanje danemu odgovoru strokovno pričakovano. Razlike v deležih (ne)strinjanja z danim odgovorom v letih 2009 in 2011 med strokovnimi delavkami niso statistično pomembne. Leta 2011 ni tega odgovora izbrala nobena vzgojiteljica in le ena pomočnica vzgojiteljice.

Tabela 19 prikazuje deleže strokovnih delavk, ki o vključevanju otrok v načrtovanje vzgojnega dela menijo, da strokovna delavka načrtuje sama, vendar pri tem praviloma upošteva želje in interese otrok.

Tabela 19: Vključenost otrok v načrtovanje vzgojnega dela: »Strokovna delavka načrtuje sama, vendar pri tem praviloma upošteva želje in interese otrok.«

Ali načrtujete sami, vendar pri tem praviloma upošteva želje in interese otrok?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	100	39,8	29	36,7	129	39,1	25	19,7	7	17,5	32	19,2
NE.	151	60,2	50	63,	201	60,9	102	80,3	33	82,5	135	80,8
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Delež strokovnih delavk, ki načrtujejo same, pri tem pa upoštevajo želje in interese otrok, se je z 39,1 % v letu 2009 zmanjšal na 19,2 % v letu 2011. Domnevamo, da na račun povečanja deleža tistih, ki vzgojno delo načrtujejo timsko in skupaj z otroki, kar bo natančneje prikazano v nadaljevanju. Petina strokovnih delavk je torej leta 2011 izrazila, da še vedno načrtujejo same, pri tem pa upoštevajo želje in interese otrok. Z vidika timskega dela se je torej timsko načrtovanje leta 2011 v primerjavi z letom 2009 izboljšalo, pogostost individualnega načrtovanja pa je še vedno zelo velika in skrb zbujajoča. Razlike med letoma 2009 in 2011 so tako pri vzgojiteljicah ($\chi^2 = 4,606$, $g = 1$, $p = 0,000$) kot pri pomočnicah vzgojiteljice ($\chi^2 = 4,644$, $g = 1$, $p = 0,031$) statistično pomembne.

V okviru istega raziskovalnega vprašanja smo statistično obdelali še pogostost odgovorov, da »Strokovna delavka sama izbere temo in pripravi okvirni načrt, nato se o njem pogovori z otroki in upošteva njihove želje in predloge«, ki jih prikazuje Tabela 20.

Tabela 20: Vključenost otrok v načrtovanje vzgojnega dela: »Strokovna delavka sama izbere temo in pripravi okvirni načrt, nato se o njem pogovori z otroki in upošteva njihove želje in predloge.«

Ali sami izberete temo in pripravite okvirni načrt, nato se o njem pogovorite z otroki in upošteva njihove želje in predloge?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	126	50,2	46	58,2	172	52,1	81	63,8	21	52,5	102	61,1
NE.	125	49,8	33	41,8	158	47,9	46	36,2	19	47,5	65	38,9
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100+	167	100

Delež strokovnih delavk, ki so pritrdile navedenemu odgovoru, se je z 52,1 % v letu 2009 povečal na 61,1 % v letu 2011, pri čemer se je bistveno bolj povečal delež vzgojiteljic, ki to počnejo, in sicer s 50,2 % v letu 2009 na 63,8 % v letu 2011. Omenjene razlike so statistično pomembne ($\chi^2 = 6,278$, $g = 1$, $p = 0,012$). V odgovorih pomočnic vzgojiteljice na dano vprašanje med letoma 2009 in 2011 ni statistično

pomembnih razlik, čeprav se je delež takšnih, ki so same izbrale temo in pripravile okvirni načrt, nato se o njem pogovorile z otroki ter upoštevale njihove želje in predloge, zmanjšal z 58,2 % v letu 2009 na 52,5 % v letu 2011. Omenjene ugotovitve lahko nakazujejo trend večjega upoštevanja želja in interesov otrok pri vzgojiteljicah, pri pomočnicah vzgojiteljice pa so lahko tudi odraz večje vpletenosti v timsko načrtovanje. Za natančnejšo sliko bi bilo potrebno raziskovanje na tem področju poglobiti.

V Tabeli 21 prikazujemo odziv anketiranih strokovnih delavk na ponujeni odgovor »Strokovne delavke skupaj z otroki izberejo temo, vsebine ter načrtujejo dejavnosti.«

Tabela 21: Vključenost otrok v načrtovanje vzgojno–izobraževalnega dela: »Strokovne delavke skupaj z otroki izberejo temo, vsebine ter načrtujejo dejavnosti.«

Ali skupaj z otroki izberete temo, vsebine ter načrtujete dejavnosti?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	76	30,3	21	26,6	97	29,4	52	40,9	14	35,0	66	39,5
NE.	175	69,7	58	73,4	233	70,6	75	59,1	26	65,0	101	60,5
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Rezultati v Tabeli 21 kažejo, da se je delež strokovnih delavk, ki vključujejo otroke v načrtovanje vzgojno–izobraževalnega dela, povečal z 29,4 % v letu 2009 na 39,5 % v letu 2011. Razlike so statistično pomembne ($\chi^2 = 5,160$, $g = 1$, $p = 0,023$). Omenjeno izboljšanje lahko pripišemo programu izobraževanja v okviru projekta Reggio Emilia, ki je udeleženske izobraževanja sistematično usmerjalo k večjemu vključevanju otrok v proces načrtovanja. K navedeni spremembi so najbolj prispevale vzgojiteljice, ki so v letu 2011 v primerjavi z letom 2009 v največji meri in statistično pomembno ($\chi^2 = 4,284$, $g = 1$, $p = 0,038$) spremenile mnenje o tem, da skupaj z otroki izberejo temo, vsebine ter načrtujejo dejavnosti. Delež vzgojiteljic, ki to počnejo, se je s 30,3 % v letu 2009 povečal na 40,9 % v letu 2011. Precej se je povečal tudi delež takšnih pomočnic vzgojiteljice (s 26,6 % v letu 2009 na 35,0 %), vendar razlike niso statistično pomembne. Glede na pomembnost načela participacije otrok pa smo pričakovali še očitnejše spremembe. V letu 2011 še vedno večina (60,5 %) strokovnih delavk tem in dejavnosti ne načrtuje skupaj z otroki.

Ugotovitve

Dobljeni rezultati obeh raziskav (v letu 2009 in 2011) v okviru raziskovalnega vprašanja o načrtovanju pedagoškega dela torej kažejo, da se je leta 2011 v primerjavi z letom 2009 (tj. po zaključenem programu izobraževanja za uvajanje elementov Reggio Emilia v vzgojno delo) povečalo število strokovnih delavk, ki svoje delo timsko načrtujejo skupaj s sodelavko v oddelku, več jih je načrtovalo tudi tiste dejavnosti, ki jih izvedejo izven igralnice. Enak delež jih je načrtovalo dnevno,

povečala pa sta se deleža tistih strokovnih delavk, ki so pisno načrtovale tedensko ali tematsko. V svojih pisnih pripravah jih je leta 2011 več kot leta 2009 načrtovalo področja dejavnosti po kurikulumu in medpodročne dejavnosti, znižal pa se je delež strokovnih delavk, ki so v svoje pisne priprave vključevale načrtovanje rutinskih dejavnosti, igro in prehodne dejavnosti. Ugotovimo torej lahko, da so strokovne delavke (tudi) pod vplivom programa izobraževanja povečale pogostost svojega načrtovanja, predvsem pa so se pri pisnem načrtovanju bolj usmerile na vsebino dejavnosti, manj pa na dnevno rutino, igro in prehodne dejavnosti.

Na osnovi rezultatov, ki smo jih dobili v okviru raziskovalnega vprašanja o vključevanju otrok v načrtovanje vzgojno–izobraževalnega dela in ob primerjavi odgovorov strokovnih delavk v vrtcu iz raziskave leta 2009 in tiste iz leta 2011, pa lahko ugotovimo, da je na področju vključevanja otrok v načrtovanje vzgojnega dela v vrtcu prišlo do nekaterih statistično pomembnih sprememb, ki pa niso tako velike, kot smo jih z upoštevanjem načel koncepta Reggio Emilia pričakovali. V primerjavi z rezultati o vključevanju otrok v načrtovanje vzgojnega dela iz leta 2009 (prim. Batistič Zorec, 2010: 82) so se med strokovnimi delavkami znižali deleži odgovorov, da otroci ne sodelujejo, ker so premajhni (15,2 % v letu 2009 in 11,4 % v letu 2011); da otroci ne sodelujejo, ker je to naloga strokovnih delavk (1,2 % v letu 2009 in 0,6 % v letu 2011); da vzgojiteljica načrtuje sama, vendar pri tem praviloma upošteva želje in interese otrok (39,1 % v letu 2009 in 19,2 % v letu 2011). V letu 2011 pa so strokovne delavke z večjim deležem izbirale odgovora, da vzgojiteljica sama izbere temo in pripravi okvirni načrt, nato pa se o njem pogovori z otroki in upošteva njihove želje in predloge (52,3 % v letu 2009 in 61,1 % v letu 2011) ter odgovor, da skupaj izberejo temo, vsebine ter načrtujejo dejavnosti (29,6 % v letu 2009 in 39,5 % v letu 2011). Zaznane spremembe so razveseljive, vendar bi se dalo na tem področju vključevanje otrok v načrtovanje vzgojnega dela še povečati. Dobljene ugotovitve so skladne z ugotovitvami drugih avtorjev (Turnšek, 2009, v Batistič Zorec, 2010), da so otroci manj pogosto vključeni v načrtovanje dejavnosti v vrtcu in bolj v odločanje o prosti igri.

3.1.2

Izvajanje vzgojno–izobraževalnega dela

V okviru raziskovanja izvajanja vzgojno–izobraževalnega dela nas je v obeh raziskovalnih letih (2009 in 2011) zanimalo, ali in koliko vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice prilagajajo vzgojno–izobraževalno delo posameznemu otroku, načrtujejo delo izven igralnice, upoštevajo otroke glede izbire dejavnosti, igrač, materialov in prostora, načrtujejo različne oblike dela in dejavnosti z otroki, spodbujajo različne oblike izražanja, spodbujajo strpnost in sodelovanje med otroki, omogočajo in spodbujajo druženje otrok iz različnih oddelkov. V obeh merjenjih (2009 in 2011) so anketiranci v vprašalniku ocenjevali, kako pogosto izvajajo v trditvah opisano ravnanje. Rezultate bomo navajali v zgornjem vrstnem redu, najprej tabelarično, nato jih interpretiramo. Pri interpretaciji bomo posebej pozorni na to, koliko vzgojiteljice

in pomočnice vzgojiteljice v izvedbenem kurikulumu upoštevajo načela koncepta Reggio Emilia.

V Tabeli 22 prikazujemo odstotne deleže posameznih odgovorov glede pogostosti prilagajanja vzgojno–izobraževalnega dela posameznemu otroku.

Tabela 22: **Vzgojno–izobraževalno delo v vrtcu prilagajam posameznemu otroku.**

Vzgojno–izobraževalno delo v vrtcu prilagajam posameznemu otroku.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skoraj nikoli.	5	2,0	1	1,3	6	1,8	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Občasno.	65	25,9	21	26,6	86	26,1	30	23,6	17	42,5	47	28,1
Skoraj vedno.	106	42,2	36	45,6	142	43,0	56	44,1	12	30,0	68	40,7
Vedno.	69	27,5	20	25,3	89	27,0	40	31,5	11	27,5	51	30,5
Brez odgovora	6	2,4	1	1,3	7	2,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	3,98		3,96		3,97		4,06		3,85		4,01	

Opaziti je ugoden premik, saj je z odgovorom »Vedno« na trditev *Vzgojno–izobraževalno delo v vrtcu prilagajam posameznemu otroku* leta 2011 odgovorilo 3,5 % več anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice kot leta 2009. V letu 2011 je kar 30,5 % vprašanih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice izjavilo, da vedno upoštevajo načelo individualizacije oz. upoštevajo različnost otrok oz. prilagajajo vzgojno–izobraževalno delo v vrtcu posameznemu otroku. Vedno ali skoraj vedno jih to počne več kot 70 %, kar je gotovo velik delež. Ob zavedanju, da so si otroci med seboj zelo različni in da je za njihov optimalen razvoj potrebno kar se da individualizirati delo, pa je delež strokovnih delavk, ki to počne le občasno ali skoraj nikoli (28,7 %), še vedno prevelik.

Upoštevanje načela participacije, ki ga koncept Reggio Emilia zelo poudarja, se lahko odraža tudi v upoštevanju želja otrok. V okviru raziskave nas je zanimalo, kako pogosto strokovne delavke preuredijo igralnico po željah otrok (Tabela 23).

Tabela 23: Preuredim igralnico po željah otrok.

Preuredim igralnico po željah otrok.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	2	0,8	0	0,0	2	0,6	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Skoraj nikoli.	11	4,4	1	1,3	12	3,6	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Občasno.	103	41,0	32	40,5	135	40,9	47	37,0	14	35,0	61	36,5
Skoraj vedno.	73	29,1	28	35,4	101	30,6	46	36,2	19	47,5	65	38,9
Vedno.	58	23,1	18	22,8	76	23,0	32	25,2	7	17,5	39	23,4
Brez odgovora	4	1,6	0	0,0	4	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	3,70		3,80		3,73		3,84		3,83		3,84	

Da skoraj vedno *preuredijo igralnico po željah otrok*, je leta 2009 menilo 30,6 % strokovnih delavk, leta 2011 pa je tako odgovorilo 38,9 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. Delež tistih strokovnih delavk, ki menijo, da skoraj vedno ali vedno preuredijo igralnico po željah otrok, se je s 53, 6 % v letu 2009 povečal na 62,3 % v letu 2011. Leta 2009 je 23, 1 % vzgojiteljic vedno preuredilo igralnico po željah otrok, leta 2011 je to naredilo 25,2 % vprašanih vzgojiteljic. Opaziti je torej rast upoštevanja želja otrok pri preurejanju igralnice, razlike pa niso statistično pomembne.

Upoštevanje otrok glede dejavnosti, igrač, materialov in prostora

V Tabeli 24 prikazujemo odstotne deleže posameznih odgovorov glede prisluha strokovnih delavcev otrokovim željam, pričakovanjem in zamislim ter glede njihovega vnašanja v načrtovanje in izvedbo programa.

Tabela 24: Strokovni delavci praviloma prisluhnemo željam, pričakovanjem in zamislim otrok ter jih vnašamo v načrtovanje in izvedbo programa.

Strokovni delavci praviloma prisluhnemo željam, pričakovanjem in zamislim otrok ter jih vnašamo v načrtovanje in izvedbo programa.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
V glavnem ne drži.	1	0,4	1	1,3	2	0,6	0	0,0	1	2,5	1	0,6
Ne morem oceniti.	5	2,0	6	7,6	11	3,3	6	4,7	4	10,0	10	6,0
V glavnem drži.	160	63,7	46	58,2	206	62,4	82	64,6	23	57,5	105	62,9
V celoti drži.	84	33,5	25	31,6	109	33,0	38	29,9	12	30,0	50	29,9
Brez odgovora	1	0,4	1	1,3	2	0,6	1	0,8	0	0,0	1	0,6
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,31		4,22		4,29		4,25		4,15		4,23	

Deleži posameznih ocen strinjanja s trditvijo *Strokovni delavci praviloma prisluhnemo željam, pričakovanjem in zamislim otrok ter jih vnašamo v načrtovanje in izvedbo programa* se v letih 2009 in 2011 nekoliko razlikujejo, a to niso statistično pomembne

razlike. Več kot tretjina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (33,5 %) je leta 2009 menila, da trditev »v celoti drži«, leta 2011 je enako menilo manj vprašanih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, in sicer 29,9 %. Več kot polovica vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (62,4 %) je leta 2009 menila, da ta trditev »v glavnem drži«, enako je leta 2011 menilo 62,9 % vprašanih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. 92,8 % anketiranih strokovnih delavk se je v letu 2011 v glavnem strinjalo ali popolnoma strinjalo, da prislunhejo željam, pričakovanjem in zamislim otrok ter jih vnašajo v načrtovanje in izvedbo programa, kar je celo nekoliko manj kot leta 2009. S tem rezultatom vsekakor ne moremo biti zadovoljni, saj bi, morda nekoliko bolj ambiciozno (glede na to, da je Kurikulum za vrtce v veljavi od leta 1999, izobraževanje strokovnih delavcev o pedagoškem konceptu Reggio Emilia je potekalo od leta 2008 do leta 2012; oba koncepta pa poudarjata pomembnost otrokove participacije pri načrtovanju in izvedbi programa v vrtcu), lahko pričakovali višji odstotek takih ocen, zlasti pa ne upadanja strinjanja z omenjeno trditvijo.

Participacija otrok se kaže tudi z njihovim sodelovanjem pri urejanju igralnice. V Tabeli 25 prikazujemo odstotne deleže posameznih odgovorov glede tega vprašanja.

Tabela 25: **Pri urejanju igralnice sodelujejo otroci.**

Pri urejanju igralnice sodelujejo otroci.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	6	2,4	0	0,0	6	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skoraj nikoli.	10	4,0	4	5,1	14	4,2	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Občasno.	54	21,5	13	16,5	67	20,3	32	25,2	12	30,0	44	26,3
Skoraj vedno.	81	32,3	40	50,6	121	36,7	44	34,6	14	35,0	58	34,7
Vedno.	95	37,8	22	27,8	117	35,5	49	38,6	14	35,0	63	37,7
Brez odgovora	5	2,0	0	0,0	5	1,5	1	0,8	0	0,0	1	0,6
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,01		4,01		4,01		4,12		4,05		4,10	

Da pri urejanju igralnice otroci nikoli ne sodelujejo, je leta 2009 odgovorilo 1,8 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, leta 2011 tako ni odgovorila nobena vzgojiteljica. Delež odgovorov vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice »skoraj vedno« se je v letu 2009 s 36,7 % zmanjšal na 34,7 % v letu 2011, delež odgovorov »vedno« pri vzgojiteljicah pa se je v letu 2009 s 35,5 % povečal na 37,7 % v letu 2011. V urejanje igralnice skoraj vedno ali vedno vključuje otroke 72,4 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice in dobra četrtina občasno. S takim odstotnim deležem ne moremo biti povsem zadovoljni. Pričakovali bi, da bo pravica otrok do aktivnega sodelovanja pri urejanju igralnice realizirana v veliko večji meri. So pa strokovne delavke statistično pomembno ($\chi^2 = 9,961$, $g = 4$, $p = 0,041$) med letom 2009 in 2011 spremenile mnenje o tem vprašanju. Delež odgovorov »skoraj nikoli« se je s 4 % v letu 2009 zmanjšal na 1 % v letu 2011, delež odgovorov »občasno« pa se je povečal z 20 % v letu 2009 na 26 %

v letu 2011. Bistveno so k tej spremembi prispevale pomočnice vzgojiteljice. V letu 2009 so vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice imele med seboj statistično pomembno različno mnenje o vprašanju sodelovanja otrok pri urejanju igralnice ($\chi^2 = 9,903$, $g = 4$, $p = 0,042$). Takrat je kar 51 % pomočnic vzgojiteljice odgovorilo, da pri urejanju igralnice skoraj vedno sodelujejo otroci (in le 32 % vzgojiteljic), odgovor »vedno« je izbralo 38 % vzgojiteljic in le 28 % pomočnic vzgojiteljice, odgovor »občasno« pa 22 % vzgojiteljic in 17 % pomočnic vzgojiteljice. Razlike med omenjenima skupinama strokovnih delavk v letu 2011 niso bile statistično pomembne.

Tudi upoštevanje mnenj in želja otrok pri nakupu igrač je lahko eden od pomembnih vidikov vnašanja načela participacije v delo vrtca (Tabela 26).

Tabela 26: Z otroki se posvetujem, katere igrače in materiale bi želeli imeti v vrtcu, in upoštevam njihove želje pri nakupu materialov in igrač.

Z otroki se posvetujem, katere igrače in materiale bi želeli imeti v vrtcu, in upoštevam njihove želje pri nakupu materialov in igrač.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	18	7,2	4	5,1	22	6,7	3	2,4	0	0,0	3	1,8
Skoraj nikoli.	28	11,2	14	17,7	42	12,7	17	13,4	2	5,0	19	11,4
Občasno	102	40,6	33	41,8	135	40,9	53	41,7	16	40,0	69	41,3
skoraj vedno.	68	27,1	20	25,3	88	26,7	36	28,3	19	47,5	55	32,9
Vedno.	29	11,6	8	10,1	37	11,2	18	14,2	3	7,5	21	12,6
Brez odgovora	6	2,4	0	0,0	6	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	3,25		3,18		3,23		3,39		3,58		3,43	

V obeh letih je pri vzgojiteljicah in pomočnicah vzgojiteljic najpogostejši odgovor »občasno«, v letu 2009 je tako odgovorilo 40,8 % vprašanih, v letu 2011 pa 41,4 %. Temu sledi odgovor »skoraj vedno«, v letu 2009 je tako odgovorilo 26,6 % vprašanih, v letu 2011 pa je delež odgovorov narasel na tretjino (33,3 %) vseh odgovorov. Zaznati je porast tako deleža »občasno« kot deleža »skoraj vedno«, delež »vedno« ostaja skoraj isti (v letu 2009 je bilo takšnih odgovorov 11,5 %, v letu 2011 pa 11,7 %). Ugotovimo torej lahko, da se je 45 % anketiranih v letu 2011 (leta 2009 le 37,8 %) skoraj vedno ali vedno ob nakupu igrač posvetovalo z otroki v skupini. Delež se je v času povečal, z dobljenimi rezultati pa ne moremo biti povsem zadovoljni, saj bi pričakovali, da se večina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice zaveda pomena otrokovega aktivnega sodelovanja pri izbiri materialov in igrač.

Prav tako kot upoštevanje mnenj in želja pri nakupu igrač je tudi vključevanje otrok v soustvarjanje podobe vrtca podobe vrtca in življenja v njem del vnašanja participacije v delo v vrtcu (Tabela 27).

Tabela 27: Vključevanje otrok v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem.

V vrtcu vključujemo otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
V glavnem ne drži.	3	1,2	2	2,5	5	1,5	5	3,9	0	0,0	5	3,0
Ne morem oceniti.	7	2,8	1	1,3	8	2,4	6	4,7	1	2,5	7	4,2
V glavnem drži.	126	50,2	42	53,2	168	50,9	59	46,5	17	42,5	76	45,5
V celoti drži.	114	45,4	34	43,0	148	44,8	57	44,9	22	55,0	79	47,3
Brez odgovora	1	0,4	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,40		4,37		4,40		4,32		4,53		4,37	

Na trditev, da vrtec vključuje otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem, je leta 2009 več kot polovica vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (50,9 %) odgovorila, da »v glavnem drži«, leta 2011 je enako odgovorilo manj vzgojiteljic, in sicer 46,5 %. Da »v celoti drži«, je leta 2009 na isto vprašanje odgovorilo 44,8 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, leta 2011 pa 47,3 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. Gledano v celoti pa se je od leta 2009 do leta 2011 delež tistih, ki se s trditvijo, da v vrtcu vključujejo otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem »v glavnem« ali »v celoti«, strinjajo, zmanjšal s 95,7 % na 92,8 %, povečal se je delež tistih, ki so v smiselnost tega početja v celoti prepričani. Kljub vsemu je torej zaznati pozitiven trend pri vključevanju otrok v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem, a še vedno participacijo otrok spodbuja premalo vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (manj kot petina odgovorov »v celoti drži« tako v letu 2009 kot v letu 2011).

Tudi vključenost otrok v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu, in v urejanje zunanjih površin, npr. igrišča in atrija, pomeni vnašanje participacije v delo v vrtcu (Tabeli 28 in 29).

Tabela 28: Otroci so vključeni v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu.

Otroci so vključeni v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	29	11,6	8	10,1	37	11,2	12	9,4	5	12,5	17	10,2
V glavnem ne drži.	121	48,2	41	51,9	162	49,1	42	33,1	17	42,5	59	35,3
Ne morem oceniti.	31	12,4	9	11,4	40	12,1	36	28,3	8	20,0	44	26,3
V glavnem drži.	55	21,9	19	24,1	74	22,4	35	27,6	5	12,5	40	24,0
V celoti drži.	11	4,4	2	2,5	13	3,9	2	1,6	3	7,5	5	3,0
Brez odgovora	4	1,6	0	0,0	4	1,2	0	0,0	2	5,0	2	1,2
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	2,59		2,57		2,58		2,79		2,58		2,74	

Skoraj polovica vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (49,1 %) je o trditvi, da so otroci vključeni v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu, leta 2009 trdila, da »v glavnem ne drži«, z istim odgovorom pa je na isto vprašanje leta 2011 odgovorilo

35,3 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. Razlika v deležih je statistično pomembna ($\chi^2 = 18,495$, $g = 4$, $p = 0,001$). K temu so bistveno pripomogle vzgojiteljice, ki so (statistično pomembno, $\chi^2 = 19,935$, $g = 4$, $p = 0,001$) spremenile mnenje o tem vprašanju. Njihov delež odgovorov »v glavnem ne drži« se je zmanjšal z 48 % v letu 2009 na 33 % v letu 2011. Prav tako se je zmanjšal delež odgovorov »v glavnem ne drži« pri pomočnicah vzgojiteljice (z 52% v letu 2009 na 43 % v letu 2011), vendar pri njih ta sprememba ni statistično pomembna. Dobljeni rezultati nakazujejo, da so otroci še vedno premalo vključeni v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu. Za zavedanje o pomembnosti participacije otrok v življenju v vrtcu je zaskrbljujoče, da se je z omenjeno trditvijo v glavnem ali v celoti strinjalo leta 2009 le 26,3 % in leta 2011 27,0 % anketiranih. S tem se nikakor ne moremo zadovoljiti, še posebej, ker je o tej trditvi leta 2009 11,2 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice menilo, da »sploh ne drži«, leta 2011 pa se je ta delež še zmanjšal. Ozaveščanje, da je potrebno otroke čim več vključevati v dejavnosti odraslih, je torej potrebno v prihodnje še bolj spodbujati, saj bomo le tako otroke učinkoviteje pripravljali na aktivno vlogo v njihovem kasnejšem življenju.

Tabela 29: **Otroke vključujem v urejanje zunanjih površin, npr. igrišča ali atrija.**

Otroke vključujem v urejanje zunanjih površin, npr. igrišča ali atrija.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	17	6,8	6	7,6	23	7,0	3	2,4	2	5,0	5	3,0
Skoraj nikoli.	22	8,8	9	11,4	31	9,4	15	11,8	4	10,0	19	11,4
Občasno.	93	37,1	28	35,4	121	36,7	56	44,1	13	32,5	69	41,3
Skoraj vedno.	54	21,5	19	24,1	73	22,1	29	22,8	16	40,0	45	26,9
Vedno.	63	25,1	17	21,5	80	24,2	22	17,3	5	12,5	27	16,2
Brez odgovora	2	0,8	0	0,0	2	0,6	2	1,6	0	0,0	2	1,2
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	3,50		3,41		3,48		3,42		3,45		3,42	

Da otroke skoraj vedno vključujejo v urejanje zunanjih površin, npr. igrišča ali atrija, je v letu 2011 odgovorilo več vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice kot leta 2009: v letu 2009 je bilo takšnih odgovorov 22,1 %, v letu 2011 pa 26,9 %. Zmanjšal pa se je delež odgovorov »vedno«, in sicer s 24,2 % v letu 2009 na 16,2 % v letu 2011. Prav tako kot otrokovo sodelovanje pri urejanju notranjih površin vrtca je pomembno tudi njegovo sodelovanje pri urejanju zunanjih površin. Tega se zaveda relativno majhen delež vprašanih, otroke je v urejanje zunanjih površin vrtca leta 2011 vedno vključevala le manj kot petina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, s čimer nikakor ne moremo biti zadovoljni.

Spodbujanje različnih oblik izražanja

Načrtno spodbujanje različnih oblik izražanja je eno izmed bolj izpostavljenih načel koncepta Reggio Emilia (Tabela 30).

Tabela 30: Strokovne delavke načrtno spodbujamo različne oblike izražanja, kot so npr.: gib, mimika, risba, simbolna igra, ritem, glasba, govor.

Strokovni delavci načrtno spodbujamo različne oblike izražanja, kot so npr.: gib, mimika, risba, simbolna igra, ritem, glasba, govor.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
V glavnem ne drži.	0	0,0	2	2,5	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ne morem oceniti.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	2,4	0	0,0	3	1,8
V glavnem drži.	82	32,7	18	22,8	100	30,3	43	33,9	20	50,0	63	37,7
V celoti drži.	169	67,3	59	74,7	228	69,1	81	63,8	20	50,0	101	60,5
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,67		4,70		4,68		4,61		4,50		4,59	

V letu 2009 se je na trditev, da strokovni delavci načrtno spodbujajo različne oblike izražanja, kot so npr.: gib, mimika, risba, simbolna igra, glasba, govor, 30,3 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice odzvalo z odgovorom, da to »v glavnem drži«, v letu 2011 je tako odgovorilo 37,7 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, delež odgovorov vzgojiteljic »v celoti drži« je bil v letu 2009 69,1 %, v letu 2011 pa se je ta delež zmanjšal na 60,5 %. Strokovne delavke so torej statistično pomembno spremenile mnenje o tem vprašanju ($\chi^2 = 10,045$, $g = 4$, $p = 0,040$). K temu so bistveno pripomogle pomočnice vzgojiteljice, ki so statistično pomembno ($\chi^2 = 9,609$, $g = 4$, $p = 0,048$) spremenile mnenje o tej trditvi: delež odgovorov »v celoti drži« se ji pri njih zmanjšal iz 74,7 % v letu 2009 na 50,0 % v letu 2011, zlasti na račun povečanja deleža odgovorov »v glavnem drži« (z 22,8 % v letu 2009 na 50,0 % v letu 2011). Z upadanjem deležev odgovorov »v celoti drži« sicer ne moremo biti zadovoljni, a »tolaži« podatek, da je takšnih odgovorov tudi v letu 2011 več kot 60 %, kar pomeni, da se večina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice zaveda pomena razvoja in uporabe vseh čutov ter različne oblike otrokovega izražanja tudi zavestno spodbuja.

Spodbujanje strpnosti in sodelovanja med otroki

Spodbujanje strpnosti, spoštljivosti in sodelovanja med otroki prispeva k večji socializaciji otrok, prispeva k aktivni vključenosti otrok v življenje in delo v vrtcu ter spodbuja povezovanje vrtca z lokalnih okoljem. V okviru raziskave nas je zanimalo mnenje strokovnih delavcev o tem, ali se po njihovem mnenju otroci v vrtcu učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih ljudi. V Tabeli 31 in Tabeli 32 prikazujemo odstotne deleže posameznih odgovorov glede vzgajanja otrok v medsebojni strpnosti in spoštljivem odnosu do drugih ter omogočanja in spodbujanja druženja otrok iz različnih oddelkov.

Tabela 31: Otroci se v vrtcu učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih.

Otroci se v vrtcu učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
V glavnem ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ne morem oceniti.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	1	0,6
V glavnem drži.	54	21,5	24	30,4	78	23,6	41	32,3	17	42,5	58	34,7
V celoti drži.	194	77,3	54	68,4	248	75,2	85	66,9	23	57,5	108	64,7
Brez odgovora	3	1,2	1	1,3	4	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,78		4,69		4,76		4,66		4,58		4,64	

Delež strokovnih delavk, ki se v celoti strinjajo (»v celoti drži«) s trditvijo, da se *otroci v vrtcu učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih*, se je v letu 2011 glede na leto 2009 zmanjšal s 75,2 % na 64,7 %, delež odgovorov »v glavnem drži« pa povečal s 23,6 % v letu 2009 na 34,7 % v letu 2011. Z omenjenim rezultatom ne moremo biti povsem zadovoljni, saj bi pričakovali, da v trinajstih letih po sprejetju Kurikuluma za vrtca in triletno izobraževanju ter poskusih implementacije koncepta Reggio Emilia v slovenske vrtce večina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice otroke vzgaja v duhu strpnosti in spoštljivega odnosa do drugih, tj. v upoštevanju različnosti med otroki, načela enakih možnosti in multikulturalizma.

Tabela 32: Vrtec omogoča in spodbuja druženje otrok iz različnih oddelkov.

Vrtec omogoča in spodbuja druženje otrok iz različnih oddelkov.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	1	0,6
V glavnem ne drži.	1	0,4	3	3,8	4	1,2	4	3,1	1	2,5	5	3,0
Ne morem oceniti.	1	0,4	1	1,3	2	0,6	5	3,9	1	2,5	6	3,6
V glavnem drži.	81	32,3	27	34,2	108	32,7	43	33,9	15	37,5	58	34,7
V celoti drži.	165	65,7	47	59,5	212	64,2	74	58,3	23	57,5	97	58,1
Brez odgovora	3	1,2	1	1,3	4	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100%	167	100
M	4,65		4,51		4,62		4,46		4,50		4,47	

Da v celoti drži trditev *vrtec omogoča in spodbuja druženje otrok iz različnih oddelkov*, je v letu 2009 menilo 64,2 %, v letu 2011 pa 58,1 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. Sprememba je statistično pomembna ($\chi^2 = 10,816$, $g = 4$, $p = 0,029$). K temu so prispevale tudi vzgojiteljice, ki so statistično pomembno ($\chi^2 = 14,196$, $g = 4$, $p = 0,007$) spremenile mnenje o vprašanju, ali vrtec omogoča in spodbuja druženje otrok iz različnih oddelkov; v letu 2009 jih je bilo mnenja, da to v celoti drži, 65,7 %, v letu 2011 pa le še 58,3 %. Razveseljuje delež odgovorov »sploh ne drži«, ki je neznaten (v letu 2009 ni bilo takšnega odgovora, v letu 2011 je bilo takšnih

odgovorov le 0,6 %). Vsekakor bi pričakovali večji delež odgovorov »v celoti drži«, saj interakcija med otroki iz različnih oddelkov spodbudno vpliva na otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj, odraslemu pa nudi možnost povratne informacije o otrokovih odzivih na novo, neznano oz. manj znano okolje.

Ugotovitve

Tako Kurikulum za vrtce kot pedagoški koncept Reggio Emilia postavljata v ospredje otroka kot bitje, ki enakovredno vstopa v interakcijo tako z odraslim (tj. vzgojiteljico oz. pomočnico vzgojiteljice) kot z drugimi otroki v skupini oz. oddelku. Demokratizacija Kurikuluma v vrtcu (1999: 20–21) zahteva sistematično rahljanje in odstranjevanje ovir, ki pogojujejo prikriti kurikulum tudi pri načrtovanju in izvajanju vzgojno–izobraževalnega dela v vrtcu. To pomeni, da je potrebno dosledno upoštevati individualne razlike in razlike med različnimi skupinami otrok (glede na spol, socialno in kulturno poreklo, svetovni nazor itn.) ter ustvarjati pogoje za njihovo izražanje, upoštevati različnost in večkulturalizem na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, spoštovati posebnosti okolja, otrok in staršev, zagotavljati dejavnosti za otroke v celotni skupini, v majhnih skupinah, na individualni ravni ter ustrezno dopolnjevati in povezovati različne vrste dejavnosti. Tako kot Kurikulum za vrtce tudi pedagoški koncept Reggio Emilia (Devjak idr., 2009 b, Devjak idr., 2006) poudarja pomen celostnega razvoja otrok, pri čemer upošteva načelo individualizacije, načelo participacije, načelo aktivnega poslušanja in izražanja (pedagogika poslušanja in izražanja), načelo različnosti otrok, spodbujanje in omogočanje različnih oblik izražanja, pomen prostora kot »tretjega« vzgojitelja ter interakcijo vrtca in lokalne skupnosti.

Raziskava med strokovnimi delavkami v vrtcih, vključenimi v projekt Reggio Emilia v letih 2009 in 2011, je pokazala določene pozitivne spremembe v slovenskih vrtcih pri izvajanju vzgojno–izobraževalnega dela. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v večji meri bolj prilagajajo vzgojno–izobraževalno delo posameznemu otroku, načrtujejo delo izven igralnice, upoštevajo otrokove želje glede dejavnosti, igrač, materialov in prostora, spodbujajo različne oblike dela in dejavnosti z otroki, različne oblike izražanja, strpnosti in sodelovanja med otroki ter omogočajo in spodbujajo interakcijo med otroki iz različnih oddelkov, a z odstotkom vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, ki dosledno upoštevajo načeli individualizacije in participacije, ne moremo in ne smemo biti zadovoljni. Zavedanje, da je otrok kompetenten individuum, ki zmore in hoče sodelovati v načrtovanju in izvajanju kurikuluma, le počasi dobiva svoje mesto v vrtčevski praksi. Stalno strokovno spopolnjevanje, na katerem bodo strokovnjaki z različnih področij predšolske vzgoje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic osveščali o pomenu otrokovega aktivnega sodelovanja pri načrtovanju vzgojno–izobraževalnega dela v vrtcu, je nujno za dvig kakovosti

vzgojiteljevega dela v vrtcu, a je brez stalnega preverjanja kakovosti implementacije strokovnih spoznanj v praksi neučinkovito. Prav slednjemu kaže v prihodnosti nameniti še več pozornosti strokovne javnosti.

3.1.3

Dnevna rutina

Problem raziskovanja v okviru projekta Reggio Emilia je bil vezan tudi na spoznavanje pogledov strokovnih delavk (vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice) o pomenu in izvajanju dnevne rutine v vrtcu, in sicer z vidika ciljev Kurikuluma za vrtce (1999) in izvedbenega kurikuluma v vrtcu; ti namreč pomembno vplivajo na življenje in delo vrtca. V okviru prve raziskave med strokovnimi delavkami (2009), v kateri je sodelovalo 331 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, in druge, ponovljene raziskave (2011), v kateri je sodelovalo 212 vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, smo postavili štiri temeljna raziskovalna vprašanja:

- (1) Ali in kako pogosto vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic načrtujejo dejavnosti oz. rutino (prihod, prehranjevanje, opravljanje toaletnih potreb, počitek in/ali spanje, usmerjene dejavnosti, prosta igra in dejavnosti po izbiri otrok, bivanje na prostem) v vrtcu?
- (2) Kako fleksibilen je dnevni red v vrtcu (katere dejavnosti dnevnega reda potekajo vedno ob istem času za vse otroke)?
- (3) Kako v vrtcu potekata počitek in spanje? Ali strokovni delavci upoštevajo pri svojem delu nove usmeritve izvajanja te dnevne dejavnosti?
- (4) Kako v vrtcu poteka prehranjevanje otrok? Ali vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pri prehranjevanju otrok upoštevajo njihove želje in nove usmeritve izvajanja te dejavnosti?

Pred raziskovanjem smo predvidevali, da:

- (1) vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic dnevno načrtujejo dejavnosti za vse otroke in tudi, da je načrtovanje timsko;
- (2) je dnevni red v vrtcu precej nefleksibilen oz. da večina dejavnosti dnevne rutine še vedno poteka za vse otroke ob istem času;
- (3) počitek in spanje nista obvezna za vse otroke ob istem času;
- (4) otroci lahko izberejo, kaj in koliko bodo pojedli za zajtrk, malico in kosilo, da se v času prehranjevanja lahko pogovarjajo. Prav tako smo predvidevali, da vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ne izvajajo togega (prikritega disciplinskega) režima, kot npr. da morajo otroci jesti vso hrano, ki jim jo »odredi« vzgojiteljica, in počakati za mizo, dokler ne pojedjo vsi.

Načrtovanje dejavnosti oz. rutine (prihod, prehranjevanje, opravljanje toaletnih potreb, počitek in/ali spanje, usmerjene dejavnosti, prosta igra in dejavnosti po izbiri otrok, bivanje na prostem) v vrtcu

V okviru enega od raziskovalnih vprašanj, ki smo jih postavili udeleženkam izobraževanja v projektu nas je zanimalo, ali in kako pogosto vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic načrtujejo dejavnosti oz. rutine, ki načeloma niso ravno sestavni del Kurikuluma za vrtce (1999), temveč jih nekako prištevamo med dejavnosti izvedbenega kurikulumu. Pod našete dejavnosti smo uvrstili dejavnosti, ki v vrtcu potekajo vsak dan, kot npr. prihod, prehranjevanje, opravljanje toaletnih potreb, počitek in/ali spanje, usmerjene dejavnosti, prosta igra in dejavnosti po izbiri otrok, bivanje na prostem – dejavnosti dnevne rutine. Načrtovanje vzgojno–izobraževalnega dela in dnevne rutine v vrtcu je eden od pomembnih procesov za doseg ciljev predšolske vzgoje. Zanimalo nas je tudi, kako fleksibilen je dnevni red v slovenskih vrtcih oz. katere dejavnosti dnevnega reda potekajo vedno ob istem času za vse otroke. Predvidevali smo, da je dnevni red v vrtcu precej nefleksibilen oz. da večina dejavnosti dnevne rutine še vedno poteka za vse otroke ob istem času.

Tabela 33: **Dejavnosti, ki vsak dan v vrtcu potekajo ob istem času.**

Dejavnosti oz. rutine, ki v vašem vrtcu vsak dan potekajo ob istem času za vse otroke	2009			2011		
	DA		Rang	DA		Rang
	f	f %		f	f %	
Prihod otrok	133	40,3	7	59	35,3	5
Zajtrk	286	86,7	2	140	83,8	2
Kosilo	311	94,2	1	161	96,4	1
Popoldanska malica	166	50,3	5	53	31,7	6
Opravljanje toaletnih potreb	69	20,9	10	8	4,8	10
Skrb za higieno	152	46,1	6	42	25,1	8
Počitek oz. spanje	254	77,0	3	116	69,5	3
Usmerjene dejavnosti	128	38,8	8	43	25,7	7
Prosta igra in dejavnosti po izbiri otrok	109	33,0	9	35	21,0	9
Bivanje na prostem	181	54,8	4	78	46,7	4
Drugo	17	5,2	11	7	4,2	11

Skoraj vse vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice (94,2 %) so kot dejavnost oz. rutino, ki v njihovem vrtcu vsak dan poteka ob istem času za vse otroke, v prvi in drugi raziskavi navedle kosilo.

Pregled rezultatov iz leta 2009 pokaže, da so naslednje tri prevladujoče dejavnosti oz. oblike dnevne rutine, ki so zastopane v sodelujočih vrtcih: zajtrk (tako je ocenilo 86,7 % vseh anketiranih), počitek oz. spanje (takšnega mnenja je 77,0 % vseh anketiranih) ter bivanje na prostem, ki je pri vzgojiteljicah in pomočnicah zastopano s 54,8 %.

Zadnja tri mesta po pogostosti navedb zasedajo: usmerjene dejavnosti (tako je ocenilo 39,0 % vseh vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice), prosta igra in dejavnosti po

izbiri otrok (takšnega mnenja je 33,2 % vseh anketiranih) ter opravljanje toaletnih potreb, ki je pri anketiranih vzgojiteljicah in pomočnicah zastopano z 21,1 %.

Rezultati iz leta 2011 so dokaj podobni. Dejavnosti, ki vsak dan potekajo skoraj ob istem času, so po mnenju strokovnih delavk kosilo, zajtrk, spanje oz. počitek, bivanje na prostem. Več časovne prilagodljivosti otrokom opažamo pri igri na prostem ali igri po željah otrok, popoldanski malici, usmerjene dejavnosti in opravljanje toaletnih potreb in skrbi za higieno.

Čeprav smo podobne rezultate pričakovali, menimo, da je delo po oddelkih vrtcev še vedno preveč nefleksibilno. Novejše strokovne usmeritve glede počitka in spanja v vrtcu so, da naj otroci spijo, če to sami želijo. Če niso zaspani, lahko izberejo dejavnost, s katero ne motijo ostalih otrok. Morda bi bilo smiselno z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem še bolj načrtno spreminjati ukoreninjeno prakso, kot pa nam je to uspelo v okviru izobraževanja Reggio Emilia.

Počitek in spanje v vrtcu

V Tabeli 34 so prikazane navedbe strokovnih delavk glede počitka in spanja otrok v vrtcu.

Tabela 34: **Počitek in spanje otrok v oddelku.**

Kako poteka počitek in spanje v vašem oddelku?	2009		2011	
	Strokovne delavke		Strokovne delavke	
	f	f %	f	f %
Vsi otroci v času počitka zaspijo.	88	29,5	36	25,5
Vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspí, počiva na ležalniku.	22	7,4	9	6,4
Vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspí, dobi na ležalnik igračo, knjigo ...	21	7,0	9	6,4
Vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspí, lahko vstane in se igra.	108	36,2	63	44,7
Spat gredo otroci, ki potrebujejo spanje.	30	10,1	11	7,8
Noben otrok ne spi.	24	8,1	6	4,3
Drugo	5	1,7	7	5,0
SKUPAJ	298	100	141	100

V letu 2009 dobra tretjina (36,2 %) vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice navaja, da počitek in spanje v oddelku potekata tako, da vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspí, pa lahko vstane in se igra. Slaba tretjina (29,5 %) jih odgovarja, da v času počitka v oddelku zaspijo vsi otroci, desetina (10,1%) pa, da gredo spat tisti otroci, ki spanje potrebujejo. Le 7,4 % vseh anketiranih odgovarja, da vsi otroci ležejo k počitku in kdor ne zaspí, počiva na ležalniku in prav tako 7,0 % vseh vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice navaja, da vsi otroci ležejo k počitku, kdor pa ne zaspí, dobi igračo ali knjigo. 8 % strokovnih delavk pa poroča, da noben otrok v oddelku ne spi. V primerjavi z letom 2011 vidimo, da je narastel delež strokovnih delavk (44,7 %), ki navajajo, da vsi otroci ležejo k počitku, kdor pa ne zaspí, pa lahko vstane in se igra.

Četrtna strokovnih delavk poroča, da vsi otroci v času počitka zaspijo. Manjši je odstotek otrok, ki ne spi ali počiva v vrtcu. Če primerjamo rezultate med raziskavama iz leta 2009 in 2011, lahko ugotovimo, da glede poteka počitka in spanja otrok med raziskavama ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 12,326$, $g = 7$, $p = 0,090$).

Ko pa smo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice vprašali, koliko otrok spi v oddelku, smo dobili glede spanja in počitka otrok naslednje, nekoliko nasprotujoče si podatke (Tabela 35).

Tabela 35: **Počitek in spanje otrok v posameznem oddelku.**

Koliko otrok v vašem oddelku spi?	2009		2011	
	Strokovne delavke		Strokovne delavke	
	f	f %	f	f %
Vsi otroci v času počitka zaspijo.	106	33,0	42	24,7
Samo izjemoma je kak otrok, ki ne zaspi.	127	39,6	81	47,6
Večina otrok ne spi, nekaj otrok spi.	59	18,4	39	22,9
Nihče ne spi.	29	9,0	8	4,7
SKUPAJ	321	100	170	100

V letu 2009 je največ (39,6 %) vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice navajalo, da je v oddelku izjemoma kak otrok, ki ne zaspi, slaba tretjina (33,0 %) pa jih je menila, da v času počitka zaspijo vsi otroci v oddelku. Da v oddelku v času počitka spi le nekaj otrok, medtem ko jih večina ne spi, je navajalo 18,4 % vseh anketiranih. 9,0 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je odgovorilo, da v njihovem oddelku v času počitka nihče ne spi. V letu 2011 pa je 47,6 % strokovnih delavk navedlo, da je v oddelku samo izjemoma kak otrok, ki ne zaspi, zmanjšal se je odstotek tistih, ki odgovarjajo, da vsi otroci v času počitka zaspijo, povečal pa se je odstotek tistih, ki navajajo, da večina otrok ne spi (22,9 %). Predvidevali smo, da počitek in spanje nista obvezna za vse otroke. Dobljeni rezultati so ta predvidevanja tudi potrdili. Podrobnejša analiza podatkov je razkrila, da so trditvi »večina otrok ne spi« in »nihče ne spi« izbrale strokovne delavke druge starostne skupine otrok (od 3 do 6 let), trditev »samo izjemoma je kak otrok, ki ne spi« pa strokovne delavke prve starostne skupine (od 1 leta do 3 let), kar je vsekakor zelo logično, saj delajo z mlajšimi otroki, ki imajo praviloma večje potrebe po spanju.

Prehranjevanje otrok v vrtcu

V raziskavi nas je zanimalo tudi, kako v vrtcu poteka prehranjevanje otrok (Tabela 36). Predvidevali smo, da otroci lahko izberejo, kaj in koliko bodo pojedli za zajtrk, malico in kosilo ter da se v času prehranjevanja lahko pogovarjajo. Prav tako smo predvidevali, da vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ne izvajajo togega disciplinskega režima (kot dela prikrita kurikuluma), npr. da morajo otroci pojesti vso hrano, ki jim jo »odredi« vzgojiteljica, in počakati za mizo, dokler ne pojedjo vsi.

Tabela 36: Ravnanje strokovnih delavk vrtca pri prehranjevanju otrok.

Ravnanje strokovnih delavk vrtca pri prehranjevanju otrok.	2009		2011	
	f	rang	f	rang
Otroci lahko izberejo, kdaj bodo jedli zajtrk.	39	7	30	7
Otroci lahko izberejo, kdaj bodo jedli malico.	89	6	68	4
Otroci si lahko sami izberejo, koliko bodo jedli.	281	1	147	1
Otroci si lahko sami izberejo, kaj bodo jedli in česa ne.	249	3	129	3
Vztrajam, da otroci vsaj poskusijo hrano, ki so jo odklonili.	118	4	50	5
Vztrajam, da otroci pojedjo vso hrano, ki so si jo vzeli.	23	10	8	10
Otroci, ki so že pojedli, morajo počakati za mizo, dokler ne poje večina otrok.	102	5	33	6
Otroke, ki hitro pojedjo, pohvalim.	21	11	1	11
Med obroki dopustim, da se otroci pogovarjajo med seboj.	255	2	138	2
Otroke spodbujam, da se med hranjenjem pogovarjajo.	24	9	20	8
Drugo	36	8	18	9
Skupaj	1237	/	642	/

Odgovori na omenjeno anketno vprašanje iz leta 2009 in iz leta 2011 so si podobni. Največ vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice navaja, da lahko pri prehranjevanju otroci sami izberejo, koliko bodo jedli. Dobre tri četrtine jih odgovarja, da otrokom med obroki dopustijo pogovarjanje med seboj. Tri četrtine jih navaja, da otroci lahko sami izberejo, kaj bodo jedli in česa ne. Polovica vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic vztraja, da otroci poskusijo hrano, ki so jo odklonili, in slaba tretjina jih meni, da morajo otroci, ki so že pojedli, počakati za mizo, dokler ne poje večina otrok. Zadnja tri mesta po pogostosti navedb zasedajo naslednje trditve oz. načini ravnanja pri prehranjevanju otrok: spodbujanje otrok, da se med prehranjevanjem pogovarjajo, vztrajanje, da otroci pojedjo vso hrano, ki so si jo vzeli. Ugotovimo tudi, da ni v navadi, da bi vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pohvalile otroke, ki hitro pojedjo.

Zelo dobro je, da večina vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice dovoli otrokom, da si sami izberejo, kaj in koliko bodo pojedli in da dovolijo (ne pa spodbujajo), da se otroci med prehranjevanjem lahko pogovarjajo. Malica ali kosilo sta lahko tudi priložnost za prijetno druženje.

Ugotovitve

Ker se prikriti kurikulum lahko najmočneje uveljavlja ravno pri dejavnostih dnevne rutine, morajo biti strokovne delavke in delavci v vrtcu pri izvajanju dnevne rutine pozorni na pomen dejavnikov prikritega kurikuluma. Med aktivnosti dnevne rutine prištevamo: prihod v vrtec in odhod domov, skrb zase (osebna higiena, oblačenje), hranjenje (obroki), počitek in spanje, urejanje in pospravljanje prostora. Dnevni urnik in rutina naj bi bila načrtovana tako, da sledita potrebam otrok in da oblikujeta osnovno strukturo slehernega dne. Če sta načrtovana tako, da sledita potrebam otrok, omogočata, da dan za otroka poteka predvidljivo in prijetno (prihod in odhod,

obedovanje, malica, spanje in počitek). Hranjenje otrok naj bo družaben dogodek, hrane ne uporabljamo kot nagrado ali kazen. Pri delitvi hrane moramo otroke zaposliti, jih spodbujati, da sodelujejo in pomagajo. Strokovni delavci naj bodo pri vzdrževanju dnevne rutine prilagodljivi in spontani, postopke je smiselno individualizirati in pri tem upoštevati otrokove predloge, želje in občutja. Dnevna rutina otrokom zagotavlja predvidljivost zaporedja dogodkov, tekoče prehode med dejavnostmi in predvidljivost pričakovanih strokovnih delavk do otrok. V pedagoškem konceptu Reggio Emilia pripisujejo ravno tem načelom dnevne rutine izredno pomembnost.

Raziskava med strokovnimi delavkami v vrtcih, vključenimi v projekt Reggio Emilia v letih 2009 in 2011, je pokazala določene pozitivne premike v slovenskih vrtcih pri izvajanju dnevne rutine na področju prehranjevanja otrok in navajanja na osebno higieno in toaletni trening, potrebne pa bodo še nadaljnje aktivnosti glede osveščanja strokovnih delavk in delavcev vrtca na področju spanja oz. počitka otrok. Vse preveč dejavnosti v vrtcu poteka vsak dan ob istem času za vse otroke, premalo je fleksibilnosti, izvajanja dejavnosti zunaj prostorov vrtca in dejavnosti po izbiri otrok. Zavedanje, da so otroci različni, da nekateri, potrebujejo manj spanja in drugačne oblike počitka, še ni del vrtčevske prakse. Rezultati tudi kažejo, da vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice otroka ne vidijo kot nekoga, ki bi lahko aktivno sodeloval pri načrtovanju dejavnosti, ne vidijo ga kot kompetentno bitje. V prihodnosti bo potrebno dvigniti raven otrokove udeležnosti v življenju vrtca in njegovega demokratičnega odločanja – otrok mora pridobiti izkušnjo, da je njegov prispevek zaželen in da so njihove ideje dobrodošle in upoštevane. Za še boljšo prakso v vrtcih bo potrebno izvajati več nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavk in delavcev v vrtcu, da bi ti lahko razvili dodatne kompetence za prepoznavanje dejavnikov prikritega kurikulumu ter za izvajanje otroku podpornega procesa vzgoje in izobraževanja, ki bo spodbujal njegovo aktivnost, samostojnost in razvoj.

3.1.4

Timsko delo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice

Timsko delo strokovnih delavk in delavcev ter drugih delavcev v vrtcu v pedagoškem konceptu Reggio Emilia temelji na sodelovalnem vključevanju različnih profilov strokovnih delavcev, tj. vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljice, pedagogov, ateljeristov, različnih zunanjih sodelavcev in staršev v neposredno vzgojno delo (Rinaldi, 2001; Hertzog, 2001; Edwards, 2003). Zagotovljeno je z zaposlitvijo dveh strokovnih delavcev, najpogosteje vzgojiteljev, ki timsko načrtujeta, izvajata in evalvirata pedagoško delo. S sistematičnim opazovanjem otrok, interpretiranjem dejavnosti in aktivnosti, ki potekajo v oddelku, analizirata proces in odnose ter probleme z različnih vsebinskih ter situacijskih vidikov. Proces dela in izvajane dejavnosti skrbno spremljata, zapisujeta in dokumentirata ter sistematično pisno reflektirata (Fyfe, 1994).

V obeh raziskavah (v letu 2009 in letu 2011) nas je zanimalo, v kolikšni meri strokovne delavke menijo, da vrtec omogoča in spodbuja timsko delo ter ali si vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v okviru timskega dela med seboj izmenjujejo mnenja, ideje in predloge za delo. Zanimalo nas je tudi, kako poteka njihovo timsko načrtovanje in timska evalvacija.

Tabela 37: Vrtec omogoča in spodbuja timsko delo med zaposlenimi.

Vrtec omogoča in spodbuja timsko delo med zaposlenimi.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	1	0,6
V glavnem ne drži.	2	0,8	2	2,5	4	1,2	5	3,9	0	0,0	5	3,0
Ne morem oceniti.	6	2,4	2	2,5	8	2,4	7	5,5	5	12,5	12	7,2
V glavnem drži.	85	33,9	30	38,0	115	34,8	44	34,6	18	45,0	62	37,1
V celoti drži.	157	62,5	44	55,7	201	60,9	70	55,1	17	42,5	87	52,1
Brez odgovora	1	0,4	1	1,3	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,59		4,49		4,56		4,39		4,30		4,37	

Na osnovi podatkov, prikazanih v Tabeli 37, lahko ugotovimo, da se večina strokovnih delavk v glavnem ali v celoti strinja, da njihov vrtec omogoča in spodbuja timsko delo med zaposlenimi. Tako je leta 2009 menilo 95,7 % anketiranih, leta 2011 pa 89,2 %, razlike v deležih glede na leto raziskave so statistično pomembne ($\chi^2 = 11,788$, $g = 4$, $p = 0,019$). Omenjene rezultate si lahko različno razlagamo: z večjo občutljivostjo za timsko delo ter z višjimi pričakovanji, ki so jih udeleženske izobraževanja v okviru projekta v zvezi s timskim delom oblikovale na osnovi strokovnih usmeritev in izkušenj, z večjimi potrebami po sistematičnem timskem delu, ki so ga zahtevali projekti posameznih timov Reggio Emilia, lahko pa je šlo tudi za resnično poslabšanje pogojev in spodbud za timsko delo v posameznem vrtcu.

Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice se v letu 2011 med seboj statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 15,605$, $g = 8$, $p = 0,048$) v svojih mnenjih o tem, ali vrtec omogoča in spodbuja timsko delo med zaposlenimi. Kar 55,1 % vzgojiteljic je menilo, da ta izjava v celoti drži, medtem ko je bilo le 42,5 % pomočnic vzgojiteljice tega mnenja. Hkrati skoraj 35 % vzgojiteljic meni, da ta trditev v glavnem drži, med pomočnicami vzgojiteljice pa jih je 45,0 % s takšnim mnenjem. Omenjena ugotovitev je v praksi pogosto prepoznana – vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice si pri timskem delu zaradi razlik v izobrazbi in finančnem nagrajevanju na formalni ravni niso enakovredne, zato se med njimi pojavljajo občutne razlike v zaznavanju timskega dela.

Vzgojiteljice so v letu 2011 glede na leto 2009 spremenile mnenje o tem vprašanju. V letu 2009 jih je bilo 62,5 % mnenja, da ta izjava v celoti drži, v letu 2011 pa je imelo takšno mnenje le še 55,1 % vzgojiteljic. Razlike so statistično pomembne ($\chi^2 = 9,633$, $g = 4$, $p = 0,047$).

Strokovne delavke (skupaj) so v letu 2011 glede na leto 2009 statistično pomembno ($\chi^2 = 11,788$, $g = 4$, $p = 0,019$) spremenile mnenje o tem, ali vrtec omogoča in spodbuja timsko delo med zaposlenimi. V letu 2009 je skoraj 61 % strokovnih delavk menilo, da ta izjava v celoti drži, medtem ko je bilo v letu 2011 le še 52,1 % strokovnih delavk tega mnenja. Možnost izmenjave strokovnih mnenj, stališč in idej je pomembna prednost timskega dela, saj prav to bogati in razvija timsko delo, prispeva pa tudi k osebnostni in strokovni rasti zaposlenih (Polak, 2003).

V obeh raziskavah (v letu 2009 in 2011) nas je zanimalo, kaj o tem menijo strokovne delavke in delavci, ki so sodelovale v projektu Reggio Emilia.

Iz predstavljenih podatkov (Tabela 38) lahko ugotovimo, da se je delež tistih, ki so se v leta 2009 v glavnem ali v celoti strinjale s trditvijo, da s kolegi izmenjujejo strokovna mnenja, stališča in ideje, v letu 2011 zmanjšal z 98,2 % na 96,4 %. V letu 2011 je 49,4 % strokovnih delavk menilo, da izjava, da si strokovne delavke izmenjujejo strokovna mnenja, stališča, ideje, »v celoti drži«, medtem ko jih je bilo 47 % mnenja, da »v glavnem drži«. Vendar razlike niso statistično pomembne.

Tabela 38: **Strokovne delavke izmenjujemo strokovna mnenja, stališča, ideje.**

Strokovne delavke izmenjujemo strokovna mnenja, stališča, ideje.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
V glavnem ne drži.	0	0,0	1	1,3	1	0,3	3	2,4	0	0,0	3	1,8
Ne morem oceniti.	2	0,8	1	1,3	3	0,9	0	0,0	3	7,5	3	1,8
V glavnem drži.	104	41,4	38	48,1	142	43,0	58	45,7	21	52,5	79	47,3
V celoti drži.	143	57,0	39	49,4	182	55,2	66	52,0	16	40,0	82	49,1
Brez odgovora	2	0,8	0	0,0	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,57		4,46		4,54		4,47		4,33		4,44	

V letu 2011 se v mnenju o tem vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice med seboj statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 11,657$, $g = 4$, $p = 0,020$). Več vzgojiteljic (52,0 %) kot pomočnic vzgojiteljice (40,0 %) meni, da v celoti drži, da si izmenjujejo strokovna mnenja, stališča, ideje, hkrati pa manj vzgojiteljic (45,7 %) kot pomočnic vzgojiteljice (52,5 %) meni, da ta izjava v glavnem drži. Odgovora »sploh ne drži« ni izbrala nobena anketiranka.

Za leto 2009 razlik med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice statistično ne moremo potrditi.

Delež strokovnih delavk, ki potrjujejo, da si vsaj med seboj izmenjujejo strokovna mnenja, stališča in ideje (odgovori »v glavnem drži« in »v celoti drži«), je v obeh raziskavah visok in razlike med obema merjenjema niso statistično značilne. K danim rezultatom je gotovo prispevalo dejstvo, da je bilo vprašanje presplošno in da ni bilo jasno konkretizirano, za katere sodelavke gre. Domnevamo, da so se udeleženke programa izobraževanja Reggio Emilia iz posameznega vrtca oblikovale v posebne

interesne time, ki so med seboj bistveno več izmenjevale strokovna mnenja, stališča in ideje kot z ostalimi sodelavkami v vrtcu.

V nadaljevanju obeh raziskav nas je zanimalo, kakšno je sodelovanje med vzgojiteljico in pomočnico vzgojiteljice pri načrtovanju vzgojnega dela v oddelku oz. kako izvajata timsko načrtovanje (Tabela 39).

Tabela 39: Kakšno je sodelovanje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pri načrtovanju vzgojnega dela v vašem oddelku?

Kakšno je sodelovanje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pri načrtovanju vzgojnega dela v vašem oddelku?	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Vse delo načrtujeva skupaj, najmanj enkrat tedensko se v ta namen sestaneva.	109	43,4	30	38,0	139	42,1	57	44,9	19	47,5	76	45,5
Okvirni načrt pripravi vzgojiteljica, nato se o njem pogovori s pomočnico.	98	39,0	30	38,0	128	38,8	55	43,3	15	37,5	70	41,9
Večinoma načrtuje vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice sodeluje le občasno.	12	4,8	4	5,1	16	4,8	3	2,4	3	7,5	6	3,6
Drugo	18	7,2	9	11,4	27	8,2	8	6,3	1	2,5	9	5,4
Brez odgovora	14	5,6%	6	7,6	20	6,1	4	3,1	2	5,0	6	3,6
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100

Pri tem vprašanju med letoma 2009 in 2011 nismo ugotovili statistično pomembnih razlik. Vzgojiteljice so v obeh letih (43,4 % v letu 2009 in 44,9 % v letu 2011) najpogosteje odgovarjale, da vse delo načrtujejo timsko; s tem namenom se vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice sestaneta najmanj enkrat tedensko. Drugi najpogostejši odgovor pa je bil, da okvirni načrt pripravi vzgojiteljica, nato se o njem pogovori s pomočnico; tako je menilo 39,0 % vzgojiteljic v letu 2009 in 43,3 % v letu 2011.

Tudi pomočnice vzgojiteljice so dale podobne odgovore. V letu 2011 je najpogostejši odgovor, da delo načrtujeta skupaj in se s tem namenom srečata najmanj enkrat tedensko (47,5 %), medtem ko je v letu 2009 ta odgovor enako pogost kot odgovor, da okvirni načrt pripravi vzgojiteljica, nato se o njem pogovori s pomočnico (37,5 %). Pri vzgojiteljicah je od leta 2009 do leta 2011 opazno upadla pogostost odgovora, da večinoma načrtuje vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice pa sodeluje le občasno (s 4,8 % na 2,4 %), žal pa se je povečala pogostost tega odgovora pri pomočnicah vzgojiteljice. Dobljeni rezultat lahko s precejšnjo strokovno gotovostjo pojasnimo z dejstvom, da so v projektu oz. programu izobraževanja Reggio Emilia iz velike večine vrtcev sodelovale vzgojiteljice različnih oddelčnih timov, ki so nova spoznanja iz projekta Reggio Emilia morale prenesti na svoje pomočnice, ki v programu izobraževanja niso sodelovale. Tako so pogosteje naredile okvirni načrt dela najprej v

timu sodelujočih v projektu/izobraževanju Reggio Emilia in se nato o njem pogovorile s svojo timsko sodelavko.

Ugotovitve

Praksa timskega načrtovanja v slovenskih vrtcih je torej različna, odvisna je lahko od tradicije timskega dela v konkretnem vrtcu (npr. rezervirani dnevi za timsko oddelčno in medoddelčno načrtovanje), od posameznikove strokovne in osebne naravnosti k timskeemu delu, osebnostnih lastnosti, pa tudi od osebnih pojmovanj o timske delu (gl. Polak, 2009). Večina strokovnih delavk je mnenja, da njihov vrtec spodbuja in omogoča timsko delo zaposlenih, leta 2009 pa je tako menilo pomembno več strokovnih delavk kot leta 2009. Omenjene rezultate si lahko razlagamo z večjo občutljivostjo za timsko delo ter z višjimi pričakovanji, ki so jih udeleženke izobraževanja v okviru projekta v zvezi s timskim delom oblikovale na osnovi strokovnih usmeritev in izkušenj, z večjimi potrebami po sistematičnem timske delu, ki so ga zahtevali projekti posameznih timov Reggio Emilia. Mogoče pa je tudi, da je k temu prispevalo poslabšanje pogojev in spodbud za timsko delo v posameznem vrtcu. Pomemben dejavnik vplivanja je lahko tudi izobrazba pomočnic vzgojiteljice, ki lahko bodisi prispeva, da ta z vzgojiteljico aktivno in kompetentno sodeluje v procesu timskega načrtovanja, lahko pa se z izgovorom, da ni kompetentna, temu izogne. Razlogi so verjetno povezani tudi z dejstvom, da je zaznavanje timskega dela pri vzgojiteljicah in pomočnicah vzgojiteljice zaradi razlik v statusu lahko zelo različno.

3.1.5

Evalviranje vzgojnega dela in dokumentiranje življenja in dela v vrtcu

Evalvacija je pomemben element tako timskega dela v vrtcu kot vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu nasploh. Brez sprotne in sistematične evalvacije ni kritičnega oz. realnega pogleda na življenje in delo v vrtcu. V okviru izobraževanja po konceptu Reggio Emilia smo na tem področju strokovne delavke v vrtcih (udeleženke izobraževanja) sistematično usposabljali in spodbujali.

Evalviranje

Ena izmed etap timskega dela je tudi timska evalvacija vzgojnega dela v oddelku. V Tabeli 40 prikazujemo, kako pogosto strokovne delavke skupaj (timsko) evalvirajo vzgojno delo v oddelku.

Tabela 40: S sodelavko skupaj evalvirava vzgojno delo v oddelku.

S sodelavko skupaj evalvirava vzgojno delo v oddelku.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Skoraj nikoli.	1	0,4	3	3,8	4	1,2	1	0,8	1	2,5	2	1,2
Občasno.	30	12,0	11	13,9	41	12,4	7	5,5	4	10,0	11	6,6
Skoraj vedno	88	35,1	25	31,6	113	34,2	47	37,0	13	32,5	60	35,9
Vedno.	128	51,0	40	50,6	168	50,9	72	56,7	22	55,0	94	56,3
Brez odgovora	4	1,6	0	0,0	4	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	4,39		4,29		4,37		4,50		4,40		4,47	

Ugotovitve so spodbudne in nakazujejo trend pogostejše timske evalvacije. Delež odgovorov »občasno« (z 12,4 % v letu 2009 na 6,6 % v letu 2011) se je precej zmanjšal, pri vseh strokovnih delavkah pa sta se povečala deleža odgovorov »skoraj vedno« (z 34,2 % v letu 2009 na 35,9 % v letu 2011) ter »vedno« (z 50,9 % v letu 2009 na 56,3 % v letu 2011). »Skoraj vedno« ali »vedno« je leta 2009 timsko skupaj evalviralo skoraj 85 % strokovnih delavk, leta 2011 pa čez 92 %, vendar razlike niso statistično pomembne. Delež strokovnih delavk, ki vzgojnega dela v oddelku skoraj nikoli skupaj ne evalvira, se je iz leta 2009 v leto 2011 ohranil (1,2 %), delež tistih, ki to počnejo občasno, pa se je razpolovil. V projektu Reggio Emilia in izobraževanju smo udeleženske izobraževanja sistematično spodbujali k evalvaciji vzgojnega dela, zato menimo, da bodo učinki projekta/izobraževanja v praksi bolj kot v pogostosti evalvacije vidni v njeni poglobljenosti in sistematičnosti.

Na področju evalvacije dela nas je v raziskavi iz leta 2011 podrobneje zanimalo, kaj je obsegala evalvacija vzgojnega dela oz. k čemu so bile strokovne delavke usmerjene. Ker je bilo na dano vprašanje več možnih odgovorov, si bomo v nadaljevanju pogledali pogostost vsakega izmed njih.

Tabela 41 prikazuje, v kolikšni meri so bili strokovni delavci in delavke v evalvaciji usmerjeni k evalviranju načrtovanih ciljev za skupino oz. oddelek.

Tabela 41: Ali vaša evalvacija dela obsega realizacijo načrtovanih ciljev za skupino oz. oddelek?

Ali vaša evalvacija dela obsega realizacijo načrtovanih ciljev za skupino oz. oddelek?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	94	74,0	22	55,0	116	69,5
NE.	33	26,0	18	45,0	51	30,5
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Iz Tabele 41 lahko ugotovimo, da je bilo leta 2011 k realizaciji načrtovanih ciljev za skupino oz. oddelek v svoji evalvaciji usmerjenih 74,0 % vzgojiteljic in 55,0 %

pomočnic vzgojiteljice, kar 30,5 % vseh strokovnih delavk pa jih na to v svoji evalvaciji ni pozornih. Strokovne delavke se v tem mnenju med seboj statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 5,185$, $g = 1$, $p = 0,023$). Ta ugotovitev nas lahko skrbi, saj naj bi postala evalvacija sprotna in vsakodnevna timska aktivnost, na kateri sloni tudi samoevalvacija strokovnih delavk ter vrtca kot institucije.

Tabela 42: Ali vaša evalvacija dela obsega realizacijo načrtovanih ciljev pri posameznih otrocih in upoštevanje njihovih posebnosti?

Ali vaša evalvacija dela obsega realizacijo načrtovanih ciljev za skupino oz. oddelek?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	87	68,5	21	52,5	108	64,7
NE.	40	31,5	19	47,5	59	35,3
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Iz Tabele 42 lahko ugotovimo, da je skoraj 65 % anketiranih strokovnih delavk v vrtcu v svoji evalvaciji v usmerjenih k evalvaciji realizacije načrtovanih ciljev pri posameznih otrocih in k upoštevanju njihovih posebnosti, pri čemer med odgovori vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 43: Ali vaša evalvacija dela obsega analizo vzgojnega procesa (upoštevanje načel, odstopanja, dileme ...)?

Ali vaša evalvacija dela obsega analizo vzgojnega procesa (upoštevanje načel, odstopanja, dileme ...)?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	87	68,5	20	50,0	107	64,1
NE.	40	31,5	20	50,0	60	35,9
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Ugotovimo torej lahko (Tabela 43), da kar tretjina anketiranih strokovnih delavk v svojo evalvacijo vključuje analizo vzgojnega procesa, pri čemer pa se vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice statistično pomembno razlikujejo med seboj ($\chi^2 = 4,525$, $g = 1$, $p = 0,033$); to počne več vzgojiteljic kot pomočnic vzgojiteljice.

Glede usmerjenosti evalvacije vzgojnega dela v vrtcu (Tabele 41–43) lahko torej ugotovimo, da strokovne delavke najpogosteje evalvirajo realizacijo načrtovanih ciljev za skupino oz. oddelek (69,5 %), realizacijo načrtovanih ciljev pri posameznih otrocih in njihovih posebnosti (64,7 %) in analizo vzgojnega procesa (64,1 %). Ker je bilo na osnovno vprašanje več možnih odgovorov, je zelo verjetno, da so se za navedene odgovore odločale iste strokovne delavke, in sicer tiste, ki redno evalvirajo svoje vzgojno delo. Ostale pa so odgovarjale, da navedenih vidikov ne vključujejo v svojo evalvacijo – menimo, da predvsem zato, ker je redno ne izvajajo.

V raziskavi v letu 2011 nas je tudi zanimalo, ali so strokovne delavke v zadnjem tednu pisno evalvirale svoje delo. V Tabeli 44 in Tabeli 45 so prikazani rezultati glede načina evalvacije.

Tabela 44: **Ali ste v zadnjem tednu pisno evalvirali svoje delo?**

Ali ste v zadnjem tednu pisno evalvirali svoje delo?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	93	73,2	8	20,0	101	60,5
NE.	34	26,8	32	80,0	66	39,5
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

73, 2 % vzgojiteljic in le 20,0 % pomočnic vzgojiteljice je potrdilo, da so v zadnjem tednu pisno evalvirale svoje delo. Razlike med njimi so statistično pomembne ($p = 0,000$), kar lahko pojasnimo z dejstvom, da čeprav je Kurikulum za vrtce pomočnicam vzgojiteljice povečal možnosti za udeležanje večje strokovne in pedagoške vloge (tako v procesu načrtovanja, izvajanja in evalviranja vzgojno–izobraževalnega dela), kot so ga imele prej varuhinje, se te še vedno premalo vključujejo v sistematično evalvacijo vzgojnega dela v oddelku.

Tabela 45: **Ali ste v zadnjem tednu ustno evalvirali svoje delo?**

Ali ste v zadnjem tednu ustno evalvirali svoje delo?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	87	68,5	37	92,5	124	74,3
NE.	39	30,7	3	7,5	42	25,1
Brez odgovora	1	0,8	0	0,0	1	0,6
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Iz Tabele 45 je razvidno, da so strokovne delavke pogostejše kot pisno svoje delo evalvirale ustno; to je v letu 2011 počelo 68, 5 % vzgojiteljic in kar 92,5 % pomočnic vzgojiteljice. Pisna evalvacija je vsekakor zamudnejša od ustne, ki jo lahko naredimo sproti, znotraj delovnega časa v oddelku, je pa zato trajnejša (manj podvržena pozabljanju) in z dokumentacijsko vrednostjo. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice se tudi v izvajanju ustne evalvacije statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 36,058$, $g = 1$, $p = 0,003$). Pogostejše jo izvajajo pomočnice vzgojiteljic kot pa vzgojiteljice, pri teh (Tabela 44) je pogostejša pisna evalvacija.

Pri raziskovanju področja evalvacije med udeleženci projekta/izobraževanja Reggio Emilia nas je zanimalo tudi, s kom so strokovne delavke sodelovale pri evalvaciji vzgojnega dela. V Tabelah 46–51, prikazujemo rezultate vključevanja različnih subjektov v proces evalvacije vzgojnega dela.

Tabela 46: Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s sodelavko v oddelku?

Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s sodelavko v oddelku?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	121	95,3	39	97,5	160	95,8
NE.	6	4,7	1	2,5	7	4,2
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Ob pogledu na Tabela 46 lahko ugotovimo, da strokovne delavke evalvacijo najpogosteje izvajajo znotraj ožjega tima, tako jih je menilo skoraj 95 %. Rezultat je pričakovan, saj se strokovno pričakuje, da je timska evalvacija nujna in vsakodnevna etapa timskega dela. Timska evalvacija lahko posega na področje vzgojnega dela v oddelku, zaželeno pa je, da vključuje tudi evalvacijo dogajanja v timu, ki pa jo glede na izkušnje iz prakse strokovne delavke in strokovni delavci v slovenskih vrtcih še preredko in premalo sistematično izvajajo (Polak, 2009). Ob danih rezultatih pa je zaskrbljujoče, da je skoraj 4,7 % vzgojiteljic izjavilo, da v zadnjem tednu vzgojnega dela ni evalviralo skupaj s svojo pomočnico kot članico ožjega oddelčnega tima.

Koliko so strokovne delavke pri evalvaciji sodelovale s kolegicami v enoti vrtca, kaže Tabela 47.

Tabela 47: Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s kolegicami v enoti vrtca ali vrtcu?

Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s kolegicami v enoti vrtca ali vrtcu?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	76	59,8	24	60,0	100	59,9
NE.	51	40,2	16	40,0	67	40,1
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	10	167	100

Skoraj 60 % anketiranih strokovnih delavk v svojo evalvacijo vzgojnega dela vključuje tudi druge kolegice iz enote ali celotnega vrtca. Strokovne delavke se znotraj vrtca povezujejo tudi v različne širše time, projektne time ali aktive, kar spodbuja sodelovalno kulturo v vrtcu. Glede na veliko pomembnost medsebojnega sodelovanja in razvijanja timskega pristopa moramo priznati, da bi bili rezultati lahko boljši. Projekt Reggio Emilia je iz vsakega vrtca vključeval projektni tim, ki so ga običajno sestavljale strokovne delavke iz različnih oddelkov in enot vrtca. Podatek, da je kar 40,1 % anketiranih izjavilo, da svojih kolegic iz drugih oddelkov niso vključili v proces evalvacije, nas napeljuje k spoznanju, da je na tem področju strokovne delavke potrebno še intenzivneje spodbujati k sistematične evalvaciji.

V Tabeli 48 prikazujemo delež odgovorov na vprašanje o vključevanju pedagoške vodje v evalvacijo vzgojnega dela.

Tabela 48: Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela v vrtcu s pedagoško vodjo enote ali vrtca?

Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela v vrtcu s pedagoško vodjo enote ali vrtca?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	21	16,5	7	17,5	28	16,8
NE.	106	83,5	33	82,5	139	83,2
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Le 16,8 % strokovnih delavk pa je pri evalvaciji vzgojnega dela sodelovalo s pedagoško vodjo enote ali vrtca (Tabela 48) in le 6,6 % s svetovalno delavko ali svetovalnim delavcem vrtca (Tabela 49).

Tabela 49: Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s svetovalno delavko oz. svetovalnim delavcem?

Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s svetovalno delavko oz. svetovalnim delavcem?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	8	6,3	3	7,5	11	6,6
NE.	119	93,7	37	92,5	156	93,4
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

K dobljenim rezultatom je lahko prispevalo tudi dejstvo, da se širša evalvacija na ravni enot ali celotnega vrtca redkeje izvaja, tedensko izvedena pa je omejena le na timsko evalvacijo v oddelku vrtca. Pričakovali bi tudi, da bodo svetovalni delavci svojo svetovalno vlogo svojim delovnim kolegom bolj sistematično opravljali – področje evalviranja je vsekakor področje, ki ponuja za tako timsko delo veliko priložnosti.

Načelo participacije otrok vključuje tudi možnost sodelovanja otrok pri evalviranju življenja in dela v oddelku/vrtcu. Podatke o vključevanju otrok v evalvacijo vzgojnega dela prikazuje Tabela 50.

Tabela 50: Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela z otroki v oddelku?

Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela z otroki v oddelku?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	69	54,3	22	55,0	91	54,5
NE.	58	45,7	18	45,0	76	45,5
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Otroke je v evalvacijo vzgojnega dela v tistem tednu vključila več kot polovica udeležencev izobraževanja (54,5 %). Dobljeni rezultati so spodbudni. Izvajalci izobraževanja v okviru projekta Reggio Emilia smo zelo poudarjali aktivno vključevanje otrok v proces evalviranja vzgojnega dela. Čeprav podobnega raziskovalnega vprašanja nismo postavili v raziskavi iz leta 2009, lahko domnevamo, da je proces izobraževanja spodbudil strokovne delavke k večjemu vključevanju otrok v procese evalviranja vzgojnega dela v vrtcu.

V konceptu Reggio Emilia so starši pomemben subjekt evalviranja vzgojnega dela v vrtcu, v slovenskih vrtcih pa je kljub različnim oblikam sodelovanja s starši njihovo vključevanje v proces evalvacije še premalo razvito. V raziskavi nas je zanimalo tudi, ali so v evalvacijo vzgojnega dela vključeni tudi starši otrok (Tabela 51).

Tabela 51: **Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s starši?**

Ali ste v zadnjem tednu sodelovali pri evalvaciji vzgojnega dela s starši?	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA.	29	22,8	9	22,5	38	22,8
NE.	98	77,2	31	77,5	129	77,2
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100

Ugotovimo torej lahko, da je leta 2011 22,8 % strokovnih delavk k evalvaciji vzgojnega dela pritegnilo starše. V skladu s poudarjenim načelom tesnega sodelovanja s starši bi vsekakor pričakovali višje odstotne deleže. Izkušnje iz prakse kažejo, da je sodelovanje s starši najpogostejše omejeno na formalne oblike sodelovanja, premalo pa se starše vključuje v procese evalvacije življenja in dela v vrtcu. Starši pogostejše nastopajo v vlogi »prejemnikov« kot pa sooblikovalcev rezultatov evalvacije pedagoškega dela v vrtcu.

Pri vseh odgovorih na vprašanje *Koga so vključevali v evalvacijo vzgojnega dela?* med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice nismo ugotovili statistično značilnih razlik, kar pomeni, da so pri svojem evalviranju med seboj usklajene.

Dokumentiranje

V konceptu Reggio Emilia ima zelo pomembno mesto tudi dokumentiranje življenja in dela v vrtcu. Na osnovi različnih zbranih gradiv, dokumentov in izdelkov, ki nastajajo v vzgojnem procesu, vsi sodelujoči subjekti (strokovni delavci, otroci, starši in lokalna skupnost, zunanji sodelavci idr.) lažje evalvirajo izvedene dejavnosti, dosežene cilje in napredek otrok, lažje pa tudi reflektirajo lastno pedagoško ravnanje oz. izvajajo samoevalvacijo (prim. Malaguzzi, 1993; Vogrinc in Podgornik, 2010; Polak, 2010; Hočevár in Kovač Šebart, 2010).

V raziskavi v letu 2011 nas je zanimalo, ali strokovne delavke fotografirajo in shranjujejo izdelke otrok, fotografirajo potek dejavnosti, snemajo z videokamero in uporabljajo diktafon (Tabele 52–56).

Tabela 52: **Shranjevanje izbranih izdelkov otrok.**

Shranjujem izbrane izdelke otrok.	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Redko.	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Včasih.	4	3,1	2	5,0	6	3,6
Pogosto.	19	15,0	8	20,0	27	16,2
Zelo pogosto.	100	78,7	29	72,5	129	77,2
Brez odgovora	2	1,6	1	2,5	3	1,8
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100
M	4,73		4,69		4,72	

Dobljene ugotovitve so zelo spodbudne: kar 93,4 % anketiranih strokovnih delavk je poročalo, da je v letu 2011 pogosto ali zelo pogosto shranjevalo izbrane izdelke otrok, še dodatnih 3,6 % pa jih je to počelo včasih (Tabela 52).

Koncept Reggio Emilia zelo poudarja uporabo sprotnega spremljanja napredka otrok, pri čemer si strokovni delavci pomagajo s sodobnimi načini spremljanja in različnimi tehničnimi pripomočki. Kako pogosto so udeleženci izobraževanja uporabljali fotografiranje otrok, prikazuje Tabela 53.

Tabela 53: **Fotografiranje izdelkov otrok.**

Fotografiram izdelke otrok.	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Redko.	0	0,0	2	5,0	2	1,2
Včasih.	21	16,5	3	7,5	24	14,4
Pogosto.	32	25,2	9	22,5	41	24,6
Zelo pogosto.	72	56,7	26	65,0	98	58,7
Brez odgovora	2	1,6	0	0,0	2	1,2
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100
M	4,41		4,48		4,43	

Kar 83,3 % anketiranih strokovnih delavk je pogosto ali zelo pogosto fotografiralo izdelke otrok, še dodatnih 14,4 % pa jih je to počelo včasih (Tabela 53).

Tabela 54 prikazuje, kako pogosto so strokovni delavci s fotografiranjem spremljali potek dejavnosti.

Tabela 54: **Fotografiranje poteka dejavnosti.**

Fotografiram potek dejavnosti.	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Redko.	1	0,8	0	0,0	1	0,6
Včasih.	6	4,7	3	7,5	9	5,4
Pogosto.	34	26,8	10	25,0	44	26,3
Zelo pogosto.	86	67,7	27	67,5	113	67,7
Brez odgovora	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100
M	4,61		4,60		4,60	

Ugotovimo lahko, da je kar 94 % strokovnih delavk pogosto ali zelo pogosto fotografiralo potek dejavnosti, kar je zelo spodbuden podatek.

Zanimalo pa nas je tudi, kako pogosto so pri spremljanju in evalviranju uporabljali kamero, k čemer smo jih v okviru izobraževanja sistematično spodbujali (Tabela 55).

Tabela 55: **Snemanje dejavnosti z videokamero.**

Dejavnosti snemam z videokamero.	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	3	2,4	2	5,0	5	3,0
Redko.	27	21,3	8	20,0	35	21,0
Včasih.	49	38,6	13	32,5	62	37,1
Pogosto.	27	21,3	13	32,5	40	24,0
Zelo pogosto.	15	11,8	4	10,0	19	11,4
Brez odgovora	6	4,7	0	0,0	6	3,6
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100
M	3,20		3,23		3,22	

Pri dokumentiranju dejavnosti v oddelku so si udeleženke programa izobraževanja pomagale tudi z videokamero. Ugotovimo lahko, da le 3 % strokovnih delavk pri dokumentiranju ni uporabilo kamere (Tabela 55). Razveseljivo je, da četrtina kamero uporablja redko ali včasih, kar 35 % pa pogosto ali zelo pogosto.

Manj pogosto so anketiranke kot pripomoček za spremljanje in dokumentiranje uporabljale diktafon (Tabela 58).

Tabela 56: Uporaba diktafona.

Uporabljam diktafon.	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	38	29,9	13	32,5	51	30,5
Redko.	30	23,6	6	15,0	36	21,6
Včasih.	25	19,7	10	25,0	35	21,0
Pogosto.	21	16,5	7	17,5	28	16,8
Zelo pogosto.	4	3,1	3	7,5	7	4,2
Brez odgovora	9	7,1	1	2,5	10	6,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100
M	2,35		2,51		2,44	

Ugotovimo lahko, da diktafona 30 % strokovnih delavk ni nikoli uporabilo, 23 % redko ali včasih, petina pa pogosto ali zelo pogosto. Čeprav danih anketnih vprašanj v raziskavi leta 2009 nismo postavili in zato nimamo ustrezne primerjave dobljenih rezultatov, so predstavljene ugotovitve o načinih dokumentiranja zelo spodbudne in kažejo na to, da so udeleženske programa strokovne usmeritve s področja dokumentiranja in arhiviranja, ki so jih dobile v okviru izobraževanja Reggio Emilia, aktivno vključile v svojo neposredno delovno prakso.

Pri vseh predstavljenih oblikah dokumentiranja med vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice nismo potrdili statistično pomembnih razlik.

Portfolio otrok

Vodenje portfolia je eden od načinov dokumentiranja aktivnosti in napredka otroka. V slovenskih vrtcih je oblikovanje portfolia kot otrokove osebne mape uveljavljeno kot »orodje, ki skladno z načelom kritičnega vrednotenja (evalvacije) vrtca, zapisanega v Kurikulumu za vrtce, vključuje tudi spremljanje individualnega napredka posameznega otroka« (Hočevár in Kovač Šebart, 2010: 97).

V obeh raziskavah (leto 2009 in 2011) nas je zanimalo, ali anketirane strokovne delavke izdelke otrok, ki nastanejo v okviru projektov, shranjujejo v otrokovem portfoliu (Tabela 57), v raziskavi leta 2011 pa smo na to temo udeleženske izobraževanja vprašali ali portfolio vodijo za vsakega otroka v oddelku (Tabela 58).

Tabela 57: Hranjenje izdelkov otrok, ki nastanejo v okviru projektov, v otrokovem portfoliu.

Izdelke otrok, ki nastanejo v okviru projektov, hranimo v otrokovem portfoliu.	2009						2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ		Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sploh ne drži.	21	8,4	10	12,7	31	9,4	5	3,9	1	2,5	6	3,6
V glavnem ne drži.	36	14,3	10	12,7	46	13,9	12	9,4	3	7,5	15	9,0
Ne morem oceniti.	21	8,4	10	12,7	31	9,4	16	12,6	4	10,0	20	12,0
V glavnem drži.	95	37,8	26	32,9	121	36,7	55	43,3	18	45,0	73	43,7
V celoti drži.	74	29,5	21	26,6	95	28,8	37	29,1	13	32,5	50	29,9
Brez odgovora	4	1,6	2	2,5	6	1,8	2	1,6	1	2,5	3	1,8
SKUPAJ	251	100	79	100	330	100	127	100	40	100	167	100
M	3,67		3,49		3,63		3,86		4,00		3,89	

Tabela 58: Vodenje portfolia za vsakega otroka v oddelku.

Vodim portfolio za vsakega otroka v oddelku.	2011					
	Vzgojiteljice		Pomočnice vzgojiteljice		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli.	21	16,5	5	12,5	26	15,6
Redko.	14	11,0	7	17,5	21	12,6
Včasih.	16	12,6	3	7,5	19	11,4
Pogosto.	32	25,2	11	27,5	43	25,7
Zelo pogosto.	37	29,1	11	27,5	48	28,7
Brez odgovora	7	5,5	3	7,5	10	6,0
SKUPAJ	127	100	40	100	167	100
M	3,42		3,43		3,47	

Na osnovi podatkov, prikazanih v Tabeli 57 in Tabeli 58, lahko ugotovimo, da je kar 73,6 % strokovnih delavk potrdilo, da izdelke otrok shranjujejo v portfoliu. Če za omenjeno vprašanje primerjamo podatke iz leta 2009 s podatki iz leta 2011, ugotovimo, da so se deleži strokovnih delavk, ki se z omenjenim odgovorom v glavnem ali v celoti strinjajo, povečali, v primerjavi z letom 2009 pa je v letu 2011 manj strokovnih delavk, ki so se ob danem vprašanju odločile za odgovor »sploh ne drži« ali da »v glavnem ne drži«. Razlike pa niso statistično značilne. Leta 2011 je na vprašanje, ali portfolio vodijo za vsakega otroka v oddelku (Tabela 58), je 54,4 % odgovorilo, da to počnejo pogosto ali zelo pogosto in 24,0 % redko ali včasih. 15,6 % anketiranih strokovnih delavk pa je izjavilo, da portfolia za vsakega otroka v oddelku ne vodijo.

Dobljeni rezultati so spodbudni: 84 % strokovnih delavk vodi portfolio za vse otroke v oddelku. Med letoma 2009 in 2011 v deležih strokovnih delavk, ki vodijo portfolio otrok, ni statistično pomembnih razlik, obseg vodenja portfoliev ostaja nespremenjen. Ugotovitve o načinih dokumentiranja so torej zelo spodbudne: udeleženske programa so strokovne usmeritve s področja dokumentiranja in

arhiviranja, ki so jih dobile v okviru izobraževanja Reggio Emilia, aktivno vključile v svojo neposredno delovno prakso.

Ugotovitve

Dobljene raziskovalne rezultate glede evalvacije vzgojnega dela lahko strnemo v ugotovitve, da strokovne delavke evalvacijo najpogosteje izvajajo znotraj ožjega tima (tako jih je menilo skoraj 95 %). Rezultat je spodbuden in pričakovan, saj naj bi bila timska evalvacija vsakodnevna etapa timskega dela. Ob danih rezultatih pa je zaskrbljujoče, da je skoraj 4,7 % vzgojiteljic izjavilo, da v zadnjem tednu vzgojnega dela ni evalviralo skupaj s svojo pomočnico kot članico ožjega oddelčnega tima. Večina anketiranih strokovnih delavk in delavcev v svojo evalvacijo vzgojnega dela vključuje tudi druge kolegice iz enote ali celotnega vrtca. Strokovne delavke in delavci se znotraj vrtca povezujejo tudi v različne širše time, projektne time ali aktive, kar vsekakor prispeva k večji sodelovalni kulturi v vrtcu. Rezultati pa bi bili na tem področju lahko boljši. Projekt Reggio Emilia je iz vsakega vrtca vključeval projektni tim, ki so ga običajno sestavljali strokovni delavci in delavke iz različnih oddelkov in enot vrtca. Na osnovi podatka, da je kar 40 % anketiranih izjavilo, da svojih kolegic iz drugih oddelkov niso vključili v proces evalvacije, pa lahko sklenemo, da je na tem področju strokovne delavce in delavke potrebno še bolj intenzivno spodbujati k sistematične evalvaciji. Nespodbudna je tudi ugotovitev, da je le osmina strokovnih delavk in delavcev je pri evalvaciji vzgojnega dela sodelovalo s pedagoško vodjo enote ali vrtca in le 6,6 % s svetovalno delavko vrtca. Vključevanje omenjenih oblik timskega dela med strokovnimi delavci in med predstavniki vodstva vrtca ter svetovalno službo je v prihodnosti gotovo pomemben izziv razvoja. V prihodnje bi bilo potrebno spodbujati tudi širšo evalvacijo na ravni enot ali celotnega vrtca, saj je evalviranje dela najpogosteje poteka tedensko, njegova izvedba pa je omejena le na timsko evalvacijo v oddelku vrtca.

Otroke je v evalvacijo vzgojnega dela v tistem tednu vključila več kot polovica udeležencev izobraževanja (55 %), 23 % pa jih je vključilo tudi starše. Dobljeni rezultati so vsekakor spodbudni, mogoče pa jih je tudi izboljšati. Aktivno vključevanje otrok in staršev v proces evalviranja vzgojnega dela je ena od oblik uresničevanja načela participacije, ki ga koncept Reggio Emilia zelo poudarja. Na osnovi danih ugotovitev lahko domnevamo, da je proces izobraževanja spodbudil strokovne delavke in delavce k večjemu vključevanju staršev in otrok v procese evalviranja vzgojnega dela v vrtcu.

Ugotovimo tudi lahko, da je velika večina (74 %) anketiranih strokovnih delavk že leta 2009 potrdila, da izdelke otrok shranjujejo v portfoliu, delež pa se je v letu 2011 še povečal. Vodenje otrokovega portfolia je vsekakor zanimiv in strokovno zelo utemeljen način dokumentiranja otrokovega napredka, zavedamo pa se, da je potrebno v njegovo vodenje vložiti veliko truda in časa, čemur vsaka strokovna delavka ni naklonjena. Vsekakor so strokovno korektni tudi drugi načini dokumentiranja življenja in dela v vrtcu, ki prispevajo k bolj poglobljenemu uvidu in evalvaciji dela v vrtcu. Pri dokumentiranju dejavnosti v oddelku so si udeleženske

programa izobraževanja pomagale tudi s tehničnimi pripomočki: fotografirale so izdelke in dejavnosti otrok, snemale z videokamero. Razveseljivo je, da jih kar 35 % kamero z namenom dokumentiranja uporablja pogosto ali zelo pogosto. Manj pogosto so anketiranke kot pripomoček za dokumentiranje uporabljale diktafon. Predstavljene ugotovitve o načinih dokumentiranja kažejo na to, da so udeleženske programa strokovne usmeritve s področja dokumentiranja in arhiviranja, ki so jih dobile v okviru izobraževanja Reggio Emilia, aktivno vključile v svojo neposredno delovno prakso.

3.2 **Sodelovanje vrtca in lokalne skupnosti: kako ravnateljice in kako predstavniki lokalnih skupnosti ocenjujejo delovanje predšolske vzgoje**

Problem raziskave, ki jo v nadaljevanju predstavljamo, je bil vezan na spoznavanje pogledov ravnateljic in predstavnikov lokalnih skupnosti, ki so v občini odgovorni za področje predšolske vzgoje v okviru družbenih dejavnosti, in sicer z vidika zagotavljanja zadostnih finančnih sredstev za delovanje vrtca in z vidika zagotavljanja kakovosti predšolske vzgoje v lokalni skupnosti. V omenjeno raziskavo je bilo vključenih 71 ravnateljic vrtcev in 43 predstavnikov lokalnih skupnosti. V prispevku se bomo osredotočili le na prikaz rezultatov raziskave na vzorcu ravnateljic in predstavnikov lokalne skupnosti, ki so odgovorni za delovanje predšolske vzgoje v kraju tudi z vidika razmejitve avtonomije in odgovornosti med ravnateljico vrtca ter predstavniki lokalne skupnosti. Predvsem nas zanima, kaj menijo ravnateljice o sodelovanju med vrtcem in lokalno skupnostjo in kaj menijo predstavniki lokalne skupnosti o sodelovanju z vrtcem oz. ravnateljico ter kakšen je njihov pogled na delovanje predšolske vzgoje v lokalni skupnosti. V prispevku se bomo osredinili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- (1) Ali so finančna sredstva, ki jih občina kot ustanovitelj namenja delovanju vrtca, ustrezna za nemoteno delovanje vrtca?
- (2) Kako lokalna skupnost finančno podpira delovanje vrtca?
- (3) Ali lokalna skupnost strokovno podpira delovanje vrtca?
- (4) Ali in kako lokalna skupnost upošteva predloge ravnateljice za izboljšanje življenja in dela vrtca?
- (5) Kako pogosto lokalna skupnost spremlja kakovost dela v vrtcu?
- (6) Ali menite, da je področje predšolske vzgoje v občini dobro urejeno?

Finančna sredstva in delovanje vrtca

Na vprašanje, ali so finančna sredstva, ki jih občina namenja delovanju vrtca, ustrezna za nemoteno delovanje vrtca, so predstavniki lokalnih skupnosti in ravnateljice vrtcev odgovarjali (Tabela 59) na petstopenjski ocenjevalni lestvici, tj. od 1 (ne ustreza) do 5 (zelo ustreza). Postavili smo hipotezo (H 1), da obstajajo razlike v pogledih ravnateljic

in predstavnikov lokalnih skupnosti o ustreznosti finančnih sredstev za delovanje vrtca. Predvidevali smo, da občine s pravnoformalnega vidika zagotavljajo zadostna finančna sredstva za delovanje vrtca oziroma za delovanje predšolske vzgoje v občini in da so predstavniki lokalne skupnosti mnenja, da zelo dobro poskrbijo za delovanje vrtca oz. vrtcev v občini. Prav tako smo predvidevali, da se morajo ravnatelji »pogajati« za določena sredstva (tista, ki predstavljajo v nekem pogledu nadstandard delovanja v programskem in izvedbenem smislu – tu pa izstopa zlasti njihova menedžerska vloga).

Tabela 59: Ustreznost skupnih finančnih sredstev, namenjenih za delovanje vrtca.

Ocenite ustreznost skupnih finančnih sredstev, ki jih prejmete za delovanje vrtca.						
OCENA	PREDSTAVNIKI LOKALNIH SKUPNOSTI		VRTCI		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1 – Zelo neustrezna.	0	0,0	1	1,4	1	0,9
2 – Neustrezna.	1	2,3	10	14,1	11	9,6
3 – Komaj ustrezna.	4	9,3	30	42,3	34	29,8
4 – Ustrezna.	17	39,5	23	32,4	40	35,1
5 – Zelo ustrezna.	18	41,9	7	9,9	25	21,9
Brez odgovora	3	7,0	0	0,0	3	2,6
SKUPAJ	43	100	71	100	114	100
Modus	5	/	3	/	4	/
Povprečna ocena	4,00		3,35		3,60	

Iz rezultatov vidimo, da so se naša predvidevanja uresničila. Mnenja predstavnikov vrtcev (ravnateljic) in predstavnikov lokalnih skupnosti se glede ustreznosti skupnih finančnih sredstev, namenjenih za delovanje vrtca, razlikujejo ($\chi^2 = 32,042$, $g = 5$, $p = 0,000$). Največ predstavnikov občin (skoraj 41,9 % oz. 45 % brez upoštevanja tistih, ki niso odgovorili) meni, da občine zelo ustrezno financirajo delovanje vrtcev v njihovi občini, hkrati pa nihče izmed predstavnikov lokalnih skupnosti ne meni, da je financiranje delovanja vrtcev zelo neustrezno, le eden izmed njih meni, da so sredstva neustrezna, kar 81,4 % (oziroma 88 % brez upoštevanja tistih, ki niso odgovorili) pa jih meni, da je financiranje delovanja vrtcev ustrezno ali zelo ustrezno. Pri predstavnikih vrtcev (ravnateljicah) jih največ (42, 3 %) meni, da je financiranje delovanja vrtcev komaj ustrezno, prav tako jih 32,4 % meni, da je financiranje delovanja vrtcev ustrezno, skoraj 16 % pa jih meni, da je financiranje delovanja vrtcev neustrezno ali zelo neustrezno. Ključna ugotovitev, ki nas sicer ne preseneča, ker smo jo predvideli, je, da predstavniki lokalnih skupnosti menijo, da za vrtce (in s tem za delovanje predšolske vzgoje) zelo dobro skrbijo. To pomeni, da so prepričani, da ne omogočajo ustreznega delovanja vrtcev le pravnoformalno, temveč v to področje vložijo več, kot bi bilo nujno potrebno. V svojih navedbah na vprašanje odprtega tipa so zapisali, da zagotovijo v proračunu več kot zadostna sredstva za materialno

delovanje, investicijsko vzdrževanje in za določeno nadstandardno programsko delovanje (plavalni tečaji, obiski gledališč, plačilo avtobusnih prevozov itn.).

Ravnateljice pa večinoma menijo, da je financiranje ustrezno ali zelo ustrezno (81,4 %), kar lahko potrjuje, da se ravnateljice s predstavniki lokalne skupnosti uspešno pogajajo za finančna sredstva. Že pri oblikovanju letnega delovnega načrta je pomembno, da ravnateljice sodelujejo s predstavniki lokalne skupnosti, kajti v septembru, ko se letni delovni načrt sprejema, mora biti v določenih postavkah usklajen z lokalno skupnostjo zaradi (najmanj) dveh stvari: kasnejše realizacije in potrditve predstavnikov lokalne skupnosti v svetu zavoda posamezne lokalne skupnosti. Zelo pomembno je tudi, da se v oktobru izvedejo podrobne analize delovanja in analize potreb že za naslednje koledarsko leto zaradi oblikovanja občinskega proračuna. Za doseg tega cilja je potrebno medsebojno usklajevanje in določitev prednostnih nalog (materialnih, investicijskih in programskih), kajti le tako lahko poslovanje vrtca in lokalne skupnosti poteka nemoteno. Da bi bilo na tem področju potrebno še marsikaj narediti, kaže Tabela 60.

Tabela 60: Finančna podpora lokalne skupnosti delovanju lokalnih vrtcev.

Ocenite, kako lokalna skupnost finančno podpira delovanje vašega vrtca.						
OCENA	PREDST. LOKALNIH SKUPNOSTI		VRTCI		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1 – Zelo slabo.	0	0,0	2	2,8	2	1,8
2 – Slabo.	0	0,0	8	11,3	8	7,0
3 – Zadovoljivo.	0	0,0	30	42,3	30	26,3
4 – Dobro.	19	44,2	25	35,2	44	38,6
5 – Zelo dobro.	21	48,8	6	8,5	27	23,7
Brez odgovora	3	7,0	0	0,0	3	2,6
SKUPAJ	43	100	71	100	114	100
Modus	5	/	3	/	4	/
Povprečna ocena	4,21		3,35		3,68	

Ko smo ravnateljice in predstavnike lokalnih skupnosti vprašali, kako občine finančno podpirajo delovanje vrtcev (kar je določeno v zakonu in kar je le v pristojnosti občine oz. je opredeljeno vsako leto v letnem delovnem načrtu, kot npr. nadstandardne dejavnosti, dodatna oprema oziroma modernizacija ipd.), pa smo dobili nekoliko drugačne odgovore.

Mnenja predstavnikov vrtcev (ravnateljic) in lokalnih skupnosti se glede ustreznosti skupnih finančnih sredstev, namenjenih za delovanje vrtca, statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 48,181$, $g = 5$, $p = 0,000$). Predstavniki lokalnih skupnosti menijo, da občine zelo dobro finančno podpirajo delovanje lokalnih vrtcev (najnižja ocena je 4), saj jih tako meni 49 % oziroma 53 % brez upoštevanja tistih, ki niso odgovorili. Med predstavniki vrtcev (ravnateljicami) jih 42,4 % meni, da je financiranje delovanja vrtcev zadovoljivo, več kot 53,6 % jih meni, da je zadovoljivo ali slabo, 2 predstavnika

vtcev (ravnateljici) pa menita, da lokalna skupnost zelo slabo finančno podpira delovanje vrtca. 6 predstavnikov vrtcev (ravnateljic) pa meni, da lokalna skupnost finančno zelo dobro podpira delovanje vrtca. Tudi pogled na povprečne ocene pove, da so predstavniki lokalnih skupnosti veliko bolj zadovoljni z delovanjem občine na tem področju in prepričani, da za področje predšolske vzgoje namenjajo več finančnih sredstev, kot je to nujno potrebno. Po podatkih statističnega letopisa namreč občine kot ustanoviteljice vrtcev za delovanje predšolske vzgoje namenjajo dokaj velik delež svojih proračunskih sredstev.

Strokovna podpora lokalnih skupnosti vrtcem

V raziskavi nas je tudi zanimalo, ali lokalne skupnosti strokovno podpirajo delovanje vrtca. Pri strokovnem delovanju ne mislimo le na izvajanje kurikuluma, sem prištevamo organizacijska in ekonomska vprašanja, npr. vprašanje investicij in investicijskega vzdrževanja. O izvajanju kurikuluma in izboru kadrov odloča vrtec. Izvajanje kurikuluma je različno, npr. področje jezika lahko vključuje ogled lutkovne predstave v gledališču, ogled te predstave v vrtcu ali predstavo pripravijo kar vzgojiteljice same. Razlika se torej kaže v ciljih (avtonomija vrtca) in v njihovi realizaciji (na realizacijo ciljev lahko vpliva lokalna skupnost). Lokalna skupnost tu lahko zagotovi dodatna sredstva, ki bi omogočala vsem otrokom npr. brezplačni ogled predstave v gledališču. Podobne primere bi lahko navedli za vsa kurikularna področja. S strokovno podporo smo imeli v mislih tudi odprtost lokalne skupnosti za potrebe investicij: kako in s katerimi zavodi in institucijami lokalna skupnost sodeluje ter kako lahko ravnateljice načrtujejo, izvajajo ali spremljajo določene dejavnosti na različnih področjih, ki so del delovanja vrtca (npr. arhitektura – načrtovanje novih igralnic, strojništvo – zamenjava grelnih teles, klimatske naprave, energetska varčnost itn.).

Tabela 61: **Podpora lokalne skupnosti strokovnemu delovanju vrtca.**

Ocenite, kako lokalna skupnost strokovno podpira delovanje vašega vrtca.						
OCENA	PREDST. LOKALNIH SKUPNOSTI		VRTCI		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1 – Zelo slabo.	0	0,0	3	4,2	3	2,6
2 – Slabo.	0	0,0	12	16,9	12	10,5
3 – Povprečno/Zadovoljivo.	6	14,0	14	19,7	20	17,5
4 – Dobro.	19	44,2	34	47,9	53	46,5
5 – Zelo dobro.	15	34,9	8	11,3	23	20,2
Brez odgovora	3	7,0	0	0,0	3	2,6
SKUPAJ	43	100	71	100	114	100
Modus	4	/	4	/	4	/
Povprečna ocena	3,93		3,45		3,63	

Mnenja predstavnikov vrtcev (ravnateljic) in predstavnikov lokalnih skupnosti se glede podpore lokalne skupnosti strokovnemu delovanju vrtca statistično pomembno

razlikujejo ($\chi^2 = 22,027$, $g = 5$, $p = 0,001$). Skoraj polovica (44,2 %) predstavnikov lokalnih skupnosti meni, da lokalna skupnost dobro strokovno podpira delovanje vrtcev v njihovi občini, kar 35 % pa jih meni, da lokalna skupnost zelo dobro strokovno podpira delovanje lokalnih vrtcev. Najnižja ocena predstavnikov občin je 3, kar kaže, da imajo predstavniki na tem področju zelo dobro mnenje o sebi. Ravnateljice sicer to sodelovanje ocenjujejo bolj kritično, kar nam pokaže tudi pogled na izračunane povprečne ocene. S podporo lokalne skupnosti na strokovnem področju so v vrtcih zadovoljni, saj daleč največ ravnateljic (48 %) meni, da je strokovna podpora delovanju vrtcev dobra. Skoraj 20 % jih meni, da je strokovna podpora delovanju vrtcev povprečna oz. zadovoljiva, 21 % predstavnikov vrtcev (ravnateljic) pa meni, da lokalna skupnost delovanje vrtca slabo ali zelo slabo strokovno podpira. Le 11 % ravnateljic je mnenja, da lokalna skupnost delovanje lokalnih vrtcev zelo dobro strokovno podpira. Odpira se vprašanje, ali pri načrtovanju in kasneje pri izvedbi vrtec in lokalna skupnost res nastopata kot partnerja. Lokalna skupnost niso samo uradni predstavniki, npr. zaposleni v občini, so tudi drugi, starši, zaposleni v zavodih in organizacijah itn. (Fisher, 2000).

V nadaljevanju omenjene raziskave nas je zanimalo, ali predstavniki lokalne skupnosti menijo, da upoštevajo predloge ravnateljic za izboljšanje življenja in dela vrtcev. Predvidevali smo, da je lokalna skupnost odprta za predloge vrtcev. Tudi v Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja (2007) je med cilji ter načeli vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj tudi načelo partnerstva na lokalni ravni, ki poudarja, da je potrebno upoštevati različne lokalne (tudi regionalne, nacionalne, mednarodne in svetovne) razmere in si prizadevati za ravnovesje med različnimi interesi. Če med interese prištevamo različne predloge ravnateljic za izboljšanje življenja in dela vrtca in če pogledamo, kako lokalna skupnost te predloge tudi upošteva, lahko iz rezultatov raziskave ugotovimo, da pravega partnerstva še ni.

Tabela 62: Upoštevanje predlogov vrtca za izboljšanje življenja in dela vrtca v lokalni skupnosti.

Ocenite, kako lokalna skupnost upošteva predloge za izboljšanje življenja in dela vrtca.						
OCENA	PREDST. LOKALNIH SKUPNOSTI		VRTCI		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1 – Zelo slabo.	0	0,0	2	2,8	2	1,8
2 – Slabo.	0	0,0	11	15,5	11	9,6
3 – Zadovoljivo.	3	7,0	22	31,0	25	21,9
4 – Dobro.	21	48,8	27	38,0	48	42,1
5 – Zelo dobro.	16	37,2	9	12,7	25	21,9
Brez odgovora	3	7,0	0	0,0	3	2,6
SKUPAJ	43	100	71	100	114	100
<i>Modus</i>	4	/	4	/	4	/
<i>Povprečna ocena</i>	4,02		3,42		3,65	

Mnenja predstavnikov vrtcev (ravnateljic) in predstavnikov lokalnih skupnosti se glede upoštevanja predlogov vrtca za izboljšanje življenja in dela vrtca v lokalni skupnosti razlikujejo ($\chi^2 = 27,959$, $g = 5$, $p = 0,000$). Največ (49 % oz. 53 % brez upoštevanja tistih, ki niso odgovorili) predstavnikov občin meni, da lokalna skupnost dobro (najpogostejša je ocena 4, $M = 4,02$) upošteva predloge vrtca za izboljšanje življenja in dela vrtca, kar 37 % jih meni, da jih zelo dobro upošteva, le trije predstavniki občin pa menijo, da jih zadovoljivo upošteva. Pri predstavnikih vrtcev (ravnateljicah) je slika tudi pri tem vprašanju drugačna. Njihove izbire so pomaknjene po lestvici od ocene »zadovoljivo« (ocena 3), »slabo« (ocena 2) do »zelo slabo« (ocena 1). Največ (38 %) jih meni, da lokalna skupnost dobro prisluhne njihovim predlogom in jih podpira (ocena 4), 31 % jih meni, da občine prisluhnejo njihovim predlogom (ocena 3), 18 % predstavnikov vrtcev (ravnateljic) meni, da lokalna skupnost slabo ali zelo slabo upošteva njihove predloge za izboljšanje življenja in dela v vrtcu. Le 12,7 % pa jih je mnenja, da lokalna skupnost zelo dobro upošteva predloge vrtcev. Ena od ravnateljic je v svojem odgovoru na vprašanje odprtega tipa zapisala: »Verjamem, da občina nima denarja in da težko ustreže vsem željam in potrebam. Vendar, ali se investicija v otroka ne izplača bolj kot investicija v asfalt na vsako vaško pot ali investicija v javno razsvetljavo za vsakim ovinkom?« In druga: »Vesela sem, da smo lani dobili nov vrtec. Potrebovali smo ga. S skupnimi močmi smo zmogli.«

Kakovost dela v vrtcu

V raziskavi nas je zanimalo tudi mnenje predstavnikov lokalnih skupnosti o tem, kako pogosto spremljajo kakovost dela v vrtcu (Tabela 63).

Tabela 63: Pogostost spremljanja kakovost dela v vrtcu.

Ocenite, kako pogosto lokalna skupnost spremlja kakovost dela v vrtcu.						
	PREDST. LOKALNIH SKUPNOSTI		VRTCI		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1 – Nikoli.	1	2,3	11	15,5	12	10,5
2 – Redko.	5	11,6	18	25,4	23	20,2
3 – Občasno.	15	34,9	24	33,8	39	34,2
4 – Pogosto.	16	37,2	11	15,5	27	23,7
5 – Zelo pogosto.	3	7,0	6	8,5	9	7,9
Brez odgovora	3	7,0	1	1,4	4	3,5
SKUPAJ	43	100	71	100	114	100
Modus	4	/	3	/	3	/
Povprečna ocena	3,14		2,72		2,88	

Mnenja predstavnikov vrtcev (ravnateljic) in predstavnikov lokalnih skupnosti o tem, kako spremljajo kakovost v vrtcih se statistično pomembno razlikujejo ($\chi^2 = 14,693$, $g = 5$, $p = 0,012$). Največ (16 ali 37 %) predstavnikov lokalnih skupnosti meni, da lokalna skupnost pogosto (ocena 4) spremlja kakovost dela v vrtcu, le en predstavnik občin

manj pa meni, da lokalna skupnost občasno (ocena 3) spremlja kakovost dela v vrtcu. Zelo malo je predstavnikov lokalne skupnosti, ki menijo, da zelo pogosto spremljajo kakovost dela v vrtcu. Pri predstavnikih vrtcev (ravnateljicah) je mnenje o pogostosti spremljanja kakovosti dela v vrtcih v lokalni skupnosti bolj razpršeno. Ravnateljice so bile tudi pri tem vprašanju bolj kritične, morda tudi realnejše. Največ (34 %) jih meni, da lokalna skupnost pogosto spremlja kakovost dela v vrtcu. Da lokalna skupnost redko ali občasno spremlja kakovost izvajanja predšolske vzgoje, meni skoraj 60 % ravnateljic, daleč najmanj pa jih meni, da lokalna skupnost zelo pogosto spremlja kakovost dela v vrtcu (ocena 5). Predstavniki lokalnih skupnosti torej menijo, da pogostejše spremljajo kakovost v vrtcih, kot pa to ocenjujejo ravnateljice. V odgovorih na vprašanje odprtega tipa smo opazili, da predstavniki lokalnih skupnosti spremljajo kakovost dela v vrtcih predvsem ob finančnih zahtevkih vrtcev. Ravnateljice so zapisale, da si želijo več okroglih miz o kakovosti skupaj s predstavniki občine.

In ne nazadnje smo ravnateljice in predstavnike lokalnih skupnosti, ki so zadolženi za delovanje predšolske vzgoje, vprašali, ali menijo, da je področje predšolske vzgoje v njihovi občini dobro urejeno (Tabela 64). Predvidevali smo, da tako ravnateljice kot predstavniki lokalnih skupnosti menijo, da je področje predšolske vzgoje v njihovi občini dobro urejeno.

Tabela 64: **Urejenost predšolske vzgoje v vaši občini.**

Ocenite urejenost predšolske vzgoje v vaši občini.						
OCENA	PREDST. LOKALNIH SKUPNOSTI		VRTCI		SKUPAJ	
	f	f %	f	f %	f	f %
1 – Zelo slabo.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2 – Slabo.	0	0,0	3	4,2	3	2,6
3 – Zadovoljivo.	7	16,3	24	33,8	31	27,2
4 – Dobro.	19	44,2	28	39,4	47	41,2
5 – Zelo dobro.	14	32,6	16	22,5	30	26,3
Brez odgovora	3	7,0	0	0,0	3	2,6
SKUPAJ	43	100	71	100	114	100
Modus	4	/	4	/	4	/
Povprečna ocena	3,88		3,80		3,83	

Rezultati raziskave potrjujejo naše predvidevanje. Pri ocenjevanju urejenosti predšolske vzgoje v občinah se mnenja predstavnikov vrtcev, ravnateljic in predstavnikov lokalnih skupnosti statistično pomembno ne razlikujejo ($\chi^2 = 10,964$, $g = 5$, $p = 0,052$). V primerjavi z ostalimi obravnavanimi vprašanji v prispevku vidimo, da tako ravnateljice kot predstavniki lokalnih skupnosti ocenjujejo, da je področje predšolske vzgoje dobro urejeno, povprečna ocena je skoraj 4. Povprečna ocena pri ravnateljicah je za malenkost nižja kot pri predstavnikih lokalnih skupnosti, pri tem vprašanju nihče ni izbral ocene 1 (zelo slabo). Hkrati je povprečna ocena

predstavnikov vrtcev (ravnateljic) najvišja, razlika med povprečnimi ocenami predstavnikov vrtcev (ravnateljic) in predstavnikov lokalnih skupnosti pa je najmanjša. Ocenjujemo, da ravnateljice in predstavniki lokalnih skupnosti upravičeno menijo, da je področje predšolske vzgoje v njihovih občinah dobro urejeno. Že v prejšnji državi (Jugoslaviji), katere del smo bili, so področju predšolske vzgoje in vrtcem posvečali veliko pozornosti. V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je bilo obdobje intenzivne gradnje novih vrtcev s pomočjo samoprispevkov, država je dvignila izobrazbene standarde za vzgojiteljice in vzgojitelje predšolskih otrok, politika je podpirala vključevanje otrok v vrtce, strokovni delavci na tem področju so spremljali novosti in znanstvene dosežke. Pomembno vlogo so imeli tudi starši (zlasti matere), ki so pri razvoju predšolske vloge odigrali svojo vlogo na posreden (za svojega otroka so zahtevali kakovostno vzgojo in varstvo ter izobraževanje) in na neposreden način (bili so predstavniki v svetu staršev in v svetu zavoda vrtca, v katerem so s svojim aktivnim delom pripomogli h kakovostnemu razvoju in izvedbi predšolske vzgoje).

Ugotovitve

Kakovostno reševanje skupnih zadev, kamor spada tudi področje predšolske vzgoje (področje družbenih dejavnosti), zahteva od vseh akterjev najprej poznavanje posameznih del in nalog, kompetenc in pristojnosti, natančnost v prepoznavanju specifičnih elementov področja, strpnost v komunikaciji, upoštevanje ter reševanje skupnih potreb v okviru predpisanega, dovoljenega in možnega. Če je lokalna skupnost naravna teritorialna družbena skupnost, kjer se na lokalni ravni pojavljajo določene skupne potrebe prebivalcev (v našem primeru potreba po predšolski vzgoji otrok), ki jih razrešujejo skupaj, je ravnatelj vrtca odgovoren za delovanje vrtca. Je torej tisti ključni dejavnik v procesu, ki mu je lokalna skupnost in s tem tudi država dodelila pomembno usklajevalno, organizacijsko, izvedbeno in še marsikatero drugo pomembno vlogo, izpeljano iz ciljev predšolske vzgoje v državi. Odgovori kažejo, da lokalne skupnosti področje delovanja predšolske vzgoje drugače razumejo kot ravnateljice vrtcev, čeprav imajo svoje predstavnike v svetu zavoda. Po vsej verjetnosti med predstavniki sveta zavoda in predstavniki lokalnih skupnosti ni dvosmerne komunikacije in so »komunikacijski šumi« preveč pogosto prisotni. Ravnateljice so premalo vpete v delovanje lokalne skupnosti, zlasti v delovanje področij, ki jih pokrivajo družbene dejavnosti. Vpetost ravnateljice ali vrtca v delovanje lokalne skupnosti in obratno naj se ne bi kazala le v okviru proslav, priprav razstav in drugih dejavnosti in še to le v pristojnosti zaposlenih, temveč bi to moral biti projekt, ki bi omogočal tako vpletenost ožje in širše družbene, lokalne skupnosti in tudi prepoznavanje, izvajanje, spremljanje in evalvacijo življenja in dela v vrtcu ter v lokalni skupnosti. Pri tem pa je pomembna soodgovornost vseh vpletenih, ne le odgovornih v vrtcu ali v občini.

4

Sklep

Posamezne ugotovitve raziskav smo zapisali že pod posameznimi poglavji, zato jih na tem mestu ne bomo pisali. V sklepni fazi monografije smo se avtorji odločili napisati in povzeti nekatere ključne ugotovitve dela na projektu.

Predšolsko obdobje je v otrokovem življenju posebno občutljivo. Zavedamo se, da predšolska vzgoja lahko pomembno pripomore k celovitejšemu razvoju otrokovih osebnostnih potencialov na različnih področjih in tudi k odpravljanju vzgojnih in izobraževalnih vrzeli. Pri tem igrajo pomembno vlogo različni dejavniki in nedvomno je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavk in delavcev v vrtcu pomemben dejavnik uspešne vzgoje predšolskih otrok. Osnovni cilj nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je profesionalni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, s čimer se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno–izobraževalnega sistema. V današnjem času, ko kriza sega tudi na področje vzgoje in izobraževanja in ko se pomanjkanje finančnih sredstev kaže tudi na področju nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, so projekti Evropskega socialnega sklada¹⁸ s sofinanciranjem Ministrstva za izobraževanje, znanost, kulturo in šport idealna prilika za vodstvo vrtcev, da zagotovi kontinuiteto v profesionalni rasti svojih zaposlenih. Prepričani smo, da je projektu Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (2008–2013) to tudi uspelo. Kljub vsemu pa so ravnateljice in ravnatelji morali za svoje udeležence zagotoviti sredstva za prevoz na izobraževanje, kar za mnoge vrtce, ki so na izobraževanje pošiljale svoje strokovne delavke in delavce od daleč, ni bil majhen strošek.

Analiza dela na projektu je pokazala, da je izobraževanje spodbudilo strokovne delavce in vodstva vrtcev, da so življenje in delo v vrtcih obogatili z nekaterimi elementi koncepta Reggio Emilia. Spremenjeno vzgojno prakso smo sodelavci na projektu opazovali in analizirali in zato lahko z vso odgovornostjo trdimo, da so določeni elementi koncepta Reggio Emilia vzgojno prakso kakovostno izboljšali. Že za revijo *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* smo v prispevku *Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih: primer projekta »Reggio Emilia«* v letu 2012 zapisali, da motivirana vzgojiteljica oz. motiviran oz. vzgojitelj z novimi

¹⁸ Evropski socialni sklad (ESS) je eden od Strukturnih skladov Evropske unije (v nadaljevanju EU) in je bil ustanovljen za zmanjševanje razlik v bogastvu in življenjskih standardih v državah članicah EU in regij. Prav tako si ESS prizadeva za spodbujanje gospodarstva, socialne kohezije, za spodbujanja zaposlovanja, pripravlja evropsko delovno silo in države članice, da se bolje pripravijo na nove globalne izzive ali kot imajo zapisano v svojih ciljih – z novim znanjem tudi do novih delovnih mest. ESS s svojimi projekti prinaša resnične izboljšave v življenje posameznikov in ustvarja nove možnosti za uspeh na profesionalnem področju. Od leta 1957, ko je bil ustanovljen, je pomagal milijonom Evropejcem dobiti zaposlitev, usvojiti nova znanja ali poiskati novo zaposlitev in pridobiti nove kompetence za kakovostno opravljanje svojega dela. Leta 1957 je bila z Rimsko pogodbo ustanovljena Evropska gospodarska skupnost (EGS) in z njo tudi ESS, s pomočjo katerega naj bi, kot smo že zapisali, spodbujali zaposlovanje, geografsko in poklicno mobilnost delavcev in izboljšali zaposljivost v Evropi (Devjak, 2012).

idejami in znanjem ter kompetencami odgovorno pristopa k svojemu delu. Udeleženci izobraževanja so pri svojem delu upoštevali pravno formalni okvir, svoje delo pa so obogatili z novimi didaktičnimi pristopi, pri čemer so popolnoma avtonomni. Pomembno je, da dosegajo cilje, zapisane v Kurikulumu za vrtce. Z intenzivnim timskim delom so načrtovali, izvajali in evalvirali svoje delo in delo vrtca, poglobili so pogostnost sodelovanja z lokalno skupnostjo, z društvi, zavodi, delovnimi organizacijami, kulturnimi ustanovami, posamezniki (književniki, umetniki, predstavniki zanimivih poklicev ...) in mediji v svojem kraju. Življenje in delo vrtca, predvsem otrok, so sprotno dokumentirali, analizirali, arhivirali, predstavljali ožji in širši javnosti (več nastopov, razstav, druženj kot na začetku izobraževanja), uporabljali akcijski pristop, izkoristili prostor v vlogi tretjega vzgojitelja (preurejali so hodnike in avle v »piazze«, kabinete so preuredili v mini ateljeje, nekateri vrtci so kupili svetlobne mize ...), omogočali, da so se otroci pogosteje izražali z gibom, mimiko, barvami, lutko, govorom, pesmijo, projektno delo je postalo del življenja v vrtcu, pogosteje so omogočali otrokom učenje v različnih situacijah, v avtentičnem okolju, kot so to počeli pred izobraževanjem, kar je potrdila tudi raziskava ob koncu triletnega izobraževanja.

Vsi, ki smo strokovno soustvarjali projekt in izvajali izobraževanje, smo prepričani, da smo s projektom smiselno integrirali posamezne elemente koncepta Reggio Emilia v izvajanje kurikuluma, v življenje in delo javnih vrtcev. Izjemno veliko dobrih projektov, nastalih v treh letih izvajanja izobraževanja (projekti so bili mentorirani, evalvirani in predstavljeni tudi na zaključni konferenci projekta v septembru 2011), priča o pozitivnih premikih v praksi slovenskih vrtcev. Vsekakor ne moremo trditi, da je do pozitivnih premikov prišlo v vseh vrtcih, vključenih v projekt, ali da teh premikov ni bilo v drugih vrtcih, ki niso bili vključeni v omenjeni projekt. Nasprotno. Menimo le, da smo stopili vsi skupaj korak naprej tudi v pedagogiki poslušanja in v participaciji vseh udeleženi v procesu vzgoje in izobraževanja na področju predšolske vzgoje.

Priročniki so na nek način nadgradnja projekta in obstoječe prakse v tistih posameznih vrtcih, ki so bili vključeni v projekt in ki so prav s pomočjo »projekta«, novih ali osmišljenih znanj, védenj in pristopov naredili z otroki in za otroke nekaj več, na drugačen način, in to s pomočjo staršev, umetnikov, književnikov, delavcev v proizvodnji, s predstavniki občin, z mediji, društvi in ustanovami v kraju.

Projekt je omogočil spoznanje, da je praksa v naših vrtcih dobra, da imamo zelo odprti kurikulum, ki omogoča aktivno delo otrok in vključevanje različnih pristopov, strokovnjakov in drugih v proces življenja in dela vrtca. Projekti vrtcev, ki jih predstavljamo v priročnikih, zaslužijo vso pohvalo in so dokaz, da je izobraževanje v projektu mnoge strokovne delavke in delavce ter tudi ravnateljice in ravnatelje vrtcev, v katerih so zaposleni, popeljalo na zelo ustvarjalno in inovativno pot. Prepričani smo, da smo s pomočjo Kurikuluma za vrtce in s pomočjo posebnih elementov koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje razvili svoj pristop, ki je obogatil prakso v slovenskih vrtcih, prakso, ki temelji na strokovnem in odgovornem delu, ki upošteva otroka, ga postavlja v aktivno vlogo in mu omogoča aktivno učenje.

Še bolj kot na začetku smo zdaj ob koncu projekta prepričani, da je vrtec ne glede na to, ali je slovenski ali vrtec Reggio Emilia, kot pravi Malaguzzi (1998) integriran in živ organizem, prostor življenja in odnosov med otroki in odraslimi, povezan s starši in okoljem, v katerem deluje.

5

Literatura

- Autor, O. (1989). Poglavlja iz pedagogike, Ljubljana: DZS.
- Bahovec, E. D., Kodelja, Z. (1996). Vrtci za današnji čas. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu. Društvo za kulturološke raziskave.
- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2009). Otroci so različni. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.). Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 37–45.
- Batistič Zorec, M., Krnel, D. (2009). Prednost učenja pred poučevanjem. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.), Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 47–76.
- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D., Berčnik, S. (ur.). Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 67–86.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Ciglar, T. (1995). Človek v nastajanju. Ljubljana: Salve.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005). Ethics and politics in early childhood education. London, New York: Routledge Falmer.
- Devčič, B. (2005). Vzgoja in varstvo predšolskih otrok kot predmet javnih politik. Ljubljana: magistrsko delo.
- Devjak, T., Vogrinc, J. (2006). Competencies of pre-school teachers. V: Giannakaki, Marina–Stefania (ur.). Research on education. Athens: Athens Institute for Education and Research, str. 673–687.
- Devjak, T., Berčnik, S. in Plestenjak, M. (2008). Alternativni vzgojni koncepti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in sod. (2009 a). Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. Zloženka, poslana vrtcem. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T. in sod. (2009 b). Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.). Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 7–15.
- Devjak, T., Novak, L., Lepičnik Vodopivec, L. (2009 c). Kakovostna interakcija in komunikacija. V: T. Devjak in D. Skubic. Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 189–206.
- Devjak, T. in sod. (2010). Vsebinsko poročilo o opravljanem delu na projektu Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje, 2008–2013. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Devjak, T. (2011). Pristop Reggio Emilia – izziv za slovenske vrtce. V: T. Devjak in M. Batistič Zorec (ur.). Pristop Reggio Emilia – izziv za slovenske vrtce. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 3–51.
- Devjak, T. (2012). Evropski socialni sklad in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v vrtcih primer projekta »Reggio Emilia«. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, let. 10, št. 1, str. 15–32.
- Dodatek h kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih (2002). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Dodatek h kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov (2002). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Duckett, R. (2001). Journeying above the »sea of fog«: reflections on personal professional development inspired by Reggio. V: L. Abbott, C. Nutbrown (ur.): Experiencing Reggio Emilia: implications for Pre-school provision. Buckingham: Open University Press, str. 93–105.
- Education policy analysis (2002). Paris: OECD.
- Edwards, C. Gandini, L. in Forman, G. (ur.) (1993). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Edwards, C. in Forman, G. (1993). Conclusion: Where do we go from here? V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, str. 305–312.
- Edwards, C. P. (2003). „Fine designs“ from Italy: Montessori education and the Reggio Approach. Lincoln: University of Nebraska, Faculty publications, Department of Family and Consumer Sciences.
- Fyfe, B. (1994). Images from St.Luis: considerations and interpretations from teachers who are applying the Reggio approach in the United States. Paper presented at the Study seminar on the experience of the Minicipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Reggio Emilia, Italy: May 30th–June 10th.
- Grginič, M. (2005). Porajajoča se pismenost, (Zbirka Zrenja). Domžale: Izolit
- Hennessy, E. idr. (1992). Children in day care: lessons from research. London: P. Chapman.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: „It’s not about art.“ Early Childhood research & Practice, Vol. 3, No. 1, str. 75–83.
- Hočevar A. in Kovač Šebart, M. (2010). Kurikulum za vrtce vs. pedagoški pristop Reggio Emilia: domnevne razlike in podobnosti. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D., Berčnik, S. (ur.). Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 87–120.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: 5. seja Nacionalnega kurikularnega sveta.
- Kamenov, E. (1987). Predšolska pedagogija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamerman, S., Moss, P. (2009). The politics of parental leave policies: children, parenting, gender and the labour market. (2009). Bristol: The Policy Press.
- Kant, I. (1988), O pedagogiki, V: Problemi – šolsko polje, št. 11, str. 147–158.
- Katz, L. G., Mohanty, C. T. (ur.) (1985). Early Childhood Education. The International Encyclopedia of Education: Research and Studies, Husen and Postlewaite, London, England: Pergamon Press.
- Key data on teaching languages (2008). Bruselj: Eurydice.
- Kodelja, Z. (1991). Vzgoja brez žensk: PAIDEJA IN PAIDRASTIA, Časopis za kritiko znanosti, št. 136/137, str. 106–122.
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo, Ljubljana: Vija.

- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: Marjanovič Umek, L. (ur.). *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Ljubljana: Založba Obzorja, str. 8–24.
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2010). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D., Berčnik, S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 11–66.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke (2006). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- Lepičnik – Vodopivec, J. (2010). Sodelovanje staršev z vrtcem kot dejavnik kakovosti vrtca. *Revija za elementarno izobraževanje*, letn. 3, št. 2/3, str. 63–78.
- Leseman, P. (2009). The impact of high quality education and care on the development of young children: a review of the literature, in European Commission: Tackling Social and Educational Disadvantage through early Childhood Education and Care in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Lipušič, B. (2002). Globalna razvojna vprašanja izobraževanja v Evropi: primerjalna analiza izobraževalnih politik v državah EU, Efte in predpristopnih kandidatkah za EU. Nova Gorica: Educa.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. V: Edwards, C. et al. (ur.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey Ablex Publishing Corporation, str. 49–99.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. V: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (ur.). *The hundred languages of child*: Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 68–69.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L. (2002). Razvojna psihologija kot izziv predšolski vzgoji v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 10–22.
- Marjanovič Umek, Zupančič, M., Fekonja Peklaj, U., Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialno-emocionalnega razvoja otrok. *Sodob. pedagog.*, letn. 54, št. 5, str. 48–73.
- Marjanovič Umek, L. (2009). Vrtci v sodobnih konceptih otroštva in učenja. *Sodob. pedagog.*, letn. 60 (126), št. 1, str. 18–37.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., Sanz, J. in Sánchez-Berbardos, M. L. (2000). Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), str. 173–186.
- Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- OECD (2002). *Starting Strong, Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Padovan, R. (1995). Razmišljanje o drugačni vlogi vzgojitelja v vrtcu. V: *Otrok in družina*, letn. 44, št. 7/8, str. 14–17.
- Palmer, D. (1995). Ali središče drži? Uvod v zahodno filozofijo. Ljubljana: DZS.
- Pavlič, S. (1991). Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Polak, A. (2003). Program usposabljanja učiteljev za timsko delo: doktorska disertacija. Ljubljana.

- Polak, A. (2009). Timsko delo z vidika pedagoškega koncepta Reggio Emilia. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 77–92.
- Polak, A. (2010). Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj. V: T. Devjak in sod. (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*, str. 431–444.
- Policy Briefs on Early Childhood (2002). Early Childhood and Family Education Section, Unesco. Paris.
- Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti (2009). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Pšunder, M. (2004). Pedagogika, dostopno na spletu:
http://www.pfmb.uni-mb.si:8080/cpi/Gradiva/PEDAGOGIKA/PEDAGOGIKA_OSNOVA.htm
 (pridobljeno 15. 7. 2012).
- Rinaldi, C. (2001). Dialogues. In: Giudici C., Rinaldi, C. (eds): *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, str. 341–343.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London, New York : Routledge.
- Rousseau, J. J. (1997). *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodob. pedagog.*, letn. 61, št. 1, str. 66–85.
- Schmidt, V. (1988). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem 1., 2. in 3. del*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Smith, A. B. (1996). *Early childhood educate: quality programmes wich care and educate*. V: E. Hujala (ur.). *Childhood education – international perspectives*. Oulu: University of Oulu, Early education center.
- Starting strong (2001). *Early childhood education and care*. Paris: OECD Report.
- Starting strong II (2006). *Early childhood education and care*. Paris: OECD Report.
- Šetinc, M. (1990). Preventiva kot formalnopravno utemeljena oblika družbenega nadzorovanja. V: *Varnost, strokovni bilten*, letn. 10, št. 2, str. 196–200.
- Turnšek, N., Hodnik Čadež, T., Krnel, D. (2009). Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, str. 209–233.
- Vogrinc, J., Podgornik, V. (2010). Analiziranje pedagoške dokumentacije. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D., Berčnik, S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 419–430.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979). Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Zakon o vrtcih, Šolska zakonodaja I (1996). Ljubljana: Državni zbor RS.
- Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: DZS.

Sodelavke in sodelavci v projektu

Naročnik projekta:

Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport

Izvajalec projekta:

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Sodelujoče institucije v projektu:

Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Sodelujoči v projektu:

- ***Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani:***
izr. prof. dr. Tatjana Devjak – vodja in koordinatorica
doc. dr. Marcela Batistič Zorec – namestnica vodje

Kurikularna področja:

doc. dr. Darija Skubic – jezik

doc. dr. Nada Turnšek – družba

izr. prof. dr. Dušan Krnel – narava

doc. dr. Tatjana Hodnik Čadež – matematika

viš. pred. mag. Helena Korošec – umetnost

as. dr. Jera Zajec – gibanje

Strokovni sodelavci, raziskovalci in izvajalci izobraževanja:

doc. dr. Alenka Polak

mag. Aleksandra Hribar Košir

viš. pred. mag. Ana Gostinčar

izr. prof. dr. Barbara Bajd

doc. dr. Verena Koch

as. dr. Stojan Kostanjevec

viš. pred. dr. Marjanca Kos

as. dr. Uršula Podobnik

viš. pred. mag. Breda Jontes

as. Anita Jug

as. Sanja Berčnik

Samostojni kulturni delavki:

Monika Ivančič Fajfar

Rajka Bračun Sova

Administrativni in finančni sodelavci:

Robert Gracar
Vesna Mitrovič
Igor Repac
Iztok Vilič
Marina Cimprič
Magda Frlan
Katja Lenič
Valerija Jenko
Tanja Zupančič
Otokar Kerševan
Tanja Mohar Sraka

- ***Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani:***

prof. dr. Srečko Devjak
doc. dr. Jože Benčina
Barbara Grošelj Leskovšek

- ***Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani:***

prof. dr. Mojca Kovač Šebart
doc. dr. Andreja Hočevar
prof. dr. Robi Kroflič
as. Vesna Podgornik

- ***Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru:***

izr. prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

- ***Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem:***

doc. dr. Bogdana Borota

Stvarno kazalo

A

administrativni delavci/sodelavci 41,128
 aktivno poslušanje 53, 88
 ateljerist 53, 55, 94
 avtonomnost 11, 23, 35, 43–45, 53

C

celosten razvoj 49, 88
 cilji 27, 36, 42–44, 46, 48, 53, 57, 113–114, 119, 125

Č

čutila 24, 26, 38, 51, 53

D

diskurz 5, 8–9, 15, 17
 dokumentiranje 8, 50, 54, 98, 104, 106–110

E

evalvacija 44, 46, 53–54, 70, 95, 98–104, 107, 109, 117

F

fleksibilnost 31, 45, 72, 94
 fotografija 49, 54

G

geografsko okolje 48
 gledališče 112–113

I

individualnost 44–45, 47
 induktivni pristop 19, 32
 informiranost staršev 44
 izmenjavanje informacij (idej, mnenj) 51, 96

J

jezik 21, 25–26, 30, 36–39, 44–49, 52, 55, 66, 113

K

kakovost
 – predšolske vzgoje 9, 37, 46, 48, 60–61, 72, 110, 116

– vzgojno–izobraževalnega procesa 13, 58, 70, 117, 119

kompetenten otrok 48, 88, 94

komunikacija (med vzgojiteljem in starši, med vrtcem in starši) 15, 31, 37, 43, 50, 52, 59, 117
 koncept (pristop) Reggio Emilia 7, 37, 49–55, 57–60, 66, 71, 74–75, 79–80, 82, 85, 87–88, 94, 98, 104, 109, 119–120–121

kritično mišljenje 21

kurikul za vrtce 7–9, 11–15, 33, 36, 41–42, 44, 47–49, 51, 55, 57, 72–73, 82, 87–90, 101, 107, 120

L

lokalna skupnost 7–8, 11, 50, 52, 57–64, 66, 88, 104, 110–117, 120
 lokalno okolje 61, 86

N

načela

– sodelovanja s starši 45

– sodelovanja z okoljem 45

načrtovanje 8, 43–44, 46, 53, 58–61, 69–79, 81–82, 88–90, 94–95, 97–98, 101, 113–114

nadaljnje izobraževanje in usposabljanje 54, 91, 94, 119

naloge (lokalne skupnosti, vrtca, ravnatelja) 13, 23, 26, 40–41

napredek 50, 104

nastajajoči kurikulum 43, 53, 55

O

občine 11, 39, 58–59, 61, 66, 110–117, 120

oblike sodelovanja (alternativne, formalne, neformalne) 8, 33, 41, 104

ocenjevanje 37, 116

odgovornosti (lokalne skupnosti, vrtca, ravnatelja) 11, 24, 28, 44–45, 53, 110

odnos

– med vzgojno–izobraževalno institucijo in starši 41, 58

– med otrokom in vzgojiteljico (posredni in neposredni) 37, 44, 52, 121

okolje 8–9, 12, 14–15, 22, 30–31, 33–37, 45–52, 54–55, 57, 61, 66, 71, 86, 88, 120–121

opazovanje 25–26, 28, 32, 34, 51, 54, 94
osebna mapa 107
otrok kot kompetentno bitje 12, 51

P

participacija 49–50, 75–76, 78, 80, 82–85, 88, 103, 109, 120, 123, 126
paternalistični odnos 41
pedagogika poslušanja 47, 50, 52, 88, 120
pedagoška praksa 43
pedagoški delavci v vrtcu 51, 53–54
počitek in spanje 39, 44, 89–93
politika predšolske vzgoje 9, 12, 29, 61, 117
pomočnica/pomočnik vzgojiteljice 7–8, 44, 58–60, 62–66, 69–109
portfolio 107–109
predšolski otrok 8–10, 12–13, 15–17, 26, 30, 32, 34–35, 41–43, 45, 48–49, 62, 70, 117, 119
prehodi med dejavnostmi 13, 32, 75, 79, 94
prehranjevanje 58, 89–90, 92–94
pristojnosti (lokalne skupnosti, vrtca, ravnatelja) 10, 12, 40, 112, 117
profesionalni razvoj 36, 59, 119
projektno delo 50, 53–55, 72, 120
prosta igra 89–90
prostor 13, 17, 29, 36–39, 44–45, 50–55, 60, 70–71, 79, 81, 88, 93–94, 120–121

R

ravnatelj vrtca 25, 57–63, 66, 111, 117, 119–120
refleksija 53–54

S

samoevalvacija 100, 104
socializacija 12–13, 15, 35, 51, 86
sodelovanje (orientirano na otroka, s starši, z državljanji) 7–8, 12, 14, 33, 36, 41, 44–45, 58–61, 79, 82–83, 85–86, 88, 97, 102–104, 110, 114, 120

sporazumevanje 47
sto jezikov 47, 52
strokovni delavec 7, 44–45, 47, 51, 53, 58, 82, 86, 94, 119
svet staršev 117

T

temeljna naloga vrtcev 11
terminologija 8
timsko delo 50, 53, 60, 70, 77, 94–96, 98, 102–103, 109, 120

U

učinkovitost 61, 119
umetnost 18, 21, 30, 33, 44, 46, 48, 50, 55, 127
usposobljenost 38
ustvarjalnost 18, 32, 43, 49, 52–53

V

vedenje 15, 17–18, 47–48
vloga (skupnosti, sodelovanja otrok) 30, 35, 40, 44, 50
vloga učitelja 43, 53, 120
vodenje 38–39, 107–109, 119
vpetost vrtca v kulturno 11, 50, 71
vrtec 10, 15–17, 28, 30–31, 36, 38–42, 45, 49–52, 54–55, 61, 84, 87, 93, 95–96, 98, 113–115, 121
vzgoja in izobraževanje 12–13, 43, 51
vzgojitelj 12, 17, 22–25, 27, 31, 33, 38, 43, 45, 50, 52, 53–55, 58, 71, 88, 94, 119–120
vzgojiteljica 8, 33–34, 37, 39–41, 43–44, 47–49, 53–54, 58–59, 65–66, 70–75, 76–79, 82–89, 93–102, 109, 119

Z

zagotavljanje kakovosti 59–60
zgodovinski pregled 17
znanje 13, 18–19, 21, 25, 28, 31–32, 35, 41, 43, 51, 53, 119



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

ISBN 978-961-253-095-2



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST, KULTURO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad