

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 vsakodnevnem 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 najkonkretnije 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 udejanja 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 udejanja 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.

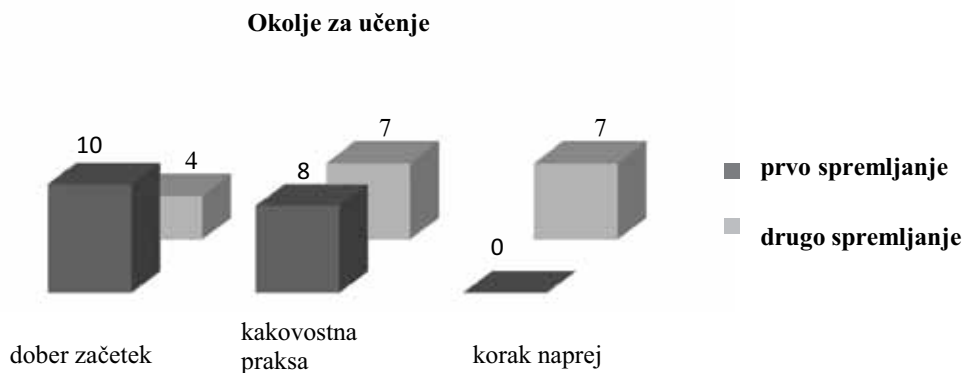
- Strokovni sodelavci preverjajo, kako poteka preoblikovanje prostora, in pri tem prepoznavajo težave in ovire. Strokovni sodelavci so med preverjanjem prepoznavali težave in ovire ter pri tem prihajali do spoznanj, ki so jih uporabili kot smernice za nadaljnje akcije. Ta spoznanja so bila na primer:
 - 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). Dostupno 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.