

**Jasminka Zloković in
Diana Nenadić-Bilan**

Teoretična izhodišča in značilnosti Nacionalnega kurikula za zgodnjo in predšolsko vzgojo in izobraževanje v Republiki Hrvaški¹

Povzetek: Sodobna koncepcija zgodnje in predšolske vzgoje temelji na humanistični razvojni paradigmatični usmeritvi, ki afirmira otroka kot osebnost od rojstva in ga spoštuje kot takega. V vzgojnem procesu otrok ni objekt, temveč subjekt, ki participira, (so)konstruira in v veliki meri določa svoje lastno življenje in razvoj. V Republiki Hrvaški se v *Nacionalnem kurikulu za zgodnjo in predšolsko vzgojo* (2014) uveljavlja pluralizem humanističnih razvojnih pedagoških koncepcij in različnost pristopov pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki v zgodnjem življenjskem obdobju. Posebno se poudarja zagotavljanje kakovosti pedagoške prakse, kar pomeni upoštevanje vseh vidikov otrokovega razvoja, kakor tudi pomena vzgojiteljev in staršev v vzgojno-izobraževalni praksi. Po izhodišču in svoji organizacijsko-strateški strukturi je *Nacionalni kurikulum za zgodnjo in predšolsko vzgojo* (2014) usmerjen k transformacijskemu in odprtemu sokonstrukcijskemu modelu vzgojno-izobraževalnega dela namesto k tradicionalnemu transmisijskemu modelu. Humanistični razvojni in dinamični pristop je temeljno izhodišče, ki je poudarjeno v tem dokumentu, kakor tudi njegova odprtost ter podpora iniciativi in dejavnosti otrok. Tradicionalna paradigma, po kateri je vzgojitelj poučevalec, prenašalec znanja, voditelj in nadzornik vzgojno-izobraževalnega procesa, se v uradnem stališču opušča. Z implementacijo in izvajanjem procesa (samo)vrednotenja se v sistemu zgodnje in predšolske vzgoje in izobraževanja poskuša zagotoviti kultura dialoga, osebna in poklicna odgovornost ključnih udeležencev ter kultura samovrednotenja.

Ključne besede: zgodnja in predšolska vzgoja in izobraževanje, nacionalni kurikulum, humanistični razvojni pristop, vzgojitelji, starši in skrbniki

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Jasminka Zloković, redna profesorica, Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Sveučilišna avenija 4, HR-51000 Reka, Hrvaška; e-pošta: jzlokovic@ffri.hr

Dr. Diana Nenadić-Bilan, docentka, Univerza v Zadru, Oddelek za izobrazbo učiteljev in vzgojiteljev, Ulica Franje Tudmana 24, HR-23000 Zadar, Hrvaška; e-pošta: bnenadic@unizd.hr

¹ Referat je nadaljevanje primerjalne študije o zgodnji in predšolski vzgoji in izobraževanju ter partnerstvu s starši kot del projekta *Pedagoški vidiki odnosov v družini* in projekta *Krepitev družine za razvoj pozitivnih odnosov* (podpora: Univerza na Reki, Filozofska fakulteta, vodja dr. Jasminka Zloković, sodelavka pri projektu in raziskovalka dr. Diana Nenadić-Bilan).

Uvod

V sodobni pedagogiki se na otroka gleda kot na subjekt z lastnim razvojem. Z zgodovinskega vidika začetek take predstave o otroku najdemo v delih Rousseauja, Pestalozzija in Froebela ter v teoriji pedagoške koncepcije waldorfske šole in šole montessori. Slavica Bašić (2011) ugotavlja, da je »[i]z srečanja reformskopedagoškega mišljenja s kognitivno in psihoanalitično psihologijo (Piaget, Klein in idr.) nastala predstava o otroku kot akterju lastnega razvoja« (prav tam, str. 25). Otrok je so-avtor vzgojno-izobraževalnega procesa in družbenih odnosov, v katere vstopa. S. Bašić posebej poudarja, da je temelj predstave o otroku »otrok kot bitje odnosov in otrok v odnosih« (prav tam). V luči nove paradigme in predstave o otroku se navajajo temeljne oznake: pedagoški način gledanja je antropološka konstrukcija; ni univerzalne narave otroka; otrok se aktivno in kompetentno vključuje v družbeni kontekst; otrok ima svoje lastne teorije, ki jih je treba upoštevati; ni enotnih poti učenja; otrok se uči samoiniciativno, vendar v družbenih odnosih; temeljni so tisti odnosi, ki jih otrok vzpostavlja do sebe, sveta in drugih ljudi; otrok je raziskovalec svojega predmetnega in družbenega okolja; svet ima za otroka subjektivni pomen, ki je ključ odnosa do sveta; otrok potrebuje drugega, ki bo reagiral na njegove izkušnje (prav tam, str. 31–33). Po definiciji Mednarodnega združenja Korak za korakom (International Step by Step Association; v nadaljevanju ISSA) je otroštvo »[č]as, ko se razvijajo kompetence v zvezi z vseživljenjskim učenjem, ki vključujejo interpersonalne in državljanske kompetence, zavest o pomembnosti ohranjanja okolja in trajnostnega razvoja, medkulturno razumevanje, spretnosti uporabe informacijsko-komunikacijskih tehnologij« (Kompetentni vzgojitelji ... 2011, str. 14).

Sodobne družbene spremembe in izzivi na vseh področjih življenja vodijo tudi do sprememb v teoretičnih in praktičnih paradigmah razumevanja otroka in otroštva, vloge staršev in položaja ter vpliva zgodnje in predšolske vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju ZPVI) pri spodbujanju razvoja otroka. Družbene spremembe določajo tudi koncept *Nacionalnega kurikula za zgodnjo predšolsko vzgojo* (2014, v nadaljevanju NKZPV), temeljnega dokumenta, ki poseben pomen pripisuje humanističnemu razvojnemu in konstruktivističnemu pristopu pri spodbujanju razvoja otroka.

Sodobna prizadevanja za dvig ravni kakovosti ZPVI so usmerjena k zagotavljanju najboljše podpore otrokovemu osebnemu razvoju. Posebej je poudarjeno zagotavljanje kakovosti pedagoške prakse, kar pomeni upoštevanje vseh vidikov otrokovega razvoja kot tudi pomena vzgojitelja in vzpostavljanja partnerstva s starši oziroma skrbniki (Zloković in Nenadić-Bilan 2017). Definicija kakovostne pedagoške prakse po ISSA revidira pedagoške standarde: »Storitve v zvezi z ZPVI morajo obsegati vse vidike otrokovega razvoja in se ne smejo osredotočati samo na akademske dosežke, temveč se morajo osredotočati na individualne potrebe otroka, v skladu s tem pa tudi na izbiro pristopa, ki je za njegov razvoj najugodnejši. To izhodišče izhaja iz stališča, da so otroci aktivni soudeleženci v svojem razvoju in spreminjanju okolja, državljani s pravicami in osebnimi odgovornostmi. Vloga vzgojiteljev je, da podpirajo otroke, da postanejo odgovorni državljani družbe, da razvijejo empatijo do drugih ljudi, upoštevajo različnosti, pridobijo spretnosti, potrebne za oblikovanje, izražanje in argumentiranje osebnih stališč, da bodo sposobni poslušati, kaj govorijo drugi, in upoštevati stališča drugih ljudi« (Kompetentni starši ... 2011, str. 13–14).

Referat je zasnovan v skladu s svojim glavnim splošnim ciljem – raziskovanje paradigmatsko-teoretičnih in kvalitativnih vrednostno-organizacijskih in strateških izhodišč *NKZPV* (2014) in kakovosti ustanov – in sledi humanistično razvojnim opredelitvam v proučevanju razvoja otroka skozi njegovo dejavno udeležbo in medsebojni vpliv z okoljem.

Paradigmatične in teoretične usmeritve Nacionalnega kurikula za zgodnjo in predšolsko vzgojo v Republiki Hrvaški

Skozi humanistično razvojno paradigmatično usmeritev v *NKZPV* (2014) se uveljavljata pluralizem pedagoških koncepcij in različnost pristopov k vzgojno-izobraževalnemu delu z otroki v zgodnjem življenjskem obdobju. V sodobni paradigmatični orientaciji se otrok afirmira »kot osebnost že od rojstva in ga je treba kot takega tudi razumeti in spoštovati; otrok ni objekt v vzgojnem procesu, temveč subjekt, ki participira, konstruira in v veliki meri določa svoje lastno življenje in razvoj; otroštvo ni samo faza pripravljanja na prihodnje življenje, temveč življenjsko obdobje, ki ima svoje vrednote in svojo kulturo; otroštvo je proces družbene konstrukcije, ki jo otroci in odrasli gradijo skupaj; otroštvo je proces, ki se kontekstualizira v razmerju s prostorom, časom in kulturo (sociokonstruktivizem) in variira glede na različne razmere in kulture, v katerih se dogaja. Kakor ne obstaja univerzalen otrok, ne obstaja niti univerzalno otroštvo« (Sklep o sprejetju ... 2015, str. 3).

NKZPV (2014) je usmerjen k uresničevanju specifičnih vzgojno-izobraževalnih ciljev za zagotavljanje dobrobiti otroka, še posebej: spodbujanje celovitega razvoja, vzgoje in učenja, razvoj kompetenc, uresničevanje pravic otrok do enakih možnosti in enakih pravic za vse. *NKZPV* (2014) kot temeljni dokument za uresničevanje institucionalne vzgoje in izobraževanja v zgodnjem življenjskem in predšolskem obdobju spoštuje sodobna znanstvena spoznanja in primere dobre prakse (Slunjski 2006; Whitebread in Coltman 2007; Jurčević-Lozančić 2010; Ljubetić 2014 idr. v Nacionalni kurikulum ... 2014, str. 3).

Glede na paradigmatično izhodišče, znanstveno in praktično utemeljenost ter postavljene cilje je *NKZPV* (2014) usmerjen k spoštovanju humanističnih razvojnih teoretičnih koncepcij, kot so: filozofija konstruktivizma, socialni konstruktivizem, socialni in strukturalni razvojni in integrativni pristop, ekologija človeškega razvoja, konstruktivistični in drugi humanistični razvojni teoretični pristopi. Tako po Piagetovi filozofiji konstruktivizma in sokonstruktivizma učenje ne temelji na transmisiji, znanje pa je rezultat otrokove samokonstrukcije. Socialni konstruktivizem je ena od vplivnejših teorij Vigotskega o tem, kako družbene izkušnje vplivajo na kognitivni razvoj (Vasta idr. 1992, str. 37). Po sociokonstruktivizmu kot teoretični utemeljitvi, ki jo najdemo v *NKZPV* (2014), otrok znanje pridobiva in konstruira v procesu družbene interakcije. Poudarjena je medsebojna povezanost več dejavnikov, razvoj otroka v kontekstu in spoznanja skozi izkušnje pa so določilnice razvoja posameznika. Razvoj mišljenja je rezultat dialektičnega procesa (Vasta idr. 1992). Tudi po Brunerjevi (v prav tam) teoriji otroci samostojno in v sodelovanju z drugimi poskušajo doumeti svet okrog sebe, zgraditi svojo podobo sveta in se v njem znajti. Učenje postane interaktiven socialni proces, v katerega so vključeni otroci, vzgojitelji in okolje.

Pri proučevanju koncepcije *NKZPV* (2014), njegovih izhodišč, orientacijskih vrednosti, načel in ciljev ter ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja ugotavljamo, da je teorija socialnih odnosov zastopana kot teoretični okvir, ki upošteva vpliv okolja (starši, vrstniki, vzgojitelji, učitelji idr.), poudarjena pa je tudi pomembnost otrokove dejavnosti pri spreminjanju sebe in svojega okolja. Po tej teoriji kakovost odnosov med otrokom ter ožjim in širšim okoljem vpliva na njegov razvoj, na raven samoregulacije in pripravljenosti na sodelovanje. Otrok in okolje sta v recipročnem odnosu (Kuczynski in Parkin 2006). V strukturi *NKZPV* (2014) je mogoče prepoznati tudi teorijo samoopredelitve (Ryan in Deci v prav tam), po kateri je vsaka oseba proaktivna, deluje v okolju, odgovarja na njegov vpliv in ga spreminja glede na svoje potrebe. Vsaka oseba ima tudi potrebo po svobodi, odločanju, povezanosti, kompetencah, kakor tudi vsaka oseba vzpostavlja odnos z drugimi ljudmi.

Posebno izstopajo cilji, ki so usmerjeni k uresničevanju uspešnega interpersonalnega (socialnega) funkcioniranja in razvijanja socialnih kompetenc, kot tudi k vzpostavljanju, razvijanju in vzdrževanju kakovostnih odnosov z vrstniki in odraslimi. Komunikacija v maternem in tujih jezikih krepi razvoj osnovnih kompetenc za vseživljenjsko učenje. Demokratizacija in emancipacija ljudi v družbi neizogibno pomenita komunikacijo in svoboden dialog vseh z vsemi, kar je poudarjeno v Habermasovi teoriji komunikativnega delovanja (prav tam). V procesu socializacije se v središče pozornosti postavlja razvoj aktivnega subjekta ter zveza med subjekti in nadrejenimi ravnmi (Tillman v prav tam). Emancipacija in svobodni dialog vseh z vsemi po Habermasu izražata stanje uspelega življenja (Rosić in Zloković 2002). Habermas (v prav tam), avtor kritične teorije, uvaja tudi pojem komunikacijske etike in koncept idealne govorne situacije, ki pomeni idejo jasne prijaznosti, dogovora udeležencev med diskusijo ne glede na to, v katerih položajih so, ter izogibanje prisili in manipulaciji.

Humani odnosi ter razumevanje lastnih in čustev drugih oseb so med otroki in drugimi ljudmi samoumevni, kar je v *NKZPV* (2014) postavljeno kot eden od po-

membrnih ciljev. Empatija je koherenten proces, ki vključuje fiziološke, kinestetične, afektivne in kognitivne vidike (Bratanić 1990). Uresničevanje tega cilja najdemo v delih *NKZPV* (2014), ki se prvenstveno nanašajo na uresničevanje vrednot, povezanih s spodbujanjem razvoja humanosti in strpnosti, odgovornosti, socialne dobrobiti (prav tam, str. 5–8). Po socialnih in strukturalnih razvojnih teorijah imajo na moralni razvoj primaren vpliv starši oziroma skrbniki otroka (Colby in Kohlberg 1987). Vendar pa je odnos z vrstniki in vpliv socialnih institucij, kot so predšolske ustanove, nadaljnji prevladujoč dejavnik, ki vpliva na oblikovanje moralnega razvoja. Moralno presojanje predpostavlja obveze, splošne vrednote, stalnost, nesebičnost, odločnost, vzpostavljanje medsebojnih sporazumov, spoštovanje pravil vedenja, dogovorjenih med posamezniki, in institucionalnih pravil družbe (Nucci 1996). Otroci imajo kvalitativno različne socialne interakcije, skozi katere razvijajo tudi različne tipe in sisteme socialnih in moralnih spoznanj. Razen utemeljitve v teoriji »socialnega področja« (Vasta idr. 1992) je upoštevana tudi ena od splošno sprejetih teorij – Kohlbergova teorija moralnega razvoja (Hart 1988, str. 245–260; Powers 1988), in to skozi vse vidike postavljenih ciljev, načel in orientacijskih vrednosti, ki jih najdemo v *NKZPV* (2014, str. 6–7). Tradicionalne strukturalne razvojne teorije (Colby in Kohlberg 1987) moralni razvoj opisujejo kot proces krepitve razlik med moralnim in nemoralnim konceptom in pri tem mislijo na dogovor, razumnost, previdnost, znanje in pragmatičnost.

Glede na to, da so tradicionalni kurikuli temeljili na behaviorizmu, integrativne teorije poskušajo preseči behavioristični pristop k pridobivanju znanja, ki rezultira v neuporabnih in med seboj nepovezanih znanjih. Integrativni model (Patterson idr. 1992) opazuje funkcioniranje otroka skozi kognitivno-vedenjske in psihodinamske procese. Integrativni model sistematično kombinira posege različnih teoretičnih modelov, hkrati pa raziskuje in pojasnjuje vzroke dejavnikov tveganja in otrokovih potreb.

V teoriji ekološkega sistema (Bronfenbrenner 1979) naj bi bil nujen konceptualni pristop k raziskovanju ekologije človeškega razvoja. Če hočemo popolnoma razumeti človeški razvoj, moramo proučiti, kako interaktivno delujejo enotne značilnosti otroka in okolja. Glede na izhodišča, orientacijske vrednosti, načela in cilje *NKZPV* (2014) temelji ravno na stališčih teorije ekologije človeškega razvoja, ki jih uporablja kot kažipot za premislek o fizičnih in socialnih pogojih za učenje, kakor tudi na nujnosti upoštevanja različnosti načinov, kako otroci razmišljajo in se učijo. »Glede na aktivno, integrirano in raziskovalno naravo učenja otrok ter razvojno, integrirano, humanistično in s konstruktivistično orientirane značilnosti kurikula so načrtovani tudi kontekstualni pogoji (okolje) za vzdrževanje raznih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti in pridobivanje raznovrstnih izkušenj otrok, ne pa tudi natančen potek njihovih dejavnosti niti fragmentirane vsebine učenja.« (Prav tam, str. 15) Humanistični razvojni pristop je mogoče poudarjeno najti tudi v konstruktivistični teoriji. V nasprotju z objektivističnim pristopom, kjer se na otroka gleda kot na objektivno statičen pojav, kot na problem ali kot na osebo, do katere se pojavlja nezaupanje, se pri konstruktivističnem pristopu po Habermasu in Klafkiju (v Mušanović 1998) gleda celovit položaj otroka in zapletenost pojavov, ki so v interakcijskem procesu. Holizem kot temeljno načelo konstruktivistične

paradigme človeka konceptualizira kot edinstveno in neponovljivo bitje, ne pa kot skupino oznak. S holistične perspektive je treba poskrbeti prvenstveno za osebnost in svobodo otroka. Razvijanje kulture odgovornosti do otrok ne pomeni samo obveznosti zaščite in nudenja različnih oblik pomoči otrokom, temveč tudi velika pričakovanja, ki so v skladu z otrokovimi interesi, potrebami in sposobnostmi (prav tam).

Pluralizem pri razlaganju Nacionalnega kurikula za zgodnjo in predšolsko vzgojo Republike Hrvaške

Sodobna pedagogika in pedagoška praksa sprejemata humanistični razvojni pristop k otrokom ter k vzgoji in izobraževanju kot procesu. Vendar pa se še vedno čutijo tudi sledi tradicionalnega pristopa k vzgojno-izobraževalni praksi in vpliv behaviorizma kot teoretične smeri, ki »razume proces vzgoje in izobraževanja kot načrtno urjenje in navajanje, algoritmizirano delovanje z didaktično oblikovanimi in medsebojno izoliranimi vsebinami, izbranimi iz številnih znanstvenih disciplin, kar bi z ‚mentalnim treniranjem‘ moralo doseči reaktivno učenje« (Petrović-Sočo 2009, str. 124). Razlike pri razlaganju kurikula in njegovi implementaciji v praksi ima Slunjski (2011) za posledico nasprotujočih si pristopov na ravni *ontologije* (med objektivnim in subjektivnim razlaganjem družbenih pojavov), *epistemologije* (med statičnim in dinamičnim stanjem, človek kot pasivno ali aktivno bitje) in *metodologije* (kvantitativni in/ali kvalitativni pristopi). Nekateri menijo, da je upravičeno enačenje pojma kurikula z načrtom in programom (Jungck in Marshall 1992; Legrand 1993; Mijatović 1999 idr.), drugi kurikul določajo širše od načrta in programa (Rosandić 2003; Matijević 2004; Bognar in Matijević 1993), medtem ko tretji menijo, da gre za popolnoma različne pojme, ki jih ni sprejemljivo istovetiti (Rinaldi 1998; Miljak 1996; Bredekamp 1996). V praksi NKZPV (2014) še vedno obstajajo ti trije pristopi, zaradi česar nekateri tradicionalno menijo, da je na vzgojno-izobraževalno prakso tudi v predšolskih ustanovah mogoče vplivati vnaprej načrtovano, unificirano, nadzorovano in z vnaprej postavljenimi vsemi cilji, vsebinami in dejavnostmi. Vzgojitelj je inicialni in izvršni center, nepredvidljivosti, ki so vsakdanje dejansko stanje, in iniciativa otrok pa pogosto povzročajo nelagodje, neznajdenje, napetosti in medsebojno nerazumevanje, kajti tak pristop kot otrokom v glavnem vsiljena izbira namesto aktivnosti spodbuja pasivnost otrok.

Avtorici pričujočega besedila pritrjujeta tistim, ki menijo, da je vzgojno-izobraževalna praksa edinstven in neponovljiv proces, ki pomeni poudarjeno podporo otrokovi iniciativi in njegovim dejavnostim. Holistično kontekstualiziran pristop imata za ključen pri spodbujanju razvoja otrok. Hopkins (v Slunjski 2011a, str. 193) vzgojno-izobraževalni proces ilustrativno primerja s šahovsko igro, ki ima svoja pravila, določena polja in premike figur, vendar nikoli nista bili odigrani dve enaki partiji šaha. Glede na temeljne značilnosti vzgojno-izobraževalne prakse – nepredvidljivost, avtentičnost in neponovljivost procesa – se kurikul kot teoretična koncepcija razvija iz prakse posameznih vzgojno-izobraževalnih ustanov in je v vsaki ustanovi drugačen, edinstven in neponovljiv. Po Slunjskem (2011a) je »[k]urikul teoretična koncepcija, ki se v praksi gradi, sooblikuje na podlagi skupnega učenja,

raziskovanja in sodelovanja vseh udeležencev vzgojnega procesa. Dve vzgojno-izobraževalni ustanovi ne moreta imeti enakega kurikula, tako razumljenega kurikula se sploh ne more 'imeti', kurikul se 'dogaja' skozi čas in se razvija. Tukaj se govori o kurikulu v 'ožjem smislu'. Kurikul v 'širšem smislu' pomeni uradno vzgojno-izobraževalno koncepcijo, skupno na ravni države, predpisano z zakoni, ki vsebujejo temeljne ideje in načela vzgoje in izobraževanja, življenja in učenja otrok v ustanovi za zgodnjo vzgojo« (prav tam, str. 196).

V razumevanju kurikula je samoumevno tudi razlikovanje njegove oblike: uradni (predpisani), realni (povezan z realizacijo) in neformalni, tj. prikriti kurikul (Kelly 1989; Colin 1994; Miljak 1996). Uradni kurikul se nanaša na postavljene cilje, vsebine in metode, povezane z družbenimi vrednotami, medtem ko se neformalni, prikriti kurikul nanaša na vpliv socioemocionalnega vidika vzgojne skupine in dejstvo, da je predšolska ustanova družbeni prostor, kjer otrok prvič vstopa v družbo (Lepičnik Vodopivec 2004). Prikriti kurikul ima poseben pomen, saj otrokom omogoča, da sprejemajo vsakdanje navade že v prvih mesecih bivanja v predšolski ustanovi. Predhodno usvojene navade so temelj za izkušnje, ki se usvajajo v času izobraževanja (Apple v prav tam). Osebnost vzgojitelja nima pomembnega mesta samo v uradnem kurikulu, temveč tudi v prikritem. »Od njega je odvisno, kakšen slog vzgoje bo izbral, kakšna bo komunikacija med otrokom, starši in vzgojiteljem ter kakšne situacije za učenje bo organiziral. Če izbere frontalno obliko poučevanja, bo komunikacija enosmerna s svojimi posledicami, način dela pa bo temeljil na avtoritarnem slogu. Vzgojitelj bo svojo voditeljsko funkcijo iskal v formalnem položaju in hierarhiji odnosov« (Apple v prav tam).

Prikriti kurikul zapolnjuje razhajanje med uradnim kurikulom in vzgojiteljevimi cilji, s katerimi se od otroka pričakuje določeno vedenje, način učenja ali psihofizične sposobnosti, gre za pričakovanja, ki niso zapisana, vendar so pomemben del vzgojno-izobraževalne učinkovitosti (Kroflič 1997). Dejavnike prikrita kurikula imamo za ključne in za temelj uspeha vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Lepičnik Vodopivec 2004). Pozitivni in negativni učinki prikrita kurikula so odvisni od »vrednostnih stališč posameznika in prevladujočega sistema vrednot družbe, v kateri šola deluje, skupnega razrednega in šolskega vzdušja« (Matijević 2010, str. 394). Gre za implicitni kurikul, v katerem ima poseben pomen vzgojiteljeva slika o otroku. Implicitna pedagogika oziroma slika o otroku usmerja vzgojitelja v njegovi komunikaciji ter interakciji z otroki in odraslimi.

Izhodišča, načela in vrednote Nacionalnega kurikula za zgodnjo in predšolsko vzgojo

Po izhodišču in svoji organizacijsko-strateški strukturi je NKZPV (2014) namesto transmissijskega modela usmerjen k transformacijskemu in odprtemu sokonstruktivskemu modelu vzgojno-izobraževalnega dela. Humanistični razvojni in dinamični pristop je temeljno izhodišče, poudarjeno v tem dokumentu, kakor sta tudi njegova odprtost in podpiranje iniciative in aktivnosti otrok. To od vzgojiteljev zahteva ustrezna znanja, odprtost za novo, zagotavljanje podpore, razumevanje

otrokovih sposobnosti, potreb in interesov, kakor tudi vzpostavljanje partnerstva s starši in lokalnim okoljem.

Glede na prostorsko omejenost referata se avtorici osredotočata na nekatera temeljna izhodišča, načela in vrednote pri analizi koncepcije NKZPV (2014), ki izhaja iz osnovnih dokumentov: *Programska usmeritev vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok* (1991), *Konvencija o otrokovih pravicah* (2001), *Nacionalni okvirni kurikulum za predšolsko vzgojo ter splošno obvezno in srednješolsko izobraževanje* (2011), *Smernice za strategijo izobraževanja, znanosti in tehnologije RH* (2012), *Priročnik za samovrednotenje ustanov zgodnje in predšolske vzgoje* (2012), *Strategija izobraževanja, znanosti in tehnologije* (2014).

Temeljne oporne točke NKZPV (2014) so usmerjene k zagotavljanju interkuri-
kularne usklajenosti med načeli, vrednotami in cilji, kakor tudi k partnerskemu
delovanju vseh udeležencev pri izdelavi in uporabi kurikula (Preglednica 1).

NAČELA KURIKULA	VREDNOTE
✓ Fleksibilnost vzgojno-izobraževalnega procesa	✓ Znanje
✓ Partnerstvo s starši in širšo skupnostjo	✓ Identiteta
✓ Zagotavljanje kontinuitete pri vzgoji in izobraževanju	✓ Humanizem
✓ Odprtost za kontinuirano učenje in pripravljenost na izboljševanje prakse	✓ Strpnost
	✓ Odgovornost
	✓ Avtonomija
	✓ Ustvarjalnost
CILJI	VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – KOMPETENCE
✓ Osebna, emocionalna in telesna dobrobit	✓ Komunikacija v maternem jeziku
✓ Izobrazbena dobrobit	✓ Komunikacija v tujih jezikih
✓ Socialna dobrobit	✓ Matematična kompetenca in osnovne kompetence v naravoslovju
✓ Celovit razvoj, vzgoja in učenje otroka ter razvoj kompetenc	✓ Digitalna kompetenca
	✓ Učenje učenja
	✓ Socialna in državljanska kompetenca
	✓ Iniciativnost in podjetnost
	✓ Kulturna zavest in izražanje
KURIKUL ZPVI	
Sodobno razumevanje otroka in organizacije vzgojno-izobraževalnega procesa v predšolski ustanovi:	
✓ Otrok je celovito bitje.	
✓ Otrok je raziskovalec in aktiven ustvarjalec znanja.	
✓ Otrok je socialni subjekt s specifičnimi potrebami, pravicami in kulturo.	
✓ Otrok je ustvarjalno bitje s specifičnimi ustvarjalnimi in izraznimi potenciali.	
✓ Otrok je aktiven državljani skupnosti.	
KULTURA PREDŠOLSKE USTANOVE	
✓ Spodbudno prostorsko-materialno okolje	
✓ Spodbudno socialno okolje	
✓ Vodenje predšolske ustanove	
ZNAČILNOSTI KURIKULA PREDŠOLSKE USTANOVE	
✓ Integriran	
✓ Razvojen	
✓ Humanističen	
✓ Konstruktivističen in sokonstruktivističen	

NAČRTOVANJE IN OBLIKOVANJE KURIKULA PREDŠOLSKE USTANOVE – KONTEKSTUALNI POGOJI**Glede na otroke**

- ✓ Dokumentiranje aktivnosti otrok – osebna mapa, izdelki otrok (individualni in skupni)
- ✓ Samorefleksije otrok
- ✓ Narativne oblike
- ✓ Spremljanje dosežkov otrok
- ✓ Glede na otroke
- ✓ Dokumentiranje aktivnosti vzgojitelja – osebna in skupinska mapa
- ✓ Samorefleksije in skupinske refleksije vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v predšolski ustanovi

Preglednica 1: Struktura, organizacija in strategije NKZPV (2014)

Situacijska prilagodljivost in fleksibilnost *NKZPV* (2014, str. 3–4) se izraža v podmeni o upoštevanju možnosti, potreb in interesov otroka, izražanju njegovih predlogov in iniciativ, aktivni udeležbi v vzgojno-izobraževalnih dejavnostih, prilagodljivosti pogojem in kulturi okolja ter ustreznih odgovorih na potrebe staršev (v ponudbi programov za otroke, fleksibilni organizaciji sprejema otroka, prilagajanju dnevnega ritma – prehrana, dnevni počitek, v upoštevanju pravic in potreb otroka ali v iskanju potrebnih informacij, virov in služb, ki lahko pospešijo razvoj otroka). Načelo *fleksibilnosti* izhaja iz prepričanja, da je »[u]čenje aktiven subjektiven proces konstruiranja znanja posameznika, ki se od zunaj lahko samo zažene, vendar se ga ne da neposredno upravljati in se v različnih subjektih učenja (otročih in odraslih) ne dogaja niti v enakem vrstnem redu niti z enako hitrostjo. Uporaba načela fleksibilnosti omogoča celovito učenje otrok in odraslih, in sicer z aktivnim preverjanjem predhodno zgrajenih konceptov in kontinuirano gradnjo novih« (prav tam, str. 3).

Za uspešno realizacijo načela fleksibilnosti se velja izogibati določanju strogih časovnih, prostorskih in organizacijskih obrazcev. Vse, kar omejuje individualne ritme otrok in njihove interese, jih preprečuje ali ne upošteva, je v nasprotju z načelom fleksibilnosti. Uspešna izvedba tega načela se razkriva v spoštovanju pravic vsakega posameznika v predšolski ustanovi kakor tudi v zagotavljanju »zadovoljevanja specifičnih potreb, osebnih ritmov in individualno različnih strategij učenja otrok« (prav tam, str. 13).

Načelo *partnerstva s starši in širšo skupnostjo* se uresničuje s »pogoji, v katerih se staršem, to je skrbnikom otrok, omogočajo preživljanje časa z njihovimi otroki v vzgojnih skupinah, spremljanje in dejavno sodelovanje v neposrednem vzgojno-izobraževalnem procesu in spoznavanje lastnih otrok v kontekstu, drugačnem od družinskega« (prav tam, str. 14). Vzgojitelji so usmerjeni v prepoznavanje potreb staršev, redno jih obveščajo, podpirajo in krepijo v umetnosti starševstva. *NKZPV* (2014) je usmerjen tudi k aktivnemu vključevanju staršev v skupno odločanje, starši pa kot vzgojiteljevi partnerji delujejo tudi kot promotorji predšolske ustanove in posredniki v partnerskih odnosih z lokalno skupnostjo (prav tam).

Načelo *zagotavljanja kontinuitete v vzgoji in izobraževanju* omogoča zadovoljitev otrokove pravice do vzgoje in izobraževanja in ima funkcijo odstranjevanja ovir, ki so mogoči »vir stresa in nezadovoljstva otrok, staršev in vzgojiteljev pred in med prehodom v okviru podsistema in med sistemi. Temeljna naloga *NKZPV* (2014) je

omogočiti podmene za neovirano in čim bolj ‚naravno‘ prehodnost/kontinuiteto v vzgoji in izobraževanju« (prav tam, str. 16).

Načelo *odprtosti za kontinuirano učenje in pripravljenosti za pospeševanje napredka* prakse se uresničuje prek »kontinuiranega raziskovanja in pospeševanja napredka kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa samih praktikov vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev; usposabljanja praktikov vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev za raziskovanje in aktivno proučevanje lastne vzgojno-izobraževalne prakse; povezovanja vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa, ki se učijo, raziskujejo in spreminjajo vzgojno in izobraževalno prakso ter delijo te izkušnje z drugimi v skupnosti, ki se učijo (še posebej z drugimi strokovnjaki in starši)« (prav tam, str. 16–17). *NKZPV* (2014) spodbuja oblikovanje t. i. razvojnih centrov, ki bi bili usposobljeni za pomoč pri strokovnem usposabljanju delavcev.

Vrednote kot orientacija pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih ciljev izhajajo iz »opredeljenosti hrvaške izobraževalne politike za celovit osebni razvoj otroka, za ohranjanje in razvijanje nacionalne, duhovne, materialne in naravne dediščine Republike Hrvaške, za evropsko sožitje in za oblikovanje družbe znanja in vrednot, ki bodo omogočile napredek in trajnostni razvoj« (prav tam, str. 19). *NKZPV* (2014) promovira naslednji sistem vrednot: znanje, identiteta, humanizem in strpnost, odgovornost, avtonomija in ustvarjalnost (Preglednica 1) (prav tam).

Cilji Nacionalnega kurikula za zgodnjo in predšolsko vzgojo

V *NKZPV* (2014) sta izpostavljena dva temeljna cilja: zagotavljanje dobrobiti otroka in njegov celovit razvoj ter vzgoja in učenje otroka ter razvoj kompetenc. V *NKZPV* (2014) so definirane tri skupine dobrobiti: osebna, emocionalna in telesna dobrobit; izobrazbena dobrobit in socialna dobrobit (Preglednica 1). Zagotavljanje dobrobiti je »večdimenzionalen, interaktiven, dinamičen in kontekstualen proces, s katerim se integrirajo zdravo in uspešno individualno delovanje ter pozitivni socialni odnosi v kakovostnem okolju predšolske ustanove« (prav tam, str. 24).

Drugi pomembni cilj *NKZPV* (2014) je celovit razvoj, vzgoja in učenje otrok ter razvoj njihovih kompetenc. Pri uresničevanju tega cilja se izhaja iz predstave o otroku kot celovitem bitju ter sprejemanja načela integracije vseh razvojnih področij in njihovega prežemanja v različnih segmentih vzgojno-izobraževalnega procesa. Sprejemanje kompetenčnega pristopa temelji na naslednjih načelih: kompetence so razvojne; otrokove kompetence se ocenjujejo celovito in kontekstualno; kompetence se gledajo v kontekstu različnih razvojnih možnosti otroka, ne pa njegove kronološke starosti (prav tam, str. 21).

NKZPV (2014) promovira razvoj osmih temeljnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: komunikacija v maternem jeziku; komunikacija v tujih jezikih; matematična kompetenca in osnovne kompetence v naravoslovju; digitalna kompetenca; učenje učenja; socialna in državljanska kompetenca; iniciativnost in podjetnost; kulturna zavest in izražanje (prav tam, str. 27).

Sodobne vloge in strategije vzgojiteljev

V teoriji ZPVI v Republiki Hrvaški ni več tradicionalne paradigme, po kateri je vzgojitelj učitelj in poučevalec, prenašalec znanja, vodja in nadzornik vzgojno-izobraževalnega procesa. Odrasli, ki se zavzemajo za sodobno pedagoško predstavo o otroku, prevzemajo nove vloge in strategije, da bi kontekst predšolske ustanove po *NKZPV* (2014) postal: kraj otrokovega celovitega razvoja, vzgoje in učenja; kraj raziskovanja, odkrivanja in aktivnega učenja; kraj kakovostnih odnosov, sodelovanja in strpnosti; kraj ustvarjanja in izražanja v različnih oblikah; kraj otrokovega demokratičnega bivanja, aktivnega sodelovanja in soddločanja.

Vzgojitelj v vzgojno-izobraževalnem delu razvija nove strategije, da bi sodobna predstava o otroku dobila podporo v kontekstu predšolske ustanove. Vzgojitelj opazuje in posluša otroke, da bi lahko izbral in jim ponudil ustrezno podporo, ki bo pripomogla k njihovemu prehodu na območje bližnjega razvoja (Vygotsky 1978). Po Vygotskem (prav tam) je temeljni cilj poučevanja ravno zagotavljanje prostora za območje bližnjega razvoja. Pod pojmom *območje bližnjega razvoja* teoretiki razumejo učenje in poučevanje kot distribuirano, kontekstualno, interaktivno, kooperativno, participativno (Babić 2007). Vzgojitelj zagotavlja tisto obliko podpore, ki otroku omogoča prehod s trenutnega na naslednje območje razvoja. To je posredna podpora vzgojitelja, ki jo poimenujemo tudi z angleškim izrazom *scaffolding* (v prostem prevodu gradbeni oder), gre pa za njegovo oceno, »kakšna pomoč je potrebna in kako je mogoče to pomoč najbolje ponuditi« (Donaldson 1997, str. 93). Heterogene vzgojno-izobraževalne skupine (skupine vrstnikov in nevrstnikov, skupine otrok različnih razvojnih statusov in možnosti) omogočajo socialne interakcije, ki vodijo do območja bližnjega razvoja.

Da bi se vzgojitelj lahko pravilno odločil o potrebnih ravni podpore, mora vzpostaviti in vzdrževati kakovostno komunikacijo in kakovosten odnos z otrokom. S pozornim poslušanjem se vsi udeleženci povezujejo v skupnost, ki se uči. Carla Rinaldi (2006) govori o pedagogiki poslušanja in z njo razlaga temeljne značilnosti poslušanja: odprtost, občutljivost, dejavnost, interpretacija, dajanje pomena, vrednotenje, globoko zavedanje, sprejemanje sprememb in neznanega, izhod iz anonimnosti, refleksija. Kakovost vzgojiteljeve podpore otrokovemu učenju določa njegov celotni odnos z otroki, še posebej pa raven, na kateri jih razume in upošteva (Slunjski 2011b).

Vzgojitelj je sooblikovalec in otrokov partner – skupaj z otrokom konstruira smisel, znanje, razumevanje, odnose. Po drugi strani pa je otrok kritični sodelovalec v dialogu z vzgojiteljem. Vzgojitelj spodbuja otroke k argumentiranju, pojasnjevanju, sklepanju, otroci pa med razpravo reorganizirajo in redefinirajo svoja spoznanja. Gre za socialno konstrukcijo in razumevanje skozi socialne interakcije. Odprta razprava kot svobodna izmenjava mnenj od vzgojitelja zahteva potrpežljivost, fleksibilnost, aktivno poslušanje.

Vloga vzgojitelja je spodbujati otroke k načrtovanju lastnih dejavnosti in samovrednotenju procesa učenja, vendar pa tudi k skupnemu načrtovanju in ocenjevanju. Otroke spodbuja k refleksiji in samorefleksiji sprejetih dejavnosti, kot tudi načina razmišljanja in učenja. S samovrednotenjem se razvijata samozavest in spoznanje

o osebnih močeh, pa tudi omejitvah. Vzgojitelj otroke motivira tudi za vrednotenje in samovrednotenje svoje komunikacije in sodelovanja z drugimi.

Kompetenten vzgojitelj spodbuja otroke k »učenju učenja« oziroma razvijanju metakognitivnih sposobnosti otrok. Po Davidu Whitebreadu in Penelope Coltman (2010) metakognitivne sposobnosti vključujejo metakognitivne izkušnje (zavest o lastnih metakognitivnih procesih); metakognitivna znanja (znanja o umskih procesih in lastnih strategijah učenja) in samoregulacijo (metakognitivni nadzor umskih procesov). Otroci tako postopoma razvijajo sposobnost regulacije svojega mišljenja in se učijo, kako izbrati med različnimi strategijami delovanja.

Vzgojitelj pripravlja materialno-prostorsko in socialno okolje ter raznovrstne situacije učenja, ki bodo pomagale otrokom različnih razvojnih statusov in kompetenc. S kakovostno oblikovanimi situacijami učenja se spodbuja razvoj samostojnosti in ustvarjalnosti otrok. Z zagotavljanjem različnih medijev za ustvarjalno izražanje je olajšano izražanje otrokovih zamisli. S kakovostnim vzgojiteljevim poseganjem otroci različnih kompetenc sodelujejo v skupni dejavnosti.

Da bi lahko vzgojitelji uspešno obvladovali zapletene poklicne vloge, je v *NKZPV* (2014) posebej poudarjena pomembnost kakovostne začetne izobrazbe in stalnega poklicnega razvoja. »Kakovostna vzgojno-izobraževalna praksa v vrtcu in kurikulum, ki se iz nje generira, se uresničuje in razvija ‚od znotraj‘, od vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vrtcu, za kar jim je treba zagotoviti ustrezno stalno poklicno učenje in razvoj« (prav tam, str. 57).

Zagotavljanje kakovosti in procesa vrednotenja

V *NKZPV* (2014) je mogoče prebrati opredeljenost za zagotavljanje visoke ravni kakovosti vzgojno-izobraževalne prakse in kurikula. Stalno spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela poteka »po vnaprej določenih in dogovorjenih standardih« (prav tam, str. 54), izvaja pa se v obliki notranje ocene kakovosti in zunanjega vrednotenja. Poleg splošnih skupnih standardov vrednotenja ima vsaka predšolska ustanova tudi svoje specifične standarde, ki ustrezajo specifičnosti te ustanove in zagotavljajo načelo avtonomije pri delovanju. Po *NKZPV* (2014) notranje in zunanje² vrednotenje obsega: »celoto (celotno delovanje ustanove – pravna ureditev, uporaba pedagoškega standarda, skupna kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa itd.) in posamezne segmente (spremljanje napredka otrok, spoštovanje pravic otrok, staršev in ostalih udeležencev, vključevanje otrok s posebnimi potrebami, izpopolnjevanje strokovnjakov v ustanovi itd.). Pomemben element notranje ocene kakovosti ustanove je usposobljenost vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu (odraslih in otrok) za stalno in kakovostno samovrednotenje« (prav tam, str. 54).

V *NKZPV* (2014) so navedeni udeleženci vrednotenja kurikula v predšolski ustanovi in udeleženci vrednotenja kurikula zunaj ustanove (Preglednica 2).

² Informacije o zunanjem vrednotenju so dosegljive na spletni strani Nacionalnega centra za zunanje vrednotenje izobraževanja, predšolske ustanove pa na svojih spletnih straneh redno objavljajo *Letna poročila o delu*, v katera so vključena tudi obvestila o rezultatih notranjega vrednotenja dela ustanove.

UDELEŽENCI VREDNOTENJA KURIKULA V VRTCU	UDELEŽENCI VREDNOTENJA KURIKULA ZUNAJ VRTCA
✓ Vzgojitelji in drugi strokovni delavci v vrtcu ✓ Otroci ✓ Starši	✓ Kritični prijatelji iz drugih vrtcev in akademske skupnosti, dejavniki mreže poklicne skupnosti učenja ✓ Pristojne ustanove (oddelki za izobraževanje lokalne skupnosti, ministrstvo za znanost, izobraževanje in šport, Agencija za vzgojo in izobraževanje, Nacionalni center za zunanje vrednotenje izobraževanja idr.)

Preglednica 2: Udeleženci vrednotenja kurikula po NKZPV (2014)

Nacionalni center za zunanje vrednotenje izobraževanja³ (v nadaljevanju NCZVI) je leta 2010 začel projekt *Samovrednotenje ustanov zgodnje in predšolske vzgoje*, ki se je končal s pripravo *Priročnika za samovrednotenje ustanov zgodnje in predšolske vzgoje* (2012, v nadaljevanju *Priročnik*). *Priročnik* (prav tam) je namenjen skupinam za kakovost in vsem ostalim strokovnim delavcem ustanov ZPVI, ki bi se radi vključili v izboljševanje in raziskovanje kakovosti. Samovrednotenje je »proces sistematičnega in kontinuiranega spremljanja, analiziranja in ocenjevanja uspešnosti dela, v katerem dejavno sodelujejo vsi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (otroci in odrasli), in se izvaja po vnaprej določeni metodologiji, ta metodologija pa nas zanima tudi v skladu z znanimi/dogovorjenimi kriteriji, ki nas ravno tako zanimajo (področja vrednotenja)« (prav tam, str. 3). Kontinuirano samovrednotenje vzgojno-izobraževalne prakse je obveznost⁴ vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

V *Priročniku* (2012) so navedena ključna področja kakovosti dela ustanov ZPVI: strategija ustanov, organizacijsko vodenje, kultura, prostorsko-materialni in tehnični pogoji dela, zdravstveno-higienski pogoji dela in varnost, kurikul in vzgojno-izobraževalni proces, človeški viri, sodelovanje z ožjo in širšo družbeno skupnostjo ter proces spremljanja in vrednotenja. Za vsako področje kakovosti so navedene ključne komponente kakovosti ter smernice za samovrednotenje in izboljševanje kakovosti posameznega področja. Za primer bomo vzeli samovrednotenje strategije ustanove kot eno od dimenzij kakovosti (prav tam, str. 101).

³ Javna ustanova, ki je bila ustanovljena leta 2006 z nalogo, da v izobraževalni sistem Republike Hrvaške uvede zunanje vrednotenje. Center zagotavlja okvir za samovrednotenje ustanov, znotraj katerega razvija metodologijo in instrumente, ki jih ustanove uporabljajo za samovrednotenje, ponuja podporo pri obdelavi in interpretaciji rezultatov samovrednotenja ter pri sledenju napredka v kakovosti dela vzgojno-izobraževalnih ustanov, organizira strokovno izpopolnjevanje, katerega cilj je krepitev organizacijskih struktur znotraj ustanov, ki so pristojne za ocenjevanje in spremljanje kakovosti (skupine za kakovost).

⁴ Zakonsko podlago za procese zagotavljanja kakovosti najdemo v *Zakonu o nacionalnem centru za zunanje vrednotenje izobraževanja* (2004), *Načrtu razvoja sistema vzgoje in izobraževanja 2005–2010* (2005), *Državnem pedagoškem standardu predšolske vzgoje in izobraževanja* (2008) ter v *Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o predšolski vzgoji in izobrazbi* (2013).

KLJUČNA VPRAŠANJA	VIRI PODATKOV
✓ Ali ima naša ustanova razvito vizijo in misijo?	✓ Rezultati vprašalnika za ravnatelje, vzgojitelje, strokovno skupino, administrativno-tehnično in ostalo osebje, upravni svet ustanove in starše
✓ Ali vizija in misija ustrezata temu, kar smo in kar bi radi bili?	✓ Spletne strani ustanove
✓ Ali so vsi udeleženci seznanjeni z njima?	✓ Oglasne table in druge oblike informiranja staršev in ostalih udeležencev
✓ Ali vizija in misija delata našo ustanovo prepoznavno?	✓ Letopis ustanove za zgodnjo vzgojo
✓ Ali vsak dan živimo vizijo in misijo ustanove?	✓ Drugi viri
✓ Kako to počnemo?	

Preglednica 3: Vrednotenje strategije ustanove za zgodnjo vzgojo (Priročnik ... 2012)

V Preglednici 3 so navedena ključna vprašanja za samovrednotenje strategije ustanove kot ene od dimenzij kakovosti in viri za zbiranje podatkov v procesu samovrednotenja navedene dimenzije.

Navedena je tudi metodologija samovrednotenja⁵ ustanov zgodnje in predšolske vzgoje in izobraževanja ter pojasnjena struktura in organizacija skupin za kakovost. Skupina za kakovost je »neformalna organizacijska struktura znotraj ustanove, ki ima primarno nalogo zagotavljanja kakovosti dela ustanove oziroma izvajanja samovrednotenja in spremljanja napredka na ključnih področjih kakovosti« (prav tam, str. 93). Skupino za kakovost sestavljajo: ravnatelj, najmanj dva predstavnika vzgojiteljev, najmanj en predstavnik strokovno-razvojnega službe, najmanj en predstavnik administrativno-tehničnega in pomožnega osebja, najmanj en predstavnik staršev in najmanj en predstavnik lokalne skupnosti. NCZVI predlaga tri modele skupine za kakovost glede na organizacijsko strukturo ustanov, od tega pa je odvisno tudi število članov skupine.⁶

V *Priročniku* (2012) so predlagane tudi smernice za vpogled v trenutno stanje kakovosti dela ustanov in njegovo analizo. Da bi bilo doseženo čim bolj objektivno vrednotenje kakovosti, se priporoča zbrati mnenja vseh ključnih udeležencev, da bi tako prišli do objektivne predstave o stanju v ustanovi. Sodelovanje pri izpolnjevanju vprašalnika je anonimno in prostovoljno, z analizo ocen pa dobimo podatke, katera področja kakovosti se zaznavajo kot boljša in katera kot slabša. Navedene rezultate je treba dopolniti z dokumentacijo ustanove. Skupina za kakovost za vsako področje kakovosti ocenjuje, kaj je dobro, pa tudi, kaj ni in kaj zahteva dodatno delo za izboljšanje kakovosti. Po podrobni analizi vsakega posameznega področja kakovosti se identificirajo elementi področja, v katere je treba vložiti dodatne napore za doseganje višje ravni kakovosti. Za

⁵ Nacionalni center za zunanje vrednotenje izobraževanja je razvil metodologijo zunanjega vrednotenja po obstoječih svetovnih modelih in jih uskladi s potrebami v Republiki Hrvaški. »Center zagotavlja okvir za samovrednotenje ustanov, znotraj katerega razvija metodologijo in instrumente, ki jih ustanove uporabljajo za samovrednotenje« (Priročnik ... 2012, str. 31).

⁶ Po ustanovitvi skupine za kakovost ravnatelj ustanove o tem obvesti Nacionalni center za zunanje vrednotenje izobraževanja, upravni odbor, zaposlene v ustanovi in starše ter članom skupine preda sklepe o imenovanju (Priročnik ... 2012, str. 96).

definiranje prioriternih področij za izboljšanje kakovosti se priporoča izvedba analize KREDA.⁷

V *Priročniku* (2012) so določene tudi smernice za izdelavo razvojnega načrta ustanove. »Pred izdelavo razvojnega načrta so potrebni podroben vpogled v rezultate in dokumentacijo, njihova analiza in interpretacija, odkrita in iskrena komunikacija o ‚kritičnih točkah‘, ugotavljanje dobrih in slabih strani vsakega posameznega področja kakovosti in analiza KREDA« (prav tam, str. 112). Razvojni načrt vsebuje naslednje elemente: prioriterna področja za izboljšavo, razvojni cilji za vsako prioriteto področje, metode in dejavnosti za doseganje ciljev, viri in osebe, odgovorne za izvedbo razvojnega načrta, ter časovni rok izvedbe predvidenih dejavnosti.

Notranje in zunanje vrednotenje se razlikujeta glede na subjekte, ki izvajajo procese vrednotenja. Medtem ko notranje vrednotenje izvajajo delavci ustanove, zunanje vrednotenje izvajajo subjekti zunaj ustanove. »Za zunanje vrednotenje so značilni vnaprej znani in medsebojno usklajeni kriteriji ter usklajenost metodologije, kar zagotavlja višjo stopnjo objektivnosti ter možnost generalizacije in primerjave« (Antulić Majcen in Pribela-Hodap 2017, str. 25). Samovrednotenje se ukvarja s procesi, odnosi in pogoji, znotraj katerih se uresničuje vzgojno-izobraževalni proces. Cilj samovrednotenja je ugotoviti trenutno stanje na različnih področjih kakovosti, odkriti pomanjkljivosti in prednosti ter spodbuditi ustanovo k izboljšanju kakovosti dela (Priročnik ... 2012).

NCZVI je leta 2014 organiziral uvodni modul strokovnih izpopolnjevanj skupin za kakovost ustanov ZPVI *Prvi koraki v procesu samovrednotenja in Sličice iz samovrednotenja: Novi izzivi v skupinskem delu in izmenjava izkušenj ustanov z realizacijo razvojnega načrta in procesom samovrednotenja*. Predavanja in delavnice so bili organizirani v raznih županijah Republike Hrvaške. Sandra Antulić Majcen (2014) navaja, da je bil cilj strokovnega izpopolnjevanja »izmenjava izkušenj v procesu samovrednotenja skozi pogled na delo skupin za kakovost in izvedbo procesa samovrednotenja zadnja tri leta. Skozi strokovno izpopolnjevanje so se udeleženci seznanili z izvedbo procesa samovrednotenja v šolskih letih 2012/2013 in 2013/2014, izmenjali so si izkušnje v zvezi z delom skupin za kakovost in izvedbo procesa samovrednotenja, dodelani in usklajeni pa so bili tudi vizija in misija procesa samovrednotenja, kompetence, potrebne za izvedbo procesa, in sistem mreže podpore ustanovam v procesu samovrednotenja« (prav tam, str. 4). Leta 2015 je bil organiziran modul strokovnih izpopolnjevanj skupin za kakovost ustanov zgodnje in predšolske vzgoje in izobraževanja *Temeljna znanja in spretnosti, potrebni za izvedbo procesa samovrednotenja*.

Sandra Antulić Majcen in Sonja Pribela Hodap (2017) sta v svoji publikaciji objavili rezultate petletne implementacije procesa samovrednotenja s poudarkom na izkušnjah ustanov in primerih dobre prakse, zbranih od ustanov ZPVI, vključenih v projekt *Samovrednotenje ustanov zgodnje in predšolske vzgoje* (2011–2015). V prispevku izhajata iz specifičnosti razvoja otrok zgodnje in predšolske starosti, kar zahteva visoko raven kakovosti ustanov. Objavljeni so rezultati samovrednotenja 140 ustanov ZPVI v Republiki Hrvaški v obdobju od leta 2011 do leta 2015. Avtorici

⁷ Analiza KREDA je analiza SWOT, prilagojena zahtevam samovrednotenja vzgojno-izobraževalnih ustanov.

ugotavljata, da so se z implementacijo in izvedbo procesa samovrednotenja poskušali zagotoviti kultura dialoga, osebna in poklicna odgovornost ključnih udeležencev ter kultura samovrednotenja v sistemu zgodnje in predšolske vzgoje in izobraževanja. Ugotovili sta tudi, na katerih področjih je treba še naprej delati za izboljšanje kakovosti: zaposliti je treba strokovno skupino, zagotoviti materialno-organizacijske pogoje in zmanjšati število otrok v vzgojno-izobraževalnih skupinah (prav tam).

Vsaka ustanova za zgodnjo in predšolsko vzgojo izvaja procese samovrednotenja v skladu z opisanimi navodili. Po izvedenem postopku samovrednotenja je treba napisati poročilo o samovrednotenju. V poročilu se navede, kako pogosto se je skupina za kakovost sestajala, kako je tekel proces samovrednotenja, kako so bili zadovoljni z opravljenim delom, na katere ovire in težave so naleteli in koliko bo izpeljani postopek samovrednotenja pomagal pri prihodnjem izboljšanju kakovosti dela ustanove. Proces samovrednotenja ustanove je kontinuiran proces, za to pa sta potrebna vseživljenjsko učenje in razvoj poklicnih kompetenc vzgojiteljev ter drugih delavcev.

Sklep

Pri organizaciji ZPVI v Republiki Hrvaški ima poseben pomen *NKZPV* (2014). Njegova koncepcija izhaja iz sodobne paradigmatične orientacije, ki otroka afirmira kot osebnost že od rojstva, zato ga je kot takega treba dojemati in spoštovati. Glede na humanistično razvojno paradigmatično orientacijo se v tem dokumentu uveljavljata pluralizem teoretičnih koncepcij in različnost pristopov pri izvajanju ZPV. Otrok je subjekt, ki dejavno sodeluje v svojem okolju, (so)konstruira in v veliki meri določa svoje lastno življenje in razvoj. Otroštvo je proces socialne konstrukcije, ki ga otroci in odrasli gradijo skupaj; proces, ki se kontekstualizira v razmerju s prostorom, časom in kulturo. Če izhajamo iz konstruktivistične paradigme v *NKZPV* (2014), na otroka gledamo kot na celovito, kompetentno in dejavno bitje, ki vstopa v raznovrstne interakcije z naravnim in družbenim okoljem. V skladu s tem je dokument usmerjen k uresničevanju specifičnih vzgojno-izobraževalnih ciljev za zagotavljanje otrokove dobrobiti, kar se posebej nanaša na: spodbujanje celovitega razvoja, vzgoje in učenja, razvoj kompetenc, uresničevanje pravice vseh otrok do enakih možnosti. Če na otroka gledamo kot na dejavnega člana skupnosti, se predšolska ustanova uveljavlja kot kraj demokratičnega življenja in aktivnega sodelovanja otroka pri oblikovanju življenja in dela ustanove. V *NKZPV* (2014) »je kakovost vzgoje in izobraževanja za vse otroke v Republiki Hrvaški določena kot cilj in načelo hrvaške vzgojno-izobraževalne politike« (prav tam, str. 3). Temeljni namen ZKVI je optimalen razvoj vseh otrokovih potencialov, lastnosti in sposobnosti, ustvarjalnosti in reševanja problemov, samostojnosti, pozitivne komunikacije in vzpostavitve boljših odnosov z drugimi, iniciativnosti in osebne odgovornosti (Zloković in Nenadić-Bilan 2017). V *NKZPV* (2014) je mogoče zaznati jasno uradno opredeljenost za zagotavljanje visoke ravni kakovosti, pri čemer so jasno definirani tudi dejavniki notranjega in zunanjega vrednotenja kakovosti kurikula.

Temeljni pogoji za doseganje kakovosti ZPVI v Republiki Hrvaški so bili izpolnjeni z novim *NKZPV* (2014) in zakonskimi določili ter očitnimi kakovostnimi spremembami v pedagoški praksi in dejavnostih vzgojiteljev. Pri vse večjem številu predšolskih ustanov so vidne kakovostne spremembe pri izvedbi ZPVI. Vsekakor se za razvoj kakovosti ne pričakujejo samo ustvarjalnost vzgojiteljev in nove ideje vseh udeležencev ZPVI (vzgojitelji, strokovno-razvojne službe, otroci, starši idr.), temveč tudi hitrejši in kakovostnejši razvoj prostorskih in materialnih pogojev.

Prevod: Sonja Dolžan

Literatura in viri

- Antulić, S. (2014). *Sličice iz samovrednovanja: Novi izazovi u timskome radu i razmjena iskustva ustanova s realizacijom razvojnog plana i procesom samovrednovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Nacionalni center za zunanje vrednotenje izobraževanja).
- Antulić Majcen, S., Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Nacionalni center za zunanje vrednotenje izobraževanja).
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4, št. 2, str. 217–229.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika o djetetu u pedagogiji djetinjstva. V: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofska fakulteta Univerze u Zagrebu – Oddelek za pedagogiko, str. 19–39.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bredenkamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colby, A. in Kohlberg, K. (1987). *The Measurement of Moral Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Colin, J. M. (1994). *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
- Donaldson, M. (1997). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Državni pedagoški standard za predškolski odgoj i obrazovanje*. (2008). Narodne novine, 63/2008.
- Hart, D. (1988). A longitudinal study of adolescents socialization and identification as predictors of adult moral judgment development. *Merrill-Palmer Quarterly*, št. 34, str. 245–260.
- Jungeck, S. in Marshall, D. (1992). Curricular Perspectives on Great Debate. V: S. A. Kessler in B. B. Swadener (ur.). *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum – Beginning the Dialogue*. New York, London: Teachers College-Columbia University, str. 93–102.
- Kelly, A. V. (1989.) *The Curriculum – Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća*. (2011). Zagreb: International Step by Step Association.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (2001). UNICEF. Dostopno na: <https://www.unicef.hr/konvencija-o-pravima-djeteta>, str. 1–18 (pridobljeno 2. 7. 2018).

- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kuczynski, L. in Parkin, M. (2006). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions and relational dialectics. V: J. E. Grusec in P. Hastings (ur.). *Handbook of socialization*. New York: Guilford Press, str. 259–283.
- Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb: Eduka.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2004). Empatija vzgojiteljic kot element prikritega kurikulumu v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 140–151.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Mijatović, A. (1999). Sustav odgoja i obrazovanja. V: A. Mijatović (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 291–336.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. V: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo; Školska knjiga, str. 391–408.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Mušanović, M. (1998). Konstruktivistička paradigma kvalitete osnovnog obrazovanja. V: *Međunarodni znanstveni kolokvij, Kvaliteta u odgoju i obrazovanju, Rijeka, 19.-20. veljače, Zbornik radova*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, str. 84–96.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska. Dostopno na: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (pridobljeno 1. 6. 2018).
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011.) Dostopno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pridobljeno 1. 6. 2018.).
- Nucci, L. P. (1996). Morality and personal freedom. V: E. Reed, E. Turiel in T. Brown (ur.). *Knowledge and Values*, str. 41–60.
- Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Narodne novine 5/2015, 16. 1. 2015. (Pridobljeno 11. 6. 2018.).
- Patterson, G. R., Reid, J. B. in Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Castalia: Eugene.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6, št. 1–2, str. 123–138.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Powers, S. I. (1988). Moral judgment development within the family. *Journal of Moral Education*, št. 17, str. 209–219.
- Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. (2012). Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Dostopno na: http://dokumenti.NCZVI.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (pridobljeno 1. 6. 2018).
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi. (1991). Dostopno na: https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i-obrazovanja_predskolske_djece.pdf (pridobljeno 1. 6. 2018).

- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione: An Interview with Lella Gandini. V: C. P. Edwards, L. Gandini, G. Forman (ur.) *The Hundred languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, str. 113–126.
- Rosandić, D. (2003). *Kurikulski metodički obzori*. Zagreb: Školske novine.
- Rosić, V. in Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Filozofska fakulteta u Rijeci.
- Ryan, R. in Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, št. 1, str. 68–78.
- Slunjski, E. (2011a). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikuluma. V: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofska fakulteta Univerze v Zagrebu, Zavod za pedagogiko, str. 179–208.
- Slunjski, E. (2011b). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske* (2012). Vlada Republike Hrvatske. Dostopno na: [http://novebojeznjanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20\(popis%201\)/013%20149%20Smjernice%20za%20Strategiju%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf](http://novebojeznjanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/013%20149%20Smjernice%20za%20Strategiju%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf) (pridobljeno 1. 6. 2018).
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (2014). Narodne novine, 124/2014.
- Tillmann, K. J. (1994). *Teorije škole*. Eduka, Zagreb.
- Vasta, R., Marshall, M. H. in Scott, A. M. (1992). *Child Psychology: The Modern Science*. New York: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitebread, D. in Coltman, P. (2010). *Teaching and Learning in Early Years*. New York: Routledge.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi*. (2013). Narodne novine, 94/2013.
- Zakon o nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja*. (2004). Narodne novine, 151/2004.
- Zloković, J. in Nenadić-Bilan, D. (2017). Sprememba paradigme o otroku in otroštvu ter sistem predšolske vzgoje in trendi. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 3, str. 190–209.

Dragana Pavlović Breneselović in Živka Krnjaja

Potenciali modela kolaborativne evalvacije pri razvijanju kakovosti prakse v otroškem vrtcu v Srbiji¹

Povzetek: Članek obravnava potencialne modela kolaborativne evalvacije v primerjavi z zunanjo evalvacijo pri razvijanju kakovosti prakse v otroškem vrtcu. V njem sta predstavljena dva prevladujoča diskurza kakovosti, diskurz zagotavljanja kakovosti in diskurz vzpostavljanja kakovosti. Diskurz oblikovanja kakovosti je izhodišče za predstavitev modela kolaborativne evalvacije, njegovih bistvenih značilnosti in možnosti, ki jih ponuja pri evalvaciji. Primer rabe modela kolaborativne evalvacije iz pilotnega projekta novih Temeljev programa predšolske vzgoje in izobraževanja v Srbiji kaže, kako je uvajanje kolaborativne evalvacije pripomoglo k preoblikovanju prostora v otroških vrtcih, ki so sodelovali v pilotnem projektu. V sklepnem delu članka so elaborirane prednosti modela kolaborativne evalvacije pri razvijanju kakovosti prakse v otroškem vrtcu v primerjavi s prevladujočim modelom zunanje evalvacije kakovosti v Srbiji.

Ključne besede: kakovost, temelji programa predšolske vzgoje in izobraževanja, pilotni projekt, prostor, preobrazba prakse v vrtcih

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Dragana Pavlović Breneselović, redna profesorica, Univerza v Beogradu, Filozofska fakulteta, Čika Ljubina 18–20, 11000 Beograd, Srbija; e-naslov: dbrenese@fbg.ac.rs

Dr. Živka Krnjaja, redna profesorica, Univerza v Beogradu, Filozofska fakulteta, Čika Ljubina 18–20, 11000 Beograd, Srbija; e-naslov: zivka.krnjaja@fbg.ac.rs

¹ Besedilo je nastalo v okviru raziskovalnega programa št. 179060 *Modeli ocenjevanja in strategije izboljšanja kakovosti vzgoje in izobraževanja v Srbiji*, ki ga financira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, znanost in tehnološki razvoj Republike Srbije.

Uvod

Ukvarjanje s kakovostjo predšolske vzgoje in izobraževanja, ki se je začelo s študijo »Kje je doma kakovost – politika oblikovanja kakovosti predšolske vzgoje« (Krnjaja in Pavlović Breneselović 2013), naju je pripeljalo do prepoznavne in analize dveh prevladujočih diskurzov kakovosti vzgoje in izobraževanja – diskurza zagotavljanja kakovosti in diskurza oblikovanja kakovosti. Diskurz zagotavljanja kakovosti je zasnovan na pojmovanju izobraževalne prakse kot rigidnega in/ali determinističnega sistema in pozitivističnega znanstvenega izhodišča, v skladu s katerim se kakovost razume kot nekaj otipljivega in materialnega, kar je mogoče spoznati, raziskati in izmeriti; nekaj objektivnega, neodvisnega od naših vrednot; vednost o kakovosti se pridobi s kvantitativnim merjenjem, ocenjevalnimi lestvicami, korelacijskimi študijami, eksperimenti in kvazieksperimenti; empirične raziskave zagotovijo podatke in vodijo do teorij o kakovosti in izhodišč zanje, ki se s standardizacijo vnesejo v prakso, evalvacija kakovosti pa ima vlogo nadzora z merjenjem doseganja standardov (prav tam).

V diskurzu oblikovanja kakovosti se praksa izobraževalnega sistema prepozna kot kompleksen in smiseln sistem, zasnovan na vrednotah – kot sistem, »iščoč smisel« (Banathy v Krnjaja in Pavlović Breneselović 2013, str. 114). Kakovost je družbeno in kulturno pogojen koncept in kot takšna kontekstualna, subjektivna, pluralistična, večperspektivna in vrednostno oblikovana. Na podlagi takšnega razumevanja kakovosti sva izoblikovali smernice za razumevanje in oblikovanje kakovosti (Krnjaja in Pavlović Breneselović 2013, str. 107–112).

Dinamičnost: kakovost ni stvar enkratnega predpisovanja ali enkrat vzpostavljenega stanja ali ravni, ampak stalen, dinamičen in kontinuiran proces. Ne zagotovi se z definiranjem ravni ali meje, ki jo je treba doseči s postavitvijo standardov, ampak z udejanjanjem predpostavk za njen nenehni razvoj.

Večdimenzionalnost: kakovosti ni mogoče omejiti na posamezne, ločene dimenzije, na primer na strukturne dimenzije ustanove, ampak zajema množico dimenzij kompleksnega sistema, kakršen je izobraževalni sistem, skozi katerega se kakovost izoblikuje v vzgojni praksi. Kakovost določajo vse dimenzije vzgojne prakse, ne izidi te (Dahlberg in Moss 2005).

Sistemska: kakovost je konstrukt medsebojno povezanih, sodelujočih in soodvisnih sestavin in jo moramo obravnavati kot celoto odnosov, s katerimi posamezne dimenzije ali sestavine dobivajo pomen, ne kot preprost skupek posameznih sestavin. Iz tega sledita sinhronizacija in koordinacija, s katerima se zagotavlja koherentnost sistema.

Kontekstualnost: opredelitev kakovosti in odnos do nje izvirata iz kulturnega, družbenega, ekonomskega in političnega razumevanja otroštva in odnosa do nalog predšolske vzgoje. Univerzalno veljavnega in trajnega, nespremenljivega pomena kakovosti ni, pomen se izoblikuje z razumevanjem v nekem kontekstu in je vedno kontekstualno oblikovan.

Večperspektivnost: »Kakovost je v očeh tistega, ki gleda« (Farquhar v Krnjaja in Pavlović Breneselović 2013, str. 119), zato je dimenzij in perspektiv več. V vzgojno prakso je vključenih več različnih akterjev: politični odločevalci, lokalne oblasti, strokovni delavci, otroci, starši, člani lokalne skupnosti ... Ti akterji se razlikujejo po interesih, pričakovanjih, pogledih in vlogah, pa tudi po razumevanju kakovosti, zahtevah glede kakovosti in presojanju te.

Participativnost: definiranje kakovosti je participativen proces oblikovanja pomena kot poglobljanja našega razumevanja tistega, kar se dogaja v predšolskem programu, presojanja vrednosti tistega, kar se dogaja, in skupno iskanje utemeljitev za to presojanje. To je proces, ki je pomemben sam po sebi, ker omogoča izmenjavo, dialog in razumevanje. Kakovost je zasnovana na »evalvaciji kot participativnem procesu interpretacije, ki vključuje dialog in argumentacijo, presoja pa je stvar refleksije udeležencev v nekem kontekstu glede na ključne vrednote, ki so temelj predšolske vzgoje« (Dahlberg idr. 2007, str. 10).

Obravnava kakovosti predšolske vzgoje in izobraževanja v Srbiji

Evalvacija kakovosti dela v predšolskih ustanovah v Srbiji je opredeljeno v *Pravilniku o evalvaciji kakovosti dela ustanov* (Pravilnik... 2012) in *Pravilniku o standardih kakovosti dela ustanov* (Pravilnik... 2012a) in se je začelo leta 2013. Evalvacija kakovosti dela predšolskih ustanov v Srbiji je zasnovana na zunanji evalvaciji kakovosti in na samoevalvaciji. Zunanja evalvacija kakovosti se izvaja na podlagi standardov za zunanjo evalvacijo, opravijo pa jo zunanji, neodvisni evalvatorji, ki delo ustanove presojujejo na podlagi pedagoške dokumentacije, obiska v ustanovi in pogovora z ravnateljem, vzgojiteljicami, starši in drugimi udeleženci, pomembnimi za življenje ustanove (Pravilnik ... 2012). V neposredno preverjanje vzgojno-izobraževalnega dela je vključena izpeljava aktivnosti najmanj 40 % vzgojnih skupin v najmanj 40 % objektov predšolske ustanove. Zunanji evalvatorji so pri aktivnostih navzoči najmanj 15 minut (prav tam, str. 5). Na podlagi poročila komisije o zunanji evalvaciji ustanova pripravi *Načrt za izboljšanje kakovosti dela* v skladu z definiranimi standardi kakovosti dela ustanov in ga predloži šolski upravi (prav tam, str. 7). Usklajevanje med šolsko upravo in predšolsko ustanovo pri nadaljnjem razvijanju kakovosti po opravljeni zunanji evalvaciji ni operacionalizirano v *Pravilniku o evalvaciji kakovosti dela ustanov* (Pravilnik ... 2012).

Naloga standardov zunanje evalvacije kakovosti dela predšolskih ustanov je omogočanje »izenačene in objektivne presoje kakovosti dela predšolske ustanove« (Standardi kvaliteta ... 2012, str. 1). Standardi kakovosti dela predšolskih ustanov so opredeljeni z 29 standardi in 137 kazalci za sedem delovnih področij: predšolski program, letni načrt, razvojni načrt; vzgojno-izobraževalno delo; razvoj in napredek otrok; podpora otrokom in družini; etos otroškega vrtca, organizacija in vodenje; viri. Standardi so v dokumentu opredeljeni kot »izjave o kakovostni praksi ali možnostih za udejanjanje takšne prakse«, kazalci pa kot »operacionalizirane definicije za merjenje udejanjanja standardov« (prav tam). V *Pravilniku o evalvaciji kakovosti dela ustanov* (Pravilnik ... 2012) je samoevalvacija opredeljena kot evalvacija kakovosti, ki jo izvaja ustanova na podlagi standardov zunanje evalvacije. Iz opredelitve samoevalvacije je mogoče razbrati, da je naloga samoevalvacije usklajevanje s postavljenimi normami, ne reflektivno prevpraševanje praktikov, kakšna je kakovost in kakšna vlogo imajo sami pri tem.

Z raziskovanjem kakovosti prakse v otroškem vrtcu z vidika praktikov (Krnjaja 2016) so bili pridobljeni podatki o odnosu praktikov do zunanje evalvacije. Podatki, zbrani z analizo vprašalnikov, ki jih je izpolnilo 105 vzgojiteljic, so pokazali, da praktiki zunanje evalvacije kakovosti vzgojno-izobraževalne prakse ne uvrščajo med deset dimenzij, ki so po njihovem mnenju pomembne za kakovost prakse v vrtcu. Po mnenju največ vzgojiteljic (77 %) je enkratna zunanja evalvacija »prakso vklenila v formo in praktike prisilila v formalizem« (*Nihče se ne ukvarja z vsebino, pomembna je samo oblika. Pomembno je, kakšno oceno boš dobil, ne pa tudi, kaj boš s tem počel.*). Samo malo več kot petina vzgojiteljic (21 %) je zatrdila, da so standardi zunanje evalvacije zagotovili »ključ do izboljšanja prakse« (*Zapisano imam, kako naj bo videti kakovostna praksa, in prepričana sem, da se ne bom zmotila.*), 2 % vzgojiteljic pa sta menila, da zunanja evalvacija nima nikakršnih učinkov na njihovo prakso (*Nič se ni spremenilo, delamo tako kot prej.*) (ibid, str. 50).

Ob podatku, da praktiki zunanjo evalvacijo kakovosti doživljajo kot dejanje, ki ni vključeno v celoto, zato ne prispeva k oblikovanju kakovosti v vrtcu, saj je omejeno na skupek tehničnih postopkov, ki se končajo s poročilom komisije in številčno oceno, sta se postavili vprašanje smiselnosti zunanje evalvacije in vprašanje njenih učinkov na razvijanje kakovosti. Na podlagi raziskovanja kakovosti z vidika praktikov sta bili med drugimi prepoznani tile smernici za evalvacijo kakovosti: 1) opolnomočenje praktikov za samoevalvacijo, katere smisel je premišljevanje o praksi, razumevanje kakovosti prakse otroškega vrtca in lastne poklicne vloge pri razvijanju kakovosti; 2) rekonstruiranje regulatorne funkcije, zasnovane na evalvaciji praktikov, in krepitev podporne, razvojne funkcije evalvacije kakovosti, ki se udejanja z zagotavljanjem podpore s praktiki pri razvijanju kakovosti prakse.

Model kolaborativne evalvacije

Model kolaborativne evalvacije izhaja iz postopka »oblikovanja kakovosti« in ga je najširše mogoče opredeliti kot proces, med katerim skupine in različni udeleženci izboljšujejo znanje o svoji stvarnosti, naravnano na akcijo, in ki pripomore, da

ozaveštijo svoje vrednote in norme in se medsebojno uskladijo (Cousins idr. 2013; Greene 2000; Patton 2008; Patton 2011). Kot piše Dragana Pavlović Breneselović (2014), model kolaborativne evalvacije zajema:

participativnost – sodelovanje vseh udeležencev prakse predšolske vzgoje in izobraževanja (praktikov, staršev, otrok, raziskovalcev, nosilcev izobraževalne politike, lokalne skupnosti) pri procesu evalvacije,

večperspektivnost – obravnavanje kakovosti predšolske vzgoje in izobraževanja z različnih vidikov (z vidika praktikov, z vidika otrok, z vidika družine in skupnosti, z vidika raziskovalcev/izvajalcev evalvacije),

formativnost – obravnavanje preverjanja in evalvacije kot procesov, katerih namen je razvijanje kakovosti sistema in prakse predšolske vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju PVI) in prakse v otroškem vrtcu,

sistemska – celovitost in prepletenost različnih ravni (ravni neposrednega dela z otroki, ravni prakse v otroškem vrtcu, ravni sistema PVI, ravni sistema evalvacije) v procesu preverjanja in zbiranja podatkov ter združevanja podatkov z različnih ravni.

Pri razvijanju kakovosti predšolske vzgoje in izobraževanja model kolaborativne evalvacije omogoča:

- povezovanje in sodelovanje praktikov, raziskovalcev, izvajalcev izobraževalne politike in nevladnega sektorja pri spodbujanju in izvajanju sprememb na koherenten način, na katerega se zagotovijo oblikovanje skupnega pomena, sinhronizacija in usklajevanje, pa tudi sinergija dejavnosti različnih akterjev,
- oblikovanje kakovosti prakse ne z regulacijo na podlagi podatkov, pridobljenih z raziskovanjem, kot predpisano (poenostavljeno) univerzalno implementacijo znanstvenih spoznanj, ampak s kontekstualno podporo, ki jo raziskovalci zagotavljajo praktikom na podlagi prepoznavanja kontekstualnih posebnosti in težav in s prevpraševanjem in generiranjem znanstvenih spoznanj iz konteksta prakse,
- postavljanje vseh akterjev v položaj partnerjev, s čimer se dekonstruirajo razmerja moči, zunanjega nadzora in parcialnih interesov (na primer naravnost na »zaželeno« rezultate, s katerimi se dosežejo vnaprej določena norma in kazalniki ali se zadovolji raziskovalna potreba po dokazovanju hipoteze) in vzpostavlja skupni interes, katerega namen je razvoj kakovosti v stvarnem kontekstu. V takem odnosu se dejanske težave in neuspehi ne prikrivajo, ampak so povod za prevpraševanje in bistvene spremembe, ki zagotavljajo dejanski premik,
- zagotavljanje možnosti za trajnost sprememb: s sinergijo in usklajevanjem aktivnosti različnih akterjev; z vzpostavljanjem enotnega vrednotnega stališča; z razvijanjem zmogljivosti na vseh ravneh (na ravni sistema, ustanove, posameznika) za nepretrgane spremembe in razvoj kakovosti (Pavlović Breneselović in Krnjaja 2017).

Uvajanje novih *Temeljev predšolske vzgoje in izobraževanja v Srbiji*: primer uporabe modela kolaborativne evalvacije

Z evropskim okvirom kakovosti predšolske vzgoje (Key principles ... 2014) je določenih pet dimenzij razvijanja kakovosti, od katerih se ena nanaša na kurikulum, ki temelji na otrokovi blaginji in igri in s katerim se dosegajo kakovostne interakcije med otroki, sodelovanje vzgojiteljic, otrok in družine, pa tudi sodelovanje vzgojiteljic s sodelavci pri razvijanju refleksivne in demokratične prakse (prav tam). Izhajajoč iz tega okvira kakovosti in iz splošno prepoznanega pomena kakovostnih programov predšolske vzgoje in izobraževanja so se v Srbiji lotili priprave novih *Temeljev programa predšolske vzgoje in izobraževanja v Srbiji* (Osnove programa ... 2018, v nadaljevanju *Temelji programa*).

S sprejetjem *Temeljev programa* se je v Srbiji s pilotnim projektom prekinila ustaljena praksa sprejemanja tega dokumenta, po kateri je bilo to omejeno na pisanje dokumenta *Temeljev programa* (prav tam) kot nepovezano in enkratno dejanje izvedenske skupine, ki jo je imenoval Zavod za napredek izobraževanja in vzgoje (v nadaljevanju ZNIV), sestavljali pa so jo posamezniki iz akademske skupnosti in strokovnih združenj. Prvič so *Temelji programa* (prav tam) nastajali na podlagi skupnega projekta relevantnih ustanov, pri katerem so partnersko sodelovali Inštitut za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Beogradu (v nadaljevanju IPA), Ministrstvo za izobraževanje, znanost in tehnološki razvoj, ZNIV, Unicef in praktiki iz treh vrtcev, v katerih je potekal pilotni projekt *Temeljev programa*. »Pilotni projekt izdelave načrta *Temeljev programa* PVI – Leta vzleta« je zasnovan na teh izhodiščih (prav tam):

- a) da program vzgojno-izobraževalnega dela z otroki nastaja in se izoblikuje v dejanskem kontekstu vzgojno-izobraževalne prakse. Z intervencijo, naravnano na uvajanje novega programa, se oblikujejo predpostavke za razvijanje programa v vrtcu, med katerimi je bistvena predpostavka programski okvir, ki določa teoretsko-vrednotna izhodišča, na katerih temeljijo program, predstava o otroku, razumevanje, kako se uči in kakšna je vloga odraslih pri tem;
- b) da sprememba v praksi pedagoškega delovanja predpostavlja spremembo, ki nastaja v dejanskem programu. Zato bistvo pedagoške intervencije ni vnašanje novega segmenta programa kot »izpeljane spremembe«, ampak omogočanje, spodbujanje in podpiranje razvoja sprememb pri vseh dimenzijah programa v vrtcu;
- c) na razumevanju kakovosti kot kontekstualnega in dinamičnega procesa, ki se proučuje s preverjanjem procesnih dimenzij konteksta in njegovih potencialov za zagotavljanje otrokove blaginje in učenja, ne z merjenjem otrokovih dosežkov (Završni izveštaj ... 2018, str. 7).

Namen izvajanja pilotnega projekta v vrtcih je bil zagotavljanje podpore praktikom pri razvijanju programa za otroški vrtec, zasnovanega na konceptu *Temeljev programa* (Osnove programa ... 2018). Sistem podpore praktikom je

zajemal: izobraževanje, posvetovalne obiske raziskovalcev IPA v otroškem vrtcu, posvetovalne sestanke raziskovalcev IPA s strokovnimi sodelavci iz otroških vrtcev. Pilotni projekt je potekal od marca 2017 do junija 2018, v njem pa je sodelovalo 45 praktikov iz 18 skupin iz treh vrtcev – 12 medicinskih sester vzgojiteljic, 24 vzgojiteljic, šest strokovnih sodelavcev (dva psihologa in štirje pedagogi) in trije ravnatelji predšolskih ustanov. Za pilotni projekt je bil razvit kompleksen model kolaborativne evalvacije, po katerem sta bili predvideni udeležba vseh akterjev pri preverjanju in raba različnih tehnik in instrumentov z dvojnimi namenoma – za podporo praktikom pri razvijanju programa, zasnovanega na novih *Temeljih programa* (prav tam), in za evalvacijo pilotnega projekta.

Za potrebe tega članka bomo predstavili primer rabe modela kolaborativne evalvacije, ki se nanaša na preoblikovanje prostora vrtca.

Izhodišče koncepta novih *Temeljev programa* (prav tam) je, da je prostor ena od ključnih dimenzij kakovosti programa. Prostor se v diskurzu zagotavljanja kakovosti uvršča med strukturne dimenzije kakovosti. V tem diskurzu je prostor fizično okolje, ki se prilagodi za otroke, kakovost prostora pa se presoja na podlagi njegove funkcionalnosti in organiziranosti (Pavlović Breneselović 2015, str. 266). Poudarek je na zdravstveno-higiensko-varnostni dimenziji prostora (na vprašanju velikosti, osvetljenosti, ustreznih aerotermičnih razmer, opreme, prilagojene za otroke in varne zanje) in na pedagoško-didaktični dimenziji (starosti primerni opremi in materialih, raznovrstnosti, dostopnosti, zadostnosti ...). Posledica takšnega razumevanja prostora je, da ta velja za danost, neodvisno od programa, in se ne obravnava kot sestavni del programa in vzgojno-izobraževalne prakse. V diskurzu oblikovanja kakovosti se poudarek prenese s fizičnih značilnosti prostora na simbolno raven – na pomen, ki ga prostor ima (ne gre za dvom o pomembnosti zdravstveno-higiensko-varnostnih razmer, ampak za to, da jih obravnavamo z vidika pedagoškega pomena). To pomeni:

- oprema in materiali so elementi fizičnega prostora, s katerimi se manifestirajo kulturne in programske vrednote, norme in predpostavke o predšolski vzgoji, otroku, njegovem učenju in vlogi odraslega pri tem (Peterson in Deal v Pavlović Breneselović 2015, str. 265). Prostor ni samo fizičen, ampak odraža pričakovanja do udeležencev, ki so v tem prostoru, in do njihovih medsebojnih odnosov. Socialna dimenzija prostora determinira otroške izkušnje in oblikuje otroštvo na podlagi prepričanj o otroku in otroštvu, ki so vključena v neko okolje;
- razmere ali okolje za učenje ni samo neposredni fizični prostor, ampak ustvarja celoto s svojimi socialnimi, kulturnimi, diskurzivnimi in fizičnimi značilnostmi, ki sodelujejo pri oblikovanju interakcij udeležencev prakse v vrtcu – otrok, vzgojiteljic, staršev in skupnosti. Tako je na primer v pedagogiki Reggio Emilia okolje opredeljeno kot tretji vzgojitelj in se poudarja povezava med kakovostjo okolja in učenja. Za odraslega je okolje izhodišče za oblikovanje pedagoškega prostora, v katerem se otroci lahko učijo in pridobijo kompetence (Rinaldi 2006);
- okolje za učenje ni fizični prostor kot stanje na sebi, ampak je proces razvijanja interakcij v dejanskih razmerah v nekem kontekstu. Značilnosti okolja niso nespremenljive, ampak so predmet nenehnega dogovarjanja in interakcij z dru-

gimi pri vsakodnevem pridobivanju izkušenj in odnosih, izidi teh izmenjav pa bodo vplivali na otrokov prihodnji odnos s prostorom (Lester in Russell 2010). Zaradi tega pri kakovosti okolja »ne gre samo za vprašanje, koliko je okolje naklonjeno izkušnjam in nameram otrok, jih bogati in je zanje izziv, ampak tudi vprašanje, koliko otrok lahko vpliva na okolje in proces svojega učenja in ga oblikuje« (Sheridan 2001, str. 92).

Takšno razumevanje pomena prostora je vključeno tudi v koncept novih *Temeljev programa* (Osnove programa ... 2018): »Fizično okolje (prostorsko-časovna organizacija) neposredno določa otrokov položaj v programu. Odnosi, ki izhajajo iz fizičnega okolja in ga hkrati oblikujejo, ustvarjajo neposredne razmere za učenje. Prostor nikakor ni nekaj, kar bi bilo dano samo po sebi in neodvisno od programa, ampak ravno nasprotno, najbolj neposredno in najkonkretnje izraža zasnovo programa in mora biti v skladu s konceptom *Temeljev programa*. Zaradi tega vzgojiteljica prostoru, stalnemu restrukturiranju, razvijanju, bogatenju in osmišljanju tega posveča posebno pozornost« (prav tam, str. 26).

Kolaborativna evalvacija se pri preoblikovanju prostora v vrtcih udejnjanja s formativnim procesom, naravnanim na kritično preverjanje, v kakšnem stanju je prostor, oblikovanje skupnega pomena kakovosti prostora in preoblikovanje prostora. S primerom bova ponazorili, kako proces kolaborativne evalvacije poteka z zbiranjem podatkov, ukrepi za podporo in akcijo, ki so lahko izpeljani v različnih ciklih (»zbiranje podatkov – ukrepi za podporo – akcija«; »akcija – zbiranje podatkov – ukrepi za podporo«; »ukrepi za podporo – akcija – zbiranje podatkov«). Preverjanje in zbiranje podatkov imata vlogo oblikovalcev kakovosti prakse, saj se uporabljata za medsebojno (samo)evalvacijo in izmenjavo, raziskovalci ju uporabljajo za osmišljanje nadaljnjih ukrepov za podporo in boljše razumevanje procesa spreminjanja, praktiki pa za nadaljnje akcije. V procesu kolaborativne evalvacije so uporabljeni različni načini skupnega preverjanja in evalvacije praktikov in raziskovalcev z združevanjem tehnik sistematičnega opazovanja, udeleženskega opazovanja, skupinskega intervjuja, analize vsebine in različnih etnografskih tehnik, kot so fotoromani, avtoetnografski dnevniki, vinjete (mikroetnografski zapiski), fotografski sprehodi po vrtcu.

Kritična obravnava sedanjih razmer

Kritična obravnava sedanjih prostorskih razmer glede na predpostavke o prostoru, zapisane v *Temeljih programa* (Osnove programa ... 2018), se udejnjanja z:

- evalvacijo prostora, ki jo opravijo praktiki na podlagi protokola analize prostora glede na dimenzije kakovosti prostora, s katerimi naj bi ta omogočal: sodelovanje in pozitivno medsebojno odvisnost; upoštevanje strokovnosti in iniciativnosti; raziskovanje, eksperimentiranje, ustvarjalnost; različnost; pripadnost in personaliziranost; občutek za estetiko in zvedavost (prav tam, str. 27). Pri tem koraku je bila glavna naloga evalvacije informativna – da se praktiki z evalvacijo podrob-

neje seznanijo z izhodišči glede prostora, postavljenimi v *Temeljih programa* (Osnove programa ... 2018), in da raziskovalci dobijo povratno informacijo o pomenu, ki ga praktiki pripisujejo posameznim dimenzijam prostora. Praktiki so potem v svoji delovni skupini v vrtcu na podlagi iste lestvice za evalvacijo kakovosti prostora presojali svoje igralnice in na podlagi tega pripravili načrt ter se lotili spreminjanja prostora. Podatki, pridobljeni s to samoevalvacijo, so pokazali, da večina praktikov meni, da igralnice v glavnem ustrezajo merilom kakovosti glede na vse dimenzije, določene v protokolu;

- evalvacija kakovosti prostora v vrtcu, ki so jo opravili trije raziskovalci iz IPA, je bila izpeljana na podlagi istega protokola evalvacije kakovosti prostora in z zbiranjem fotodokumentacije med udeleženskim opazovanjem v vrtcih. V Preglednici 1 so predstavljeni podatki, sintetizirani iz 18 protokolov opazovanja (po enega za vsako vzgojno skupino od skupaj 18 vzgojnih skupin, ki so sodelovale pri projektu) in analize fotodokumentacije, zbrane med prvim dvodnevni obiskom raziskovalcev v vsakem vrtcu.

Dimenzije kakovosti prostora	Število skupin	Število skupin	Število skupin
	ni prisotno	delno	prisotno
Sodelovanje in pozitivna mesebojna odvisnost	4	8	6
Upoštevanje posameznika in seznanjenost z aktivnostmi	4	11	3
Iniciativnost in udeležba	7	10	1
Raziskovanje, eksperimentiranje in ustvarjalnost	9	8	1
Različnost	8	9	1
Pripadnost in personaliziranost	7	11	0
Občutek za estetiko in zvedavost	10	8	0

Preglednica 1: Podatki iz evalvacije kakovosti prostorov v vrtcih (18 vzgojnih skupin)

Zbrani podatki kažejo, da je razlika med tem, s kakšnimi merili je kakovost prostora opredeljena v *Temeljih programa* (prav tam), in dejanskimi razmerami v vrtcih velika. Ti podatki so podkrepljeni tudi z neposrednimi spoznanji raziskovalcev, s katerimi so opozorili na bistvene značilnosti prostorov, ki so v rabi: tipiziranost (vse sobe so podobne druga drugi); neustrezna strukturiranost (ustaljena razporeditev miz v gruči in na drugi strani velik prazen prostor; stalni kotički oziroma otoki); stereotipnost (stereotipno okrasje in estetski obrazci); nefunkcionalno pohištvo (velike omare in visoke polzaprtne police); delna nedostopnost igrač in materiala; tovarniško izdelane igrače in oprema; premalo potrošnega in polstrukturiranega ter nestrukturiranega materiala); neustrezna izkoriščenost skupnih prostorov.

»Igralnice v dveh objektih so bile opremljene z visokimi omarami za ležalnike in visokimi polzaprtimi ali zaprtimi policami ob zidu za igrače in didaktična sredstva, z nizkimi mizami in stoli, prostorsko razporejenimi na enem mestu, zraven pa je bila večja površina praznega prostora. V njih so izstopali trije ali štirje tipični

kotički: kotiček s kuhinjo (opremljen s plastičnim ali lesenim kuhinjskim pohištvo, plastičnimi posodami in ,sadjem in zelenjavo'), kotiček s punčkami (navadno skopo opremljen z nekaj punčkami različne velikosti in posteljico), frizerski kotiček (z majhno polico in/ali mizico, na kateri je nekaj embalažnih plasten) in konstrukcijski kotiček (opremljen s plastičnimi kockami in konstrukcijskimi elementi). Igralnice so bile drugačne v enem samem objektu, tam so bile strukturirane z interesnimi otoki. Na stenah je bilo v glavnem okrasje, ki ga je izdelala vzgojiteljica (risbe Disneyjevih junakov, črke, velika risba Dedka Mraza maja). Skupni prostor pred igralnico se je uporabljal za garderobo, enaka je bila namembnost hodnikov. Teraso so bile prazne in se najpogosteje niso uporabljale, dvorišča pa so bila zelo skromno opremljena.»

(iz zapiskov raziskovalcev »Začetno stanje prostorov«)

Podatki, ki so jih s preverjanjem pridobili raziskovalci, so se zelo razlikovali od podatkov, pridobljenih s samoevalvacijo praktikov. Poleg tega so podatki o vpeljanih spremembah pokazali, da so bile te v glavnem površinske (vnesene so bile manjše spremembe in obogateno tisto, kar je bilo že na voljo), ne transformativne. Ti podatki so pokazali: 1. odsotnost splošnega razumevanja kakovosti prostora in meril, zapisanih v *Temeljih programa* (prav tam); 2. povezavo med videzom in načinom rabe prostora in bolj ali manj implicitnimi prepričanji praktikov o otroku, učenju in svoji vlogi.

Oblikovanje splošnega pomena

Na podlagi podatkov, zbranih s preverjanjem, so raziskovalci osmislili potrebne ukrepe za podporo in izpeljali nadaljnji proces preverjanja:

- s posvetovalnim dialogom med raziskovalci in praktiki o kakovostnem prostoru, zasnovanem na prikazu zbranih podatkov o značilnostih prostora. Prikazani podatki in fotodokumentacija so bili temelj za dialog o pomenu kakovosti prostora v zasnovi *Temeljev programa* (prav tam) in o načinih reorganizacije prostora;
- s kvalitativno analizo zbranih primerov dobre in slabe prakse, ki so jo skupaj opravili praktiki in raziskovalci. Raziskovalci so na podlagi zbrane fotodokumentacije o prostorih v vrtcih izbrali primere dobre prakse – fotografije so prikazovale isti prostor pred izpeljavo sprememb in po njej. Praktiki so analizirali oboje fotografije prostorov glede na dimenzije otrokove blaginje, določene v *Temeljih programa* (prav tam). Namen primerjalne analize primerov, pridobljenih s preverjanjem, je bil zagotavljanje podpore praktikom pri razumevanju funkcije prostora in povezav med cilji programa in organiziranostjo prostora;
- s preverjanjem s horizontalnim učenjem. Praktiki so s podporo raziskovalcev pripravili medsebojne obiske in oblikovali diskusijske skupine, v katerih so dobili priložnost, da pregledajo in ovrednotijo prostor v drugem vrtcu in da med razpravljanjem s kolegi iz drugih vrtcev ubesedi svoja opažanja in izkušnje: »Zelo smo bili ponosni na svoje igralnice. Zadnjih deset let smo prostor oblikovali in izoblikovali tako, da je bil razdeljen na manjše enote – interesne otoke. Uredili smo otoke, ki so ostajali bolj ali manj enaki: otok igranja vlog, gradbeniški, jezikovni, likovni otok, otok namiznih in spretnostnih iger, raziskovalni ali čutno-zaznavni otok in otok male šole, ki smo ga uredili v posameznih sku-

pinah. Vsi otoki so bili opremljeni s tipično opremo in materiali. Otroci so imeli vse igrače na dosegu roke. Sprva se nam je vsem zdelo, da imamo prostor, zelo podoben tistim, predstavljenim v sodobnih zasnovah, ki smo jih spoznavali med šolanjem. Med poskusi, da bi v naš prostor vnesli tisto, kar smo med projektom videli v drugih vrtcih, pa smo se zavedeli, da smo založeni s kopico materiala, ki leži po omarah» (iz narativnega zapisa strokovnih sodelavcev »Sprememba zunanjih prostorov prihaja od znotraj«);

- s skupnim preverjanjem kakovosti prostora v vrtcu – z dialogom praktikov in raziskovalcev o preoblikovanju prostora v kontekstu prakse. Ko so se raziskovalci pridružili praktikom v vrtcu, so skupaj analizirali značilnosti konkretnega prostora, skupaj prepoznali težave in potrebne ukrepe za podporo in ozaveščali, kakšni naj bi bili obrazci za preoblikovanje, kot so na primer:
 - i) preoblikovanje prostora v vrtcu je vprašanje preoblikovanja kulture vrtca, posebej vprašanje preoblikovanja stereotipnih odnosov med strukturami zaposlenih – za kakovosten prostor sta nujna vključitev različnih struktur v vrtcu in sodelovanje teh struktur pri oblikovanju prostora: *»Zapletenih sprememb za preoblikovanje kulture se nismo mogli lotiti sami. Ko je šlo za prostor, je bila posebej pomembna pomoč tehnične službe. Zaposleni v tehnični službi so privolili v sodelovanje z nami, ne da bi slutili, kakšno preobrazbo bodo doživeli tudi sami«* (iz vinjete strokovnih sodelavcev »Preoblikovanje načina udeležbe udeležencev iz vrtca«).
 - ii) *»Ravnatelj in zaposleni v tehnični službi so prihajali tako rekoč vsak dan in z njihovo dejavno vključitvijo se je prostor vrtca končno začel korenito spreminjati. Spremembe so potekale od tistih na najosnovnejši ravni (pleskanje, zamenjava dotrajanega stavbnega pohištva, odstranjevanje nepotrebnih stvari ...) do predelave omar, ki smo jih imeli, in prestavljanja pohištva pa vse do ,notranjih', bistvenih sprememb – spreminjanja odnosa med ljudmi in odnosa odraslih do otrok. Velika pozornost in vseobsegajoča organizacija tehničnih del, pa tudi notranja ureditev vrtca v skladu s programom ,Leta vzleta' so končno obrodili sadove«* (iz vinjete »Kako se je vse razpletlo«);
 - iii) skupni prostori v vrtcu (terase, hodniki, atriji, dvorišča) se lahko – če postanejo navdihujoči in izzivalni – razvijejo v prostore srečevanja in raziskovanja otrok različne starosti iz vrtca, pa tudi otrok in odraslih skupaj: *»Na spremembe v prostoru so se najprej odzvali otroci, raziskovali so po hodnikih, atriju in dvorišču in novosti kazali staršem. Starši in otroci so se zadrževali okoli opreme, se igrali pri prihodu v vrtec in odhodu iz njega. Ta izkušnja je pripomogla k temu, da je osebje vrtca ,odkrilo' potencial skupnih prostorov ne kot ,prostorov, skozi katere se hodi', ampak kot prostorov za skupno igro in raziskovanje otrok iz različnih vzgojno-izobraževalnih skupin. V teh prostorih smo prepoznali prostore skupnega učenja, druženja otrok različne starosti, pa tudi prostore, ki omogočajo zvedavost, estetska doživetja in raziskovalno spodbudo«* (iz vinjete strokovnih sodelavcev »Spremembe v skupnih prostorih«);

- iv) prostor je dinamičen – ves čas se oblikuje in (re)organizira s skupno udeležbo otrok in odraslih v vrtcu: *»Tokrat je bil katalizator sprememb projekt skupine otrok, ki so na dvorišču gradili hišico na drevesu. O prostoru smo začeli razmišljati drugače – v drevesu smo prepoznali možnost, da se odpremo spremembi, da izstopimo iz ustaljenih obrazcev razmišljanja o prostoru otroškega vrtca. Da premislimo, katere prostore imamo, vendar jih ne uporabljamo«* (iz vinjete strokovnih sodelavcev *»Neizkoriščeni prostor okoli nas«*).
- Opolnomočenje praktikov za preverjanje in evalvacijo s pripravo več tehnik in pripomočkov za preverjanje sprememb v prostorih vrtca za strokovne sodelavce. K tehnikam in pripomočkom sodijo vinjete, obiski v vrtcu, avtoetnografski in narativni zapiski (Godine uzleta ... 2018). Vinjete so uporabljene kot *»odlomki«*, s katerimi se dokumentira posamezna sekvenca (mikrosituacija), ki ponazarja bistvo spremembe prostora v skladu z zasnovo *Temeljev programa* (Osnove programa ... 2018). Med obiski v vrtcu je nastajala fotodokumentacija strokovnih sodelavcev iz vrtca, ki so jo izdelovali ves čas poteka pilotnega projekta *Temelji programa* (prav tam) z namenom, da se dokumentirajo spremembe prostora v skladu z značilnostmi prostora, določenimi v njih. Narativni in avtoetnografski zapiski so bili uporabljeni pri pripravi observacijskih študij strokovnih sodelavcev za prepoznavanje in dokumentiranje prelomnih točk v razvoju.

Preoblikovanje prostora

Preoblikovanje ni naravnano na končni izid, ampak je nenehen proces razvijanja programa in izboljševanja kakovosti prakse.

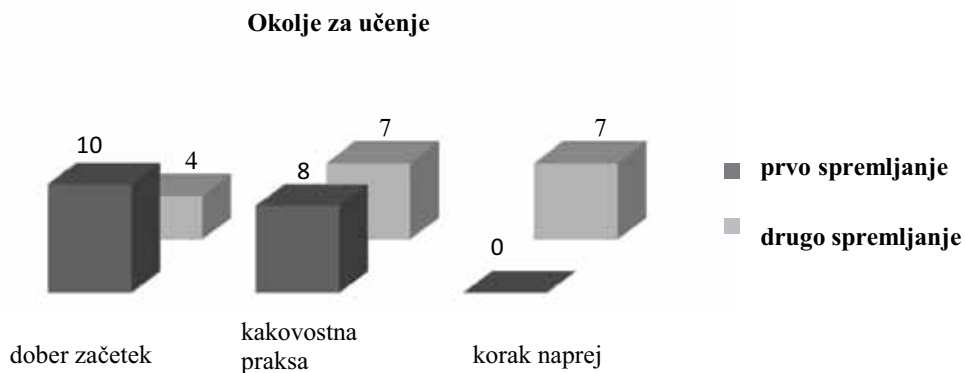
- Strokovni sodelavci preverjajo, kako poteka preoblikovanje prostora, in pri tem prepoznavajo težave in ovire. Strokovni sodelavci so med preverjanjem prepoznavali težave in ovire ter pri tem prihajali do spoznanj, ki so jih uporabili kot smernice za nadaljnje akcije. Ta spoznanja so bila na primer:
 - i) pri reorganiziranju prostora ne gre za obogatitev, ampak za preobrazbo tega: *»Med to akcijo smo spoznali, da smo vsi zatrpani s kopico še zapakiranih igrač, spravljanih po omarah, čeprav smo vsi nagnjeni k temu, da se najpogosteje pritožujemo, češ da nimamo dovolj materiala. Čiščenje prostora, ki so ga spremljali številni pogovori in dogovarjanje, je prispevalo k temu, da smo nazadnje videli nekaj, česar sprva, obdani z vsem pisanim in preobilico stvari, nismo bili sposobni videti. Šele ko smo se začeli spraševati o vsakem delcu celote in razmišljati o novi namembnosti, je nastala sprememba«* (povzetek iz narativnega zapiska strokovnih sodelavcev *»Sprememba zunanjih prostorov prihaja od znotraj«*);

- ii) do preoblikovanja prostora ne pripelje kontemplacija, ampak akcija v konkretnem prostoru: *»Vse je bilo treba spodbuditi k dejavni vlogi, saj je bil dosedanji obrazec izmenjave zasnovan na razlagah teoretičnih izhodišč, ki so jih na deklarativni ravni poznali vsi, niso pa bila utemeljena v praksi, iz katere so na površje prihajali drugačni vrednote in prepričanja vseh nas. Lestvica za ocenjevanje kulture vrtca nas je opozorila na težave, ki zavirajo nadaljnji razvoj, in nam pomagala do smernic, na podlagi katerih smo ugotovili, v katero smer moramo. Dolge razprave in abstraktne analize so v nekem trenutku postale prezahtevne in neproduktivne. Odločili smo se za korak proti konkretnim spremembam, ki so vidne, zasnovane pa so na izhodiščih koncepta programa Leta vzleta. Naša dovzetnost za spremembe temelji na splošnem strinjanju vseh v vrtcu, da smo pripravljeni preveriti sedanjo prakso in jo spremeniti, ne da bi se odpovedali dobrim zamislim in jih opuščali«* (iz vinjete strokovnih sodelavcev *»Kako živi program«*);
 - iii) za preoblikovanje prostora je nujna preobrazba poklicne vloge strokovnega sodelavca iz opazovalca v dejavnega udeleženca skupnega dela z vzgojiteljico v konkretni situaciji v vrtcu: *»Bodi tu, vsak dan skrbi za izzive in sooblikuj skupno vizijo prostora. V našem primeru to pomeni – za začetek živi skupaj z vzgojitelji in ne pozabi, da odločitev, »vzvod v tvojih rokah«, pomeni, da boš neredko ta, ki bo vzgojitelje spodbujal, naj poskušajo in raziskujejo, in boš iskal rešitve, kako naj bi se igranje z zamislimi udejanjilo (to pa pomeni tudi nakup sredstev in iskanje sodelavcev). Preverjanje sodobnih zasnov v praksi pomeni, da to vsak dan počneš z vzgojitelji, tudi ko predstavljate pohištvo in iščete nove možnosti za rabo starih materialov«* (iz narativnega zapiska *»Ključno mesto razvoja«*).
- Ukrepi za podporo pri preoblikovanju. Na podlagi podatkov, pridobljenih s preverjanjem, kako poteka preoblikovanje prostora vrtca, so raziskovalci pripravili gradivo za strokovne sodelavce Koraki v akciji, s katerim naj bi se strokovni sodelavci opolnomočili za začetek preoblikovanja prostora s prevzemanjem pobude v delovni skupini in skupnim delom z vzgojitelji v konkretnih situacijah v igralnici in skupnih prostorih vrtca. Prav tako so na voljo dodatni viri v obliki vodnikov in priročnikov o opremljanju prostora in materialih v njem v skladu z zasnovo *Temeljev programa* (prav tam).
 - Podatki, zbrani s preverjanjem, katerih naloga je opolnomočenje za refleksivno prakso. Na podlagi podatkov, zbranih s preverjanjem, so praktiki pripravili predstavitev, namenjene drugim praktikom, o preoblikovanju prostora v svojem vrtcu. Ko pridobijo tako metapozicijo glede na podatke, so opolnomočeni za rabo podatkov, zbranih s preverjanjem, za samoevalvacijo procesa preoblikovanja in za refleksivno obravnavo prakse. Navajamo nekaj odgovorov vzgojiteljic, ki jim je to koristilo: *»Ker sem sposobna prepoznati svoje napake in dobim nove zamisli. Ker je ozko povezano s tistim, kar delam v praksi, in mi pomaga pri širjenju obzorij. Ker mi je v pomoč pri presoji, kje smo, in mi pomaga do zamisli, kako bi lahko, in pri uresničevanju želja, kako bi hotela. Ker mi pomaga in je*

zame zelo pomembno pri ugotavljanju, kje sem in kako bi lahko šla naprej. Ker sem ugotovila, katere so moje dobre plati in kje sem v vsem tem. Tako uredim svoje delo, analiziram in se učim» (podatki iz evalvacije tretjega izobraževanja).

- *»Razmišljali smo o kulturi vrtca in spremembah, ki smo jih izpeljali, ter o tem, kateri koraki so naslednji, zato menim, da je skupno predstavljanje projekta ‚slavljenje sprememb‘ in prizadevanje za skupnost, to pa je proces, ki ga je treba negovati«* (iz poročila strokovnega sodelavca).

Raziskovalci so evalvacijo prostorov ponovno opravili ob koncu pilotnega projekta. Na Grafu 1 so prikazani podatki iz evalvacije, pridobljeni po protokolu ISSA (International Step by Step Principles of Quality Pedagogy), protokolu za preverjanje kakovosti programa v kategoriji okolja za učenje.



Graf 1: Kakovost programa v kategoriji okolja za učenje – rezultati prvega in drugega spremljanja preverjanja

Podatki kažejo pomembno spremembo ravni kakovosti okolja za učenje v 14 od 18 skupin glede na kazalce iz protokola ISSA.

Podatki, pridobljeni s ponovljeno evalvacijo na podlagi protokola kakovosti prostora in s kvalitativno analizo fotodokumentacije, kažejo, da so v vseh vrtcih nastale pomembne spremembe, kar zadeva kakovost prostora po merilih za kakovost prostora, določenih v *Temeljih programa* (prav tam; gl. Preglednico 2).

Evalvacija	ni prisotno			delno			v glavnem			popolnoma		
Vrteci	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3	V1	V2	V3
Sodelovanje in pozitivna medsebojna odvisnost										X	X	X
Upoštevanje posameznika in seznanjenost z aktivnostmi										X	X	X
Iniciativnost in udeležba							X				X	X
Raziskovanje, eksperimentiranje in ustvarjalnost							X				X	X
Različnost							X	X				X
Pripadnost in personaliziranost										X	X	X
Občutek za estetiko in zvedavost				X							X	X

Preglednica 2: Evalvacija kakovosti prostora na treh projektnih lokacijah (vrteih) na podlagi protokola kakovosti prostora in analize fotodokumentacije

Sklep

Uporaba modela kolaborativne evalvacije pri *Pilotnem projektu načrtovanja Temeljev programa – leta vzleta* kaže potencial kolaborativne evalvacije za razvijanje kakovosti prakse v primerjavi z zunanjo evalvacijo kakovosti. Ta potencial je mogoče opaziti pri: 1) preseganju delitve na zunanjo evalvacijo in samoevalvacijo; 2) tem, da raziskovalci in praktiki poslušajo drug drugega in oblikujejo skupen pomen, pri skupnem delu in dogovarjanju o prihodnjih akcijah; 3) metodološkem razumevanju evalvacije, ki se usklajuje s kontekstom prakse in posebnostmi vsakega konteksta, pri čemer je evalvacija kakovosti procesna in neločljiva od konteksta dejanskega programa in vrtca, v katerem se opravlja, in zasnovana na večperspektivnosti udeležencev.

Potenciali modela kolaborativne evalvacije opozarjajo na nujnost redefiniranja zasnove evalvacije in samoevalvacije v predšolskih ustanovah v Srbiji:

- s preoblikovanjem sedanjega sistema evalvacije kakovosti dela predšolskih ustanov, tako da bo – namesto poudarjanja birokratskega normiranja, s katerim se doseže »mimikrija prakse« (praksa se osredotoča na enkratno in trenutno prikazovanje za izpolnitev zahtev merjenja) – podpiral proces kolaborativnega vrednotenja kot vzajemne podpore akterjev pri razvoju kakovosti prakse;
- z zamenjavo sedanjega modela samoevalvacije po obrazcu za zunanjo evalvacijo in potrditev zasnove samoevalvacije kot reflektivnega procesa preverjanja z namenom razvoja kakovosti prakse;

- z redefiniranjem vloge raziskovalca, pedagoškega svetovalca in vseh drugih akterjev zunaj vrtca; ti naj namesto vrednotno nevtralnega opazovalca in nadzornika postanejo »kritični prijatelj«, ki si prizadeva za razumevanje stvarnega konteksta in kot »glas od zunaj« ponudi novo perspektivo, pripomore, da se spoznanja poglobljajo in širijo, in zagotavlja podporo, da se preizkuša novo in že znano na drugačen način;
- z dekonstruiranjem sedanjega modela zunanje evalvacije, zasnovanega na razmerjih moči, na neusklajenih aktivnostih, na delnih in nasprotnih interesih posameznih akterjev (nosilcev izobraževalne politike, lokalne uprave, raziskovalcev, praktikov), in z operacionalizacijo modela, zasnovanega na partnerskih odnosih, usklajevanju aktivnosti in skupnih interesih vseh akterjev z namenom podpore razvijanju kakovosti v dejanskem kontekstu. To bi hkrati predpostavljalo tudi preoblikovanje kulture zamolčevanja težav v kulturo dialoga in medsebojne podpore pri udejanjanju bistvenega premika v kakovosti predšolske vzgoje in izobraževanja.

Prevod: Nada Colnar

Literatura in viri

- Dahlberg, G., Moss, P., in Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Cousins, J. B., Whitmore, E. in Shulha, L. M. (2013). Arguments for a common set of principles for collaborative inquiry in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 34, št. 1, str. 7–22.
- Dahlberg, G. in Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Fetterman, D. M. in Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: The Guilford Press.
- »Godine uzleta« – vodič stručnim saradnicima za dokumentovanje. (2018). Beograd: IPA, interno gradivo.
- Greene, J. C. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. V: K. E. Ryan in L. DeStefano (ur.). *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 27–38.
- International Step by Step Principles of Quality Pedagogy*. ISSA Standards International. (2017). Dostopno na: <http://www.issa.nl/>; http://www.issa.nl/docs_pdfs/Pedagogical-Standards-final-WEB.pdf (pridobljeno 3. 4. 2017).
- Key principles of a Quality Framework for ECEC*. (2014). Dostopno na: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/ecec/ecec-quality-framework_en.pdf (pridobljeno 2. 2. 2018).
- Krnjaja, Ž. in Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politika gradjenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju. Knjiga 1*. Beograd: IPA.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet. Razvijanje prakse dečjeg vrtića. Knjiga 3*. Beograd: IPA.
- Lester, S. in Russell, W. (2010). *Children's right to play: an examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working papers in Early Childhood Development. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja »Godine uzleta«.* (2018). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke, tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York: The Guilford Press.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Dečji vrtić kao model centar. *Nastava i vaspitanje*, 63, št. 3, str. 369–385.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 2. Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pavlović Breneselović, D. in Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop – Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: IPA.
- Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove*. (2012). Službeni glasnik RS, št. 9/2012.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*. (2012a). Službeni glasnik RS, št. 68/2012.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching & Learning*. London: Routledge.
- Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova*. (2012). Dostopno na: <http://test.ceo.edu.rs/novost/114-standardi-kvaliteta-rada-predskolskih-ustanova> (pridobljeno 7. 5. 2018).
- Sheridan, S. (2001). Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16, št. 1, str. 109–124.
- Završni izveštaj – Pilotiranje nacrtu Osnova programa »Godine uzleta«.* (2018). Beograd: IPA.