

Ljubica Marjanovič Umek

Strukturna kakovost vrtca: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok

Povzetek: V prispevku obravnavamo strukturno kakovost vrtcev, ki jo v povezavi s procesno in posredno ravno kakovosti umeščamo v ekološko-sistemske teorije Bronfenbrennerja. Kakovost vrtca nas zanima kot eden od varovalnih oziroma kritičnih dejavnikov razvoja in učenja otrok, zato z različnimi konceptualnimi modeli kakovosti vrtca in rezultati domačih ter tujih empiričnih raziskav razlagamo zapleten in celovit odnos med kazalci kakovosti in učinkom vrtca, tudi v povezavi s kakovostjo družinskega okolja. Izsledke smo povezali v ugotovitev, da v Sloveniji, podobno kot v nekaterih državah z visokokakovostno predšolsko vzgojo, potrebujemo opredelitev nacionalnih standardov kakovosti za vrtce na zakonski ravni in vzporedno okvirno postavitev načinov in postopkov ocenjevanja kakovosti, in to tako na ravni samoevalvacije kot zunanje evalvacije.

Ključne besede: sociokulturne teorije, strukturni kazalci kakovosti, procesni kazalci kakovosti, dosežki otrok, učinek vrtca, nacionalni standardi kakovosti.

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

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

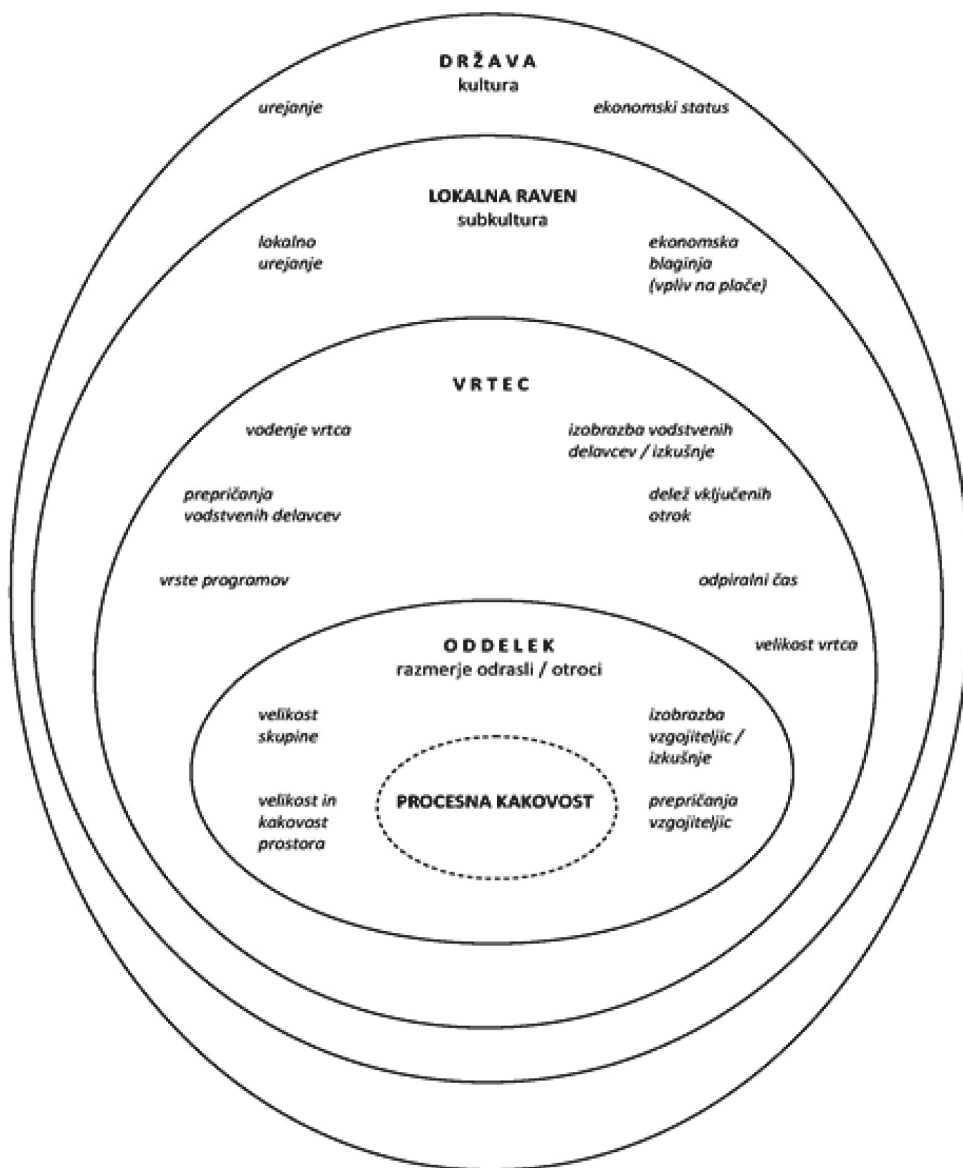
Teoretsko ozadje različnih modelov kakovosti v vrtcu

Že nekaj desetletij so stare raziskave (npr. Andersen 1989, 1992¹; NICHD 2000, 2001²), ki so potrdile, da lahko učinke vrtca na razvoj in učenje otrok, tako kratkoročne kot dolgoročne, razložimo zgolj v povezavi s kakovostjo vrtca. Kakovost vrtca, predvsem procesna, ali pedagoška kakovost, kot jo imenujejo nekateri raziskovalci (npr. Sheridan 2011), je razumljena kot celovit sistem, ki vključuje različne dimenzije in vidike, povezane z materialnimi in človeškimi viri. Gre za pogoje, ki otrokom omogočajo razvoj na telesnem, gibalnem, spoznavnem, govornem, socialnem in čustvenem področju, učenje ter realizacijo ciljev predšolske vzgoje v vrtcu. Otroci v visokokakovostnem vrtcu se počutijo čustveno varne, razvijajo zaupanje vase, so spretni v rabi jezika, zmorejo obvladati impulzivne in agresivne težnje in so uspešni pri reševanju miselnih problemov. Pridobijo tudi pomembne spretnosti za učenje v šoli, pozneje pa so v šolskem okolju uspešni in imajo malo težav pri socialnem prilagajanju (Helburn in Howes 1996).

Teoretično podlago za razlago (procesne) kakovosti vrtca najdemo predvsem v interakcijskih teorijah, med katerimi je treba posebej izpostaviti Bronfenbrennerjevo ekološko-sistemske teorijo (1979, 1986). V njej učno okolje v vrtcu prepoznamo kot celovit sistem, v katerem so malčki/otroci ter drugi posamezniki in širši socialni prostor v nenehni interakciji na različnih ravneh okolja. Ekološka teorija razlaga razvoj in učenje otrok s sociokulturne perspektive, in sicer z vidika različnih ravni delovanja, od mikro- do makroravni. Osrednja raven okolja je mikrosistem, to je

¹ Švedski raziskovalec je v vzdolžni raziskavi spremljal tri skupine malčkov glede na starost, pri kateri so bili vključeni v vrtec (vključeni v vrtec pred prvim letom starosti, med prvim in drugim letom starosti, med drugim in šestim letom starosti). Zanimal ga je učinek vrtca na njihov razvoj (spoznavni, socialni in čustveni) in šolsko uspešnost. Otroke je v prvi raziskavi spremljal do osmega, v drugi raziskavi pa do trinajstega leta starosti. Rezultati potrjujejo pozitiven učinek vrtca na vseh navedenih področjih razvoja in v šolski uspešnosti. Avtor v raziskavi ni ocenjeval kakovosti vrtcev, so pa raziskovalci iz drugih držav, opirajoč se na primerjalne analize, potrdili, da so švedski vrtci visokokakovostni.

² V okviru *NICHD Early Child Care Research Network* pa so bile opravljene obsežne raziskave v severnoameriškem prostoru, v katerih so raziskovalci učinek vrtca ocenjevali v povezavi s kakovostjo vrtca. Potrdili so dolgoročni pozitivni učinek kakovostnega vrtca na spoznavni, govorni in socialni razvoj malčkov/otrok.



Slika 1: Področja, ki vplivajo na kakovost izvajanja programov v vrtcih (vir: Cryer idr. 1999)

trenutno okolje, v katerem se otrok vključuje v najbolj neposredne interakcije z njemu pomembnimi osebami (npr. starši, vzgojiteljico, vrstniki). Otrok na ravni mikrosistema deluje v različnih socialnih kontekstih, kot so vrtec, družina, sosesa, ki se na drugi sistemski ravni, to je na ravni mezosistema, povezujejo in neposredno ali posredno vplivajo na otroka, na njegovo počutje, komunikacijo, mišljenje, socialne odnose ter ne nazadnje tudi na učenje. Eksosistem, ki vklju-

čuje različne institucije, kot so npr. zdravstvene in socialne, ne vključuje otroka neposredno, ima pa vpliv na posredni ravni. Makrosistem vključuje npr. vrednote, zakone, norme, pravila, kulture, ki vplivajo na otrokove interakcije in izkušnje na nižjih ravneh delovanja. Podobno deluje tudi kronisistem kot časovna dimenzija okolja, ki vodi do spremenjenih pogojev življenja. Otrok s pomočjo različnih ravni okolja oblikuje zapletene medodvisne učinke, ki se povezujejo z njegovim razvojem in učenjem. Predpostavka v teoriji Brenfenbrennerja (1979) je, da vse ravni okolja vplivajo na okolje, v katerem poteka predšolska vzgoja.

D. Cryer idr. (1999) so na podlagi Bronfenbrennerjeve sistemske teorije oblikovali konceptualni model, ki prikazuje različne ravni vplivanja na izvajanje predšolske vzgoje v vrtčevskem oddelku (slika 1). Prikazana okolišna področja vključujejo strukturne spremenljivke, ki lahko vplivajo na procesno kakovost v oddelku. Strukturne spremenljivke so opredelili kot bližnje (proksimalne), npr. velikost oddelka, razmerje med odraslimi in otroki v oddelku, ter bolj oddaljene (distalne), npr. ekonomski pogoji na lokalni ravni, nacionalna kultura. Bližnje spremenljivke imajo neposreden in večji učinek na procesno kakovost v vrtčevskem oddelku kot bolj oddaljene spremenljivke, ki imajo večinoma manjši in bolj posreden učinek.

Povezanost med različnimi ravnmi kakovosti v vrtcu

Med raziskovalci (npr. Helburn in Howes 1996; Howes in Smith 1995; Marjanovič Umek idr. 2002a) je sprejeto soglasje o tem, kaj določa kakovosten vrtec. Kakovost vrtca najpogosteje opredeljujejo z dvema med seboj povezanima področjema, in sicer a) s procesno kakovostjo, ki vključuje izkušnje, ki jih otrok pridobi v vrtcu; socialne interakcije med otroki in vzgojiteljico; vzgojiteljičino občutljivost, zanimanje in vključevanje v igro in učne dejavnosti otrok; vzgojiteljičino stališče do otrok in njeno implicitno teorijo o razvoju in učenju otrok; izvajanje učnih dejavnost, primernih za starost otrok; zagotavljanje zdravega in varnega okolja za otroke; izvajanje rutinskih dejavnosti; zagotavljanje ustreznega didaktičnega materiala ipd., in b) s strukturno kakovostjo, ki vključuje velikost oddelka oziroma število otrok v njem; razmerje odrasli/otroci v oddelku; prostor, ki ga imajo otroci na voljo za izvajanje dejavnosti; vzgojiteljeve predhodne izkušnje z delom z otroki; vzgojiteljevo formalno izobrazbo; vzgojiteljevo nenehno strokovno izpopolnjevanje s področja razvoja in vzgoje otrok.³ Večina raziskovalcev (npr. Howes in Smith 1995; Marjanovič Umek idr. 2002a; Pascal idr. 1998; Sheridan 2011) pa poleg strukturne in procesne kakovosti opredeljuje tudi posredno raven kakovosti, ki vključuje okolje odraslih, npr. sodelovanje med zaposlenimi, vzgojiteljevo zadovoljstvo z delom in njegovo zaznavanje stresa pri delu. Posredna raven kakovosti povezuje strukturno in procesno raven ter posredno vpliva na otroke v vrtcu.

³ Strukturne kazalce kakovosti oziroma objektivne pogoje za izvajanje predšolske vzgoje v vrtcih navadno določi država ali lokalna skupnost. OECD je v svojem prvem primerjalnem poročilu o predšolski vzgoji *Starting strong* (2001) posebej izpostavil velike razlike v kakovosti vrtcev, zlasti vrtcev za otroke, stare od 1 do 3 leta, in pri tem opozoril, da čeprav so v vseh vključenih državah prepoznani osnovni strukturni kazalci kakovosti, niso vedno tudi regulirani lokalno ali nacionalno.

Kljub poudarjenemu soglasju o tem, kaj je kakovosten vrtec, pa je prav zaradi širšega sociokulturnega okvira, v katerem poteka predšolska vzgoja v vrtcih, treba v posamezni državi iskati lastne modele za ocenjevanje kakovosti in posledično tudi pripomočke za to. Moss (1996) ugotavlja, da predšolskih institucij v evropskem prostoru zaradi raznolikosti ne moremo neposredno primerjati niti glede na relativno objektivne kriterije, kot so npr. odpiralni čas vrtca, starost, pri kateri se dojenčki/malčki vključujejo v vrtec, še manj pa glede na pedagoške cilje, metode in oblike dela. To pa ne pomeni, da v številnih raziskavah, ki so potekale v zadnjih 20 letih, v predšolski praksi niso bili prepoznani in neposredno preverjeni določeni kazalci, ki kažejo procesno kakovost vrtca. Tako npr. NAECY (*Ameriško nacionalno združenje za vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok*) na podlagi več kot 30-letnega spremljanja razvoja in učenja otrok, vključenih v vrtec, izpostavlja predvsem naslednje kazalce, ki so primarno vezani na proces:

- število, vrsta in vsebina interakcij med otroki in strokovnimi ter drugimi delavci v oddelku in vrtcu (npr. pozitivne interakcije, kot so nasmeh, dotik, prijem; pripovedovanje v višini otrokovih oči; spodbujanje k »delitvi« izkušenj, občutij, idej);
- čustvena klima v igralnici (npr. počutje otrok v oddelku, odzivanje otrok);
- načini, kako otroci oblikujejo skupine in se vanje vključujejo (npr. izbira otrok pri vključevanju v skupino; ponudba dejavnosti, ki v skupine »privabijo« vse otroke; menjava vlog v skupinski dejavnosti);
- vrste dejavnosti, namenjene otrokom (npr. načrtovane in proste dejavnosti; dejavnosti v majhnih skupinah, v celotnem oddelku, individualne; individualizacija pri rutinskih dejavnostih; povezovanje dejavnosti; evalvacija izvajanja dejavnosti) (Layzer idr. 1993).

Zanimiv je tudi koncept procesne kakovosti belgijske skupine raziskovalcev (Laevers idr. 1997), ki razlikujejo med dvema glavnima kazalcema procesne kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, in sicer otrokovim dobrim počutjem in njegovo vključenostjo. Pojem vključenosti predvideva in upošteva razvoj otrokovih zmožnosti in sposobnosti, saj »biti vključen« pomeni možnost doseči meje svojih zmožnosti oziroma delovati v območju bližnjega razvoja. Ali kot so zapisali avtorji, »da ima le otrok, ki se v svojem okolju počuti ‚kot riba v vodi‘, možnost, da bo razvil vse svoje potencialne za učenje.« (Prav tam, str. 15) Če se otrok v vrtcu ne počuti dobro in/ali je raven njegove vključenosti nizka, gre za veliko verjetnost, da vrtec ne zagotavlja ustrezne podpore njegovemu razvoju na različnih področjih in pri učenju.⁴

⁴ Laevers in sodelavci (1997) so razvili tudi dvostopenjski postopek za samoocenjevanje procesne kakovosti. Vzgojitelj v oddelku ponavljajoče opazuje in spremlja vedenje otrok z vidika vključenosti in dobrega počutja ter samih oblik vedenja. Opazovanje in spremljanje poteka s pomočjo lestvic, ki vključujejo trditve, kot so »Otrok je dobre volje«, »Otrok se hitro prilagodi in odzove na novo okolje in situacije«, »Otrok preizkuša različne možnosti«, »Otrok se ne dolgočasi, pozornost ozko usmerja na določeno dejavnost«, »Otrok vztraja pri dejavnosti« (glej tudi Marjanovič Umek idr. 2005).

Visoka kakovost predšolske vzgoje na procesni ravni je povezana z ustreznimi pogoji dela, ki so opredeljeni s strukturnimi kazalci kakovosti. Osnovni strukturni kazalci so poznani že desetletja in so vse pogostejše vključeni v različne mednarodne primerjalne analize vrtcev. Tovrstne primerjalne analize kažejo, da so slovenski vrtci relativno primerljivi z vrtci v tistih evropskih državah, ki imajo visoko razvito predšolsko vzgojo, vendar ne pri vseh strukturnih kazalcih in tudi ne pri vseh starostih otrok enako. Prva dva ključna in med seboj povezana strukturna kazalca sta velikost oddelka (število otrok v oddelku) in razmerje odrasli/otroci v njem. Podatki primerjav med državami kažejo (The provision of childcare ... 2009; Starting strong III ... 2012), da je v 30 evropskih državah (27 držav EU) v oddelkih prvega starostnega obdobja od 10 do 14 otrok, v oddelkih drugega starostnega obdobja pa od 20 do 25 otrok.⁵ Razmerja odrasli/otroci so v prvem starostnem obdobju v državah nordijskega loka in še nekaterih drugih, kot so npr. Portugalska, Nizozemska, Italija, ugodnejša kot v Sloveniji, pri čemer je treba upoštevati, da razmerje 1: 6/7 v slovenskih vrtcih velja le za šest ur skupnega dela vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja. V drugem starostnem obdobju je razmerje med odraslimi in otroki v vrtcih v vseh primerjanih državah višje kot v prvem starostnem obdobju in tudi razmerje med odraslimi in otroki v slovenskih vrtcih, ki je 1: 11/12, je primerljivejše z drugimi državami (Key data ... 2012; Starting strong III ... 2012; The provision of childcare ... 2009), a tudi tokrat z opombo, da v drugem starostnem obdobju skupna prisotnost obsega le štiri ure (glej tudi Kos Keckojević idr. 2012; Marjanovič Umek idr. 2011). Ker v večjem številu držav niti na lokalni niti na nacionalni ravni strukturna kazalca *velikost oddelka* in *razmerje odrasli : otroci* nista regulirana, so strokovna društva⁶ tista, ki nenehno izdajajo priporočila o standardih, ki so primerni za razvoj in učenje otrok v vrtcu.

Notranja igralna površina na otroka je strukturni kazalec, ki prav tako pomembno določa kakovost dela v vrtcu. V večini primerjanih držav (Starting strong III 2012) je igralna površina na otroka večja v oddelkih za malčke do tretjega leta starosti kot v oddelkih za otroke, stare od tri do šest let. Tako imajo npr. na Finskem malčki 7 m² notranje površine, starejši otroci pa 3 m²; na Norveškem imajo mlajši otroci 5 m², starejši pa 4 m², v Estoniji imajo tako mlajši kot starejši predšolski otroci 4 m² notranje površine. V Sloveniji še vedno ni, izjema so novogradnje, dosežen cilj, ki je bil v podzakonskem aktu določen leta 1996, in sicer najmanj 3 m² notranje igralne površine na otroka.⁷

⁵ Slovenija se torej z največjim dovoljenim številom otrok v oddelkih prvega starostnega obdobja, ki je 12 oz. z odločitvijo občine tudi 14, uvršča med države, ki so primerjalno na zgornji meji. Sicer se podatki v različnih tujih virih med seboj nekoliko razlikujejo, ker gre včasih za prikaze reguliranih normativov, včasih pa za resnično število otrok v oddelku. Enako velja tudi za strukturni kazalec *razmerje odrasli/otroci v oddelku*.

⁶ Ameriška akademija pediatrov in Ameriško združenje za javno zdravje sta leta 2006 izdala naslednja priporočila: starost malčkov od 6 mesecev do 1,6 leta: razmerje 1 : 6, število malčkov v oddelku 6; starost malčkov od 1,6 do 2 leti: razmerje 1 : 4, število malčkov 8; starost malčkov od 2 do 3 leta: razmerje 1 : 7, število malčkov 14 (Caring for our children 2006).

⁷ Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca, ki je bil pripravljen na podlagi zakonskih rešitev iz leta 1996, je že nekajkrat odložil realizacijo cilja. Z določilom iz leta 2010 navaja, da morajo vrtci zagotoviti 3 m² igralne površine za malčke do enega leta starosti; za malčke, stare od 2 do 3 leta, do 2,6 m² in za otroke, stare od 3 do 6 let, 1,75 m² igralne površine.

Procesna kakovost predšolske vzgoje v vrtcu je povezana tudi z izobrazbo strokovnih delavcev.⁸ Mednarodne primerjalne analize kažejo (Key data ... 2005; Starting strong II ... 2006), da v večini držav EU in OECD izobraževanje vzgojiteljev poteka na terciarni stopnji, bodisi v visokošolskih bodisi v univerzitetnih programih, kar pomeni, da traja od tri do štiri leta. Razlika med državami je povezana tudi z organizacijsko strukturo vrtca. V državah, ki imajo skupen vrtec (npr. Finska, Švedska, Norveška, Španija in tudi Slovenija), je za vzgojitelje, ne glede na to, v kateri starostni skupini delajo, zahtevana terciarna stopnja izobrazbe, medtem ko je v državah z deljenim vrtcem (varstveni vrtec za otroke do tretjega leta starosti in edukacijski za otroke od tretjega leta starosti do vstopa v šolo) večinoma za vzgojitelja v varstvenem vrtcu zahtevana nižja izobrazba kot za vzgojitelja v edukacijskem vrtcu.

Zlasti po devetdesetih letih prejšnjega stoletja so raziskovalci (npr. Finn idr. 1989; Howes in Smith 1995; Layzer idr. 1993; Melhuis 2001; Mocan idr. 1995; NICHD 2005; Pascal idr. 1998) na podlagi teoretskih ozadij in izsledkov večjega števila že opravljenih empiričnih raziskav, ki so kazali relativno heterogene učinke vrtca na razvoj in učenje otrok, vse pogosteje med različne dejavnike, ki lahko prispevajo k jasneje izkazanemu kratkoročnemu in dolgoročnemu pozitivnemu učinku vrtca, uvrščali tudi kakovost vrtca in družinskega okolja. Kakovost vrtca so opredelili s pomočjo strukturnih in procesnih kazalcev kakovosti ter predvsem z njihovo soodvisnostjo. Tako pri dojenčkih in malčkih kot pri starejših predšolskih otrocih so bili velikost oddelka, razmerje odrasli : otroci v oddelku, izobrazba vzgojitelja, povprečna plača vzgojitelja pomembni napovedniki procesne kakovosti, ki pa se je pomembno povezovala z dosežki otrok. Višja procesna kakovost se je kazala v kakovostnejšem vedenju in odzivanju vzgojiteljev in malčkov/otrok, npr. vzgojitelji so otroke več govorno spodbujali in se odzivali na njihovo pripovedovanje, pogosteje so spodbujali otrokove socialne kompetentnosti, smiselno vključevanje v igro malčkov/otrok; pri malčkih/otrocih pa je bilo več socialnih interakcij, vključevanja v skupine in različne dejavnosti; otroci so med seboj več sodelovali; več je bilo spontanega govora in pripovedovanja, njihova uspešnost pozneje v šoli pa je bila višja.

Zelo malo raziskovalcev v svojih raziskavah relativizira posamezne strukturne kazalce kot manj pomembne napovednike v primerjavi z drugimi, npr. velikost oddelka v primerjavi z razmerjem odrasli : otroci v oddelku (NIEER 2004). Chetty idr. (2011) pa v svoji raziskavi niso potrdili vpliva velikosti vrtčevskega oddelka na dolgoročne dosežke otrok (po osmem letu starosti) na standardiziranih preizkusih znanja in na plače posameznikov pri 27 letih starosti, potrdili pa so, da so posamezniki, ki so bili kot otroci vključeni v manjše oddelke, dosegli višje rezultate na preizkusih znanja do osmega leta starosti, da so bili pogosteje vključeni v izobraževanje pri 20 letih in da so živeli v kakovostnejših okoljih kot tisti posamezniki, ki so bili kot otroci vključeni v oddelke z večjim številom otrok. Ko gre za ocenjevanje kratkoročnega in dolgoročnega učinka vrtca na dosežke posameznikov, je treba biti pozoren na to, kako so dosežki opredeljeni, in predvsem na dejstvo, da ne gre

⁸ Raziskovalci (npr. Helburn in Howes 1996; Howes idr. 1992) posebej navajajo, da ne gre zgolj za zaključeno stopnjo formalne izobrazbe, temveč tudi za druge oblike pridobivanja znanja, kot so npr. strokovno izpopolnjevanje, pridobljene izkušnje, ki pa jih v primerjalnih študijah ne morejo ocenjevati.

za vzročno-posledični odnos, temveč za medsebojno povezanost med strukturnimi kazalci, med strukturnimi in procesnimi kazalci ter učinkom vrtca.

D. Cryer idr. (1999) so naredili obširno medkulturno raziskavo, v kateri so preverjali povezanost med strukturni in procesnimi kazalci kakovosti v vrtcu, pri čemer jih je zanimalo, ali gre v vključenih državah za enake povezave strukturnih kazalcev, ki določajo tudi procesno kakovost. Vključene države so bile Nemčija, Portugalska, Španija in ZDA. Procesno kakovost so ocenjevali s pomočjo mednarodno uveljavljenih standardiziranih pripomočkov, in sicer z *ocenjevalno lestvico: kakovost na procesni ravni in lestvico socialne interakcije*⁹, strukturne kazalce pa so razdelili na spremenljivke na ravni oddelka (razmerje odrasli : otrok, notranja igralna površina, izobrazba vzgojiteljev, delovne izkušnje vzgojiteljev, starost vzgojiteljev, povprečna plača vzgojiteljev) in spremenljivke na ravni vrtca (delež v vrtec vključenih otrok, odpiralni čas, izobrazba ravnatelja, plača ravnatelja, izkušnje ravnatelja in čas ravnateljevanja, regionalne značilnosti). Rezultati raziskave so pokazali, da so med državami obstajale razlike glede učinka posameznih strukturnih spremenljivk na procesno kakovost, vendar niso bile pomembne. Šlo je za različne strukturne povezave strukturnih kazalcev, ki so določali procesno kakovost. Z vsemi izbranimi spremenljivkami vrtčevskega oddelka so pojasnili od 9 do 27 % variabilnosti v procesni kakovosti v izbranih državah. Npr. v Nemčiji je bil kazalec *razmerje odrasli : otroci* močnejši pozitiven napovednik procesne kakovosti kot na Portugalskem ali v ZDA; nasprotno pa je bil npr. v Nemčiji kazalec *vzgojiteljeve izkušnje* negativen napovednik, medtem ko je bil v Španiji, ZDA in na Portugalskem pomembno pozitiven napovednik procesne kakovosti. Ko so v model dodali še izbrane vrtčevske spremenljivke, so lahko dodatno pojasnili še od 8 do 14 % variabilnosti. Hierarhično regresijo so uporabili z namenom, da bi empirično preverili teoretsko predpostavko, da bližnje spremenljivke (spremenljivke oddelka) v primerjavi z oddaljenimi (spremenljivke vrtca) močnejše pojasnjujejo kakovost na procesni ravni. Z izračuni so potrdili navedeno hipotezo, hkrati pa so rezultati pokazali, da so lahko s celotnim modelom dobro napovedovali procesno kakovost z več povezanimi strukturnimi spremenljivkami skupaj, med katerimi so bile nekatere v modelu v vlogi posrednih spremenljivk, kar pomeni, da je bil prek njih posredovan učinek posamezne strukturne spremenljivke na procesno kakovost (npr. izobrazba vzgojitelja je bila posredovana prek razmerja odrasli/otroci na procesno kakovost). Raziskovalci so potrdili tudi, da procesna kakovost ni povezana le s strukturno kakovostjo, ampak se vzpostavlja tudi sama po sebi. Z oblikovanim modelom hierarhične regresije so v štirih državah lahko s strukturnimi spremenljivkami, vključenimi v raziskavo, pojasnili od 25 do 45 % variabilnosti procesne kakovosti. Potrdili so tudi, da so z bližnjimi spremenljivkami v vseh državah pojasnili večji delež variabilnosti v procesni kakovosti kot pa z oddaljenimi spremenljivkami.

⁹ Angl. *Early Childhood Environment Rating Scale in Caregiver Interaction Scales*.

Kakovost vrtca in govorna kompetentnost otrok: slovenska raziskava

V vzdolžni študiji, ki smo jo v slovenskih vrtcih izvajali v letih od 2002 do 2006¹⁰, nas je v zvezi z učinkom vrtca na razvoj in učenje otrok zanimala tudi kakovost vrtca. V celotno raziskavo je bilo vključenih 274 triletnih otrok, od katerih je bila približno polovica vključena v vrtec pri enem, druga polovica pa pri treh letih starosti. Otroke smo na različnih področjih razvoja (socialnem, osebnostnem, spoznavnem, govornem) ocenjevali štiri leta zapored, zadnje leto pa smo ocenjevali tudi njihovo pripravljenost za vstop v šolo in šolsko uspešnost. Ko so bili otroci stari pet let (gre za tretje ocenjevanje), torej zadnje leto v vrtcu, smo posebej ocenili tudi kakovost vrtca in ponovno (prvič pri treh letih otrokove starosti) tudi kakovost družinskega okolja (izobrazbo staršev ter pogoje in ravnanje staršev v družinskem okolju). V konkretni študiji nas je posebej zanimal učinek vrtca na razvoj govora otrok¹¹ v povezavi s kakovostjo vrtca in družinskega okolja. V vrtčevskih oddelkih (oddelki v 17 vrtcih po Sloveniji), v katere so bili vključeni otroci iz našega vzorca, smo ocenjevali procesno kakovost vrtca,¹² saj so bili oddelki glede na strukturno kakovost med seboj primerljivi. Kot visokokakovostni so bili ocenjeni tisti vrtčevski oddelki, katerih ocena kakovosti na obeh ocenjevalnih lestvicah je bila nad mediano, kot nizkokakovostni vrtčevski oddelki pa so bili ocenjeni tisti, katerih ocena na obeh ocenjevalnih lestvicah je bila pod mediano. Variabilnost med oddelki je bila relativno velika. Izsledki raziskave so pokazali, da kakovost vrtca ni imela pomembnega učinka na govor petletnih otrok. Ko smo v nadaljnje analize vključili dodatno spremenljivko, in sicer izobrazbo matere otrok, se je pokazalo, da so otroci, ki so bili vključeni v nizkokakovostne vrtce in so imeli matere z nizko izobrazbo, dosegli pomembno nižje rezultate na govorni lestvici *LSGR-LJ* kot otroci mater z visoko stopnjo izobrazbe. V visokokakovostnih vrtcih so se razlike v govoru otrok, ki so imeli matere z visoko oziroma nizko izobrazbo, zmanjšale. Povedano drugače, kakovost vrtcev je bila eden od dejavnikov, ki je prispeval k zmanjšanju razlik v govoru otrok, povezanih z izobrazbo staršev. Otroci mater z visoko izobrazbo so bili, ne glede na to, ali so bili vključeni v visoko- ali nizkokakovostne vrtce, govorno

¹⁰ Gre za ciljnoraziskovalni projekt, ki je v letih od 2002 do 2006 potekal na Katedri za razvojno psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Za del projekta, v katerem se je preučevalo predvsem učinek vrtca, tudi v povezavi s kakovostjo vrtca in družinskega okolja, na razvoj govora otrok in pripravljenost za vstop v šolo, je odgovarjala L. Marjanovič Umek, za del projekta, v katerem se je predvsem preučevalo učinek vrtca na socialni in osebnostni razvoj otrok ter njihovo šolsko uspešnost, pa M. Zupančič.

¹¹ Razvoj govora otrok je bil v povezavi z učinkom vrtca večkrat problematiziran, saj je zanj še posebej pomembna kakovost vrtca že na strukturni (razmerje odrasli : otroci) in potem tudi na procesni (pogostost socialnih interakcij, pogovarjanje z malčki/otroki) ravni. Govor otrok v naši raziskavi je bil ocenjen s standardiziranimi *lestvicami splošnega govornega razvoja LJ (LSGR-LJ)* (Marjanovič Umek idr. 2004).

¹² Procesno kakovost vrtca so ocenjevale študentke psihologije, ki so se posebej doizobraževale za opazovanje vedenja in ravnanja vzgojiteljev in otrok v oddelku ter uporabe pripomočkov za ocenjevanje kakovosti dela v oddelku. Uporabile so dve ocenjevalni lestvici, in sicer *ocenjevalno lestvico za strokovne delavke/-ce: kakovost na procesni ravni* (Marjanovič Umek idr. 2002b) in *lestvico socialne interakcije vzgojitelja z otroki* (Arnett 1989; prevod in priredba v slovenščino Marjanovič Umek idr. 2005), ki sta bili razviti in uporabljeni v predhodnih projektih o kakovosti vrtcev (glej tudi Marjanovič Umek 2002a; Marjanovič Umek idr. 2005). Vedenje in ravnanje vzgojiteljev in otrok v oddelkih je bilo ocenjevano pri različnih dejavnostih v času od 7. do 14. ure.

kompetentnejši kot njihovi vrstniki, ki so imeli matere z nizko izobrazbo, vendar pa so se v visokokakovostnih vrtcih razlike med njimi zmanjšale. Kakovostni vrtci so bili torej varovalni dejavnik za razvoj govora otrok mater z nizko izobrazbo.

Poleg zgoraj navedenih izsledkov raziskave je za nas zanimiv tudi rezultat, ki kaže veliko raznolikost vrtčevskih oddelkov glede na procesno kakovost, čeprav gre za primerljivo strukturno kakovost. Kaj lahko sklepamo na podlagi teh rezultatov? Strukturna kakovost je, kot kaže, nujen, ne pa še zadosten pogoj za vzpostavitev visoke kakovosti na procesni ravni. Analize, opravljene v raziskavi, v kateri smo raziskovalke sodelovale kot zunanje strokovnjakinje v samoevalvaciji, ki je potekala v vrtcih, ki so se prostovoljno vključili v raziskavo (glej tudi Marjanovič Umek idr. 2005), kažejo, da gre tudi za pomembno vlogo posrednih kazalcev kakovosti (npr. vključenost zaposlenih v izobraževanje, zadovoljstvo zaposlenih v vrtcu, sodelovanje vrtca s starši); da ne gre zanemariti vzgojiteljeve implicitne teorije o razvoju in učenju otrok¹³ in da ostaja še veliko drugih nepojasnjenih dejavnikov, ki razlikujejo vzgojitelje v kakovosti dela z otroki. Rezultati pa tudi kažejo, da je med vrtčevskimi oddelki, v katerih je bila ocenjevana procesna kakovost, zelo malo oddelkov, ki bi na procesni ravni dobili ne le oceno dobro, temveč odlično. Gre torej za mero dodane vrednosti na ravni učinka, ki je verjetno preplet vseh ravni kakovosti in zahteva nenehen razvoj in spremljanje kakovosti v oddelku, vrtcu in na ravni lokalne skupnosti ter države.

Sklep

Koncepti in različni modeli kakovosti vrtcev so, podobno kot velja za preostale stopnje izobraževanja, umeščeni v sociokulturne in ekološko-sistemske teorije. Od osemdesetih let prejšnjega stoletja so tudi precej enoznačno opredeljeni kazalci kakovosti na različnih ravneh in v empiričnih raziskavah je potrjena zlasti povezava med strukturnimi in procesnimi kazalci kakovosti ter njun skupni, kratkoročni in dolgoročni, učinek na izhodne kazalce, kot so npr. razvoj malčka/otroka na različnih področjih, šolska uspešnost, izobraženost in socialna vključenost. S koncem prejšnjega stoletja so evropska in severnoameriška strokovna združenja ter mednarodne organizacije, ki se ukvarjajo s predšolskimi otroki, izdelali različna priporočila o načinih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti; v posameznih državah so bili razviti in pozneje preneseni tudi v druge države pripomočki za ocenjevanje kakovosti (na strukturni, posredni in procesni ravni), kakovost vrtcev je vse pogosteje tudi vključena v širše mednarodne primerjalne analize (npr. *Starting strong II ... 2006*; *Starting strong III ... 2012*). Zdi se, kot da je v državah, ki imajo visoko razvito predšolsko vzgojo, kakovost vrtcev postala del širših konceptualnih, sistemskih in kurikularnih razmislekov in razvoja tega področja na eni ter vsakodnevnega življenja v vrtcu in njihovega notranjega razvoja na drugi strani.

¹³ Vzgojitelji so v pogovorih, ki so potekali na podlagi analize zbranih podatkov v procesu samoevalvacije, tako večkrat menili, da se jim spodbujanje govora dojenčkov/malčkov, torej pri delu v prvem starostnem obdobju, ne zdi tako pomembno, kot če bi šlo za starejše predšolske otroke oziroma za delo z otroki v drugem starostnem obdobju.

Če vrtce v Sloveniji, ki so sicer v posameznih študijah in nekaterih primerjalnih analizah priznani, zlasti glede na strukturne kazalce,¹⁴ kot kakovostni, primerjamo z nekaterimi drugimi državami z visoko razvito predšolsko vzgojo, lahko ugotovimo, da pri nas nimamo izdelanih nacionalnih standardov kakovosti, ki bi bili vključeni v področno zakonodajo in ustrezne podzakonske akte. Npr. na Norveškem je vlada v *Beli knjigi (White Paper No 41)*, ki je bila leta 2009 obravnavana v parlamentu, postavila tri glavne cilje, povezane s kakovostjo: a) zagotoviti enake možnosti in visoko kakovost v vseh vrtcih; b) utrditi vrtce kot področje otrokovega učenja; c) vsem otrokom zagotoviti udeležnost v inkluzivni skupnosti. Vlada se je hkrati zavezala k nekaterim konkretnim dejavnostim, ki naj bi prispevale k realizaciji ciljev, in to na ravni nalog strokovnih delavcev v vrtcu in ministrstva. Primerljive rešitve na nacionalni ravni imajo tudi v Islandiji in Angliji. V Islandiji je bilo leta 2008 z *Zakonom o vrtcih (The Preschool Act ... 2008)* določeno, da mora vsak vrtec izvajati notranjo in zunanjo evalvacijo, postopki same evalvacije pa so bili podrobneje opredeljeni v nacionalnem kurikulumu. Anglija je na podlagi širokih konceptualnih razmislekov leta 2006 vključila kakovost vrtcev v *Zakon o vrtcih (The childcare act 2006)*, Nacionalna agencija za ocenjevanje pa je pripravila nacionalne standarde in postopke za ocenjevanje kakovosti vrtcev.

V slovenskem prostoru bo država morala, potem ko je že pred več kot desetletjem »vstopila« v polje kakovosti na raziskovalnem in strokovnem področju, transparentno opredeliti kazalce kakovosti na zakonski ravni in vzporedno vzpostaviti tudi načine in postopke ocenjevanja kakovosti ter medsebojno sodelovanje med različnimi ravnmi (vrtec, lokalna raven, država) in prevzemanje odgovornosti. Konceptualne in sistemske rešitve, vezane na kakovost slovenskih vrtcev, pa bi morale biti hkrati mednarodno primerljive in »občutljive« za kulturo in tradicijo naših vrtcev.

Literatura in viri

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, str. 857–866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, str. 20–36.
- Arnett, J. J. (1989/2005). *Lestvica socialne interakcije vzgojitelja z otroki* (priređile in

¹⁴ Eden od strukturnih kazalcev je tudi delež vključenih otrok v vrtce. V Sloveniji delež vključenih otrok prvega in drugega starostnega obdobja že več kot deset let raste in Slovenija dosega deleže, ki jih priporoča Svet ministrov Evrope (npr. do leta 2010 naj bi bilo v vrtce vključenih 33 % otrok do tretjega leta starosti in 90 % otrok od tretjega leta do vstopa v šolo; do leta 2020 naj bi bilo v vrtce vključenih 95 % štiriletnih otrok); manj uspešna pa je pri drugem pomembnem strukturnem kazalcu, ki kaže socialno strukturo vključenih otrok, in sicer glede izobrazbe njihovih staršev. Primerjalni podatki kažejo, da so na Danskem, Švedskem in Finskem razlike med deleži v vrtce vključenih triletnih malčkov glede na stopnjo izobrazbe njihovih mater majhne, npr. na Danskem je delež v vrtce vključenih malčkov mater z nizko izobrazbo celo nekoliko višji kot deleža vključenih malčkov mater s srednjo in visoko izobrazbo). V Sloveniji je delež v vrtce vključenih triletnih malčkov mater z nizko izobrazbo precej nižji od deležev malčkov mater s srednjo in visoko izobrazbo (Early childhood education ... 2009).

- prevedle v slovenščino L. Marjanovič Umek, K. Bajc in U. Fekonja). V: L. Marjanovič Umek, U. Fekonja Peklaj in K. Bajc (ur.). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 123–124.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, str. 723–742.
- Caring for our children*. (2006). Washington: American Academy of Pediatrics, America Public Health Association.
- Chetty, R., Frideman, J. N., Higler, N., Saez, E., Whitemore, D. in Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project Star. *Quarterly Journal of Economics*, CXXVI, št. 4, str. 1593–1660.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. in Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, št. 3, str. 339–361.
- Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities* (2009). Bruselj: Eurydice.
- Finn, J. D., Fulton, D., Zaharias, J. in Nye, B. A. (1989). Carry-over effects of small classes. *Peabody Journal of Education*, 67, str. 75–84.
- Helburn, S. W. in Howes, C. (1996). Child care cost and quality. *The Future of Children*, 6, št. 2, str. 62–82.
- Howes, C., Philips, D. A. in Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, str. 447–460.
- Howes, C. in Smith, E. W. (1995). Relations among child-care quality, teacher-behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, št. 4, str. 381–404.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. in Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D. in Moss, M. (ur.). (1993). *Life in preschool* (Final report Volume 1). Cambridge, MA: Office of the Under Secretary, U.S. Department of Education.
- Key data on education in Europe*. (2012). Bruselj: Evropska komisija.
- Key data on education in Europe*. (2005). Bruselj: Evropska komisija.
- Kos Kecojevič, Ž., Marjanovič Umek, L., Šušteršič, N., Šimenc, M. in Tašner, V. (2012). *Za kakovost javnih vrtcev in šol. Primerjalne analize*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, SVIZ Slovenija.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Bajc, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2001). Vrtci. V: J. Krek in M. Metljak (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 63–106.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (ur.). (2002a). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002b). *Ocenjevalna lestvica za strokovne delavke / -ce: kakovost na procesni ravni*. V: L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (ur.). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, str. 153–175.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Bajc, K. in Fekonja, U. (2004). *Lestvice splošnega govornega razvoja LJ (LSGR-LJ)*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Melhuish, E. C. (2001). The quiet for quality in early day care and preschool experience continues. *International Journal of Behavioral Development*, 1, str. 1–15.
- Mocan, H., Burchinal, M., Morris, J. in Helburn, S. (1995). Model of quality in center child care. V: S. Helburn (ur.). *Cost, quality and child outcomes in child care centers: Technical repor*. Denver: University of Colorado, Department of Economics, Cneter for Research in Economic Social Policy, str. 279–303.
- Moss, P. (1996). Defining objectives in early childhood services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 17–33.
- NICHD - Early Child Care Research Network. (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, str. 960–980.
- NICHD - Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, str. 1478–1500.
- NIEER - National Institute for Early Education Research. (2004). *Class size: What's the best fit?* New Jersey: NIEER.
- Pascal, C., Bertman, T., Mould, C. in Hall, R. (1998). Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: Stage one of a longitudinal study. *International Journal of Education Research*, 29, str. 51–67.
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary. V: N. Pramling in I. Pramling Samuelsson (ur.). *Educational Encounters: Nordic studies in early childhood didactis*. London, New York: Springer, str. 223–256.
- Starting strong. Early childhood education and care*. (2001). Pariz: OECD.
- Starting strong II. Early childhood education and care*. (2006). Pariz: OECD.
- Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. (2012). Pariz: OECD.
- The childcare act (Childcare assessment)*. (2006). Dostopno na: http://www.wopsi.gov.uk/si/si2007/uksi_20070463_en_1 (pridobljeno 20. 4. 2014).
- The most important messages in white paper No 41. Quality in ECES (Factsheet)*. (2008–2009). Oslo: Norwegian Ministry of education and Research. Dostopno na: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Kvalitesmeldingen/FactsheetSTMeld41.pdf> (pridobljeno 10. 11. 2010).
- The NICHD study of early child care and youth development. Finding for children up to age 4½ year*. (2006). Bethesda: National Institute of Health; National Institute of Child Health and Human Development.
- The Preschool Act No 90. (Islandija; dopolnjena izdaja z dne 12. junija 2008)*. Dostopno na: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Iceland/Iceland-Preschool_Act_2008.pdf (pridobljeno 20. 4. 2014).
- The provision of childcare services: A comparative review of 30 European countries*. (2009). Luksemburg: Office for Official Publications in the European Communities.

