

Andreja Hočevar, Mojca K. Šebart in Mojca Lukan

Predšolska vzgoja v Sloveniji in Srbiji: od optimalnega učenja, razvoja in dobrega počutja otrok k merjenju njihovih učnih dosežkov

Povzetek: V zadnjih letih je v mednarodnem prostoru razmeroma veliko pozornosti namenjene politikam vzgoje in izobraževanja, ki jih promovirajo mednarodne institucije, kot so OECD, Svetovna banka in institucije EU. V besedilu uvodoma predstavimo in kritično ovrednotimo razmisleke omenjenih institucij o predšolski vzgoji. Pokažemo, da si že na tej ravni sistema vzgoje in izobraževanja prizadevajo za vzgojo oseb, ki se bodo hitro odzivale na zahteve trga dela. Procesna raven in cilji vzgoje, ki vodijo k avtonomni in optimalno razviti osebnosti, v njihovih razmislekih nimajo pomembnega mesta. V besedilu opravimo tudi primerjalno analizo, s katero ugotavljamo, ali, in če da, kako se v ciljnih zakonov, kurikularnih dokumentov in v zasnovah modelov evalvacije kakovosti predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji odražajo pričakovanja, ki jih na predšolsko vzgojo naslavlja obravnavane mednarodne institucije. Rešitve v izbranih državah smo primerjali, ker imata skupno zgodovino institucionalne predšolske vzgoje, bili sta namreč del skupne države. Zato nas je zanimalo, kako se sistem predšolske vzgoje od osamosvojitve dalje razvija v vsaki od njiju. Analiza pokaže, da so v obeh državah pričakovanja mednarodnih institucij že vpisana v nekatere formalne dokumente, ki urejajo področje predšolske vzgoje: v zasnovo modela evalvacije kakovosti in v izhodišča prenove kurikuluma za vrtce v Sloveniji ter v cilje krovnega zakona in deloma v cilje kurikularnega dokumenta v Srbiji.

Ključne besede: predšolska vzgoja, trg dela, Slovenija, Srbija, cilji, kompetence, dosežki, evalvacija kakovosti

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

*Dr. Andreja Hočevar, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: andreja.hocevar1@guest.arnes.si*

*Dr. Mojca K. Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija;
e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si*

Mojca Lukan, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.lukan@ff.uni-lj.si

Uvodne napovedi in premisleki

Razprava o pomenu in pričakovanjih, ki je naslovljena na sisteme vzgoje in izobraževanja, vključno s predšolsko vzgojo, je v mednarodnem prostoru v zadnjih desetletjih pogosto povezana z idejo, da živimo v globalno konkurenčnem gospodarstvu (Aigboje idr. 2022; Bell 1973; Bittlingmayer idr. 2016; Peters 2001). Svetovna banka, Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju OECD) ter institucije Evropske unije (v nadaljevanju EU), torej mednarodne institucije, ki jih v besedilu obravnavamo in se v nadaljevanju nanje s to besedno zvezo tudi referiramo, so že pred več kot dvema desetletjema prepoznale in privzele predšolsko vzgojo kot pomemben dejavnik dobro delujočega in uspešnega gospodarstva (Roberts-Holmes in Moss 2021; prim. tudi Hočevar in K. Šebart 2018). Njen pomen utemeljujejo prvenstveno z ekonomskega vidika, njeno vrednost pa presojajo kot naložbo v človeški kapital, ki se z leti finančno obrestuje (prim. Craig Riddell 2008; Heckmann 2012; Heckmann 2020). OECD v tej zvezi tako sporoča, da predšolska vzgoja izboljšuje človeški kapital, posebej v državah z nadpovprečnim deležem prikrajšanih otrok (Early Childhood Education ... b. l.; prim. Synergies for Better ... 2013 in Starting Strong III ... 2012). Zato spodbuja države, da s finančnim vlaganjem v predšolsko vzgojo in povečevanjem deleža otrok, ki so vanjo vključeni, krepijo pozitivne učinke teh vložkov ter tako prispevajo k večji produktivnosti in prilagodljivosti držav na hitre ekonomske spremembe v svetu (Balázs idr. 2019, str. 3; prim. Learning for All ... 2020).

Podobno kot OECD tudi Svetovna banka, ki je leta 2017 v svetovnem merilu postala tudi njen »največji mednarodni financer« (Learning for All ... 2020),¹ ocenjuje, da so sredstva, ki so namenjena predšolski vzgoji otrok, »ena najbolj modrih stvari, ki jih lahko stori država za odpravo skrajne revščine, za povečanje skupne blaginje in ustvarjanje človeškega kapitala, ki je potreben za diverzifikacijo in rast gospodarstva« (prav tam).

Pomen vključenosti otrok v predšolsko vzgojo in smiselnost finančnih vla-

1 Svetovna banka je med letoma 2016 in 2018 v predšolsko vzgojo vložila skupno 520 milijonov dolarjev. Od tega je denimo Srbija do septembra 2018 prejela 50 milijonov dolarjev (Learning for All ... 2020, str. 4). Slovenija v tem obdobju ni med prejemnicami sredstev Svetovne banke (prim. prav tam).

ganj vanjo utemeljuje tudi priporočilo Sveta EU z dne 22. maja 2019, ki govori o visokokakovostnih sistemih predšolske vzgoje (Priporočilo Sveta ... 2019). V njem je sicer zapisano, da je otroštvo vrednota na sebi in da cilj predšolske vzgoje ne sme biti le priprava otrok na šolo in odraslost (prav tam, str. 6); da je bistvena za zdravje in dobro počutje otrok; da pripomore k zmanjševanju socialnih neenakosti in ponuja izhod iz kroga prikrajšanosti otrok, ki se prenaša iz generacije na generacijo (prav tam, str. 4). Vse navedeno torej sledi pričakovanjem, ki so jih na predšolsko vzgojo tradicionalno naslavljale za področje relevantne stroke (prim. Campbell-Barr in Nygård 2014; Gaber in Marjanovič Umek 2013; Roopnarine idr. 2018; Vallberg Roth 2014). Ob tem pa je v dokumentu pomemben poudarek, ki ga ne srečamo v tradicionalnih strokovnih prizadevanjih vzgoje v vrtcih: da mora ta raven sistema vzgoje in izobraževanja oblikovati trdne temelje za razvoj otrokovih ključnih kompetenc, ki jih bodo kasneje v času šolanja in odraslosti vodile k doseganju višje stopnje izobrazbe in boljšim rezultatom na trgu dela (prav tam, str. 5). Prav to, poudarjajo v dokumentu, bo namreč omogočilo Evropi, da postane »najbolj konkurenčno in dinamično na znanju temelječe gospodarstvo na svetu« (Newsroom 2004).

Sporočila in pričakovanja mednarodnih institucij, ki zadevajo predšolsko vzgojo, se s tem ne končajo. Ključ pričakovanj vežejo na učinkovitost sistemov predšolske vzgoje. Zato nadalje najprej v petih točkah utemeljujemo, kaj to pomeni in kakšne zahteve prinaša za področje predšolske vzgoje. Temu namreč sledi primerjalna analiza dveh držav, Slovenije in Srbije. V vsaki od njiju nas bodo zanimali: (1) cilji krovnega zakona vzgoje in izobraževanja, (2) cilji področnega zakona predšolske vzgoje, (3) cilji kurikularnega dokumenta, relevantnega za vrtce. V prvi vrsti nas bo pri tem zanimalo, ali so cilji v kateremkoli od teh dokumentov vezani na pričakovanja obravnavanih mednarodnih institucij ter ali stavijo na predšolsko vzgojo zaradi njene ekonomske in gospodarske koristi ali pa zaradi koristi otroka samega. V tej luči bomo kot zadnje analizirali tudi (4) zasnovo oz. model evalvacije kakovosti predšolske vzgoje v obeh državah, in sicer zaradi njegove tesne povezanosti s cilji in prakso predšolske vzgoje ter pričakovanji mednarodnih institucij. Dodajamo še, da smo za primerjalno analizo izbrali Slovenijo in Srbijo, ker ju ob geografski legi povezuje tudi skupna zgodovina, vključno z rešitvami področja predšolske vzgoje.² Sistema sta se samostojno oblikovala šele po osamosvojitvi držav leta 1991, ko pa smo že lahko priča postopnim globalnim ekonomskim pritiskom in pričakovanjem, ki zadevajo tudi predšolsko vzgojo. Ob tem pa je pomembno, da nam vpogled v njun konceptualni razvoj predšolske vzgoje ponuja tudi možnost refleksije, ki je temelj za razmislek o tem, za kakšno predšolsko vzgojo si v prihodnje želimo prizadevati.

2 V obdobju od 1918 do 1941 sta bili Slovenija in Srbija del kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev. Leta 1928 so v njej sprejeli Zakon o narodnih šolah (1929 v Pavlič 1991), ki je veljal v celotni kraljevini. Določal je, da k ljudskim šolam spadajo tudi zabavišča, kot so poimenovali ustanove predšolske vzgoje. Ob zabaviščih so obstajala še dnevna zavetišča za dojenčke in otroke do četrtega leta starosti in dnevna zavetišča z zabaviščem za otroke od dopolnjenega četrtega leta do dopolnjenega sedmega leta starosti. Po drugi svetovni vojni sta bili do leta 1991 Slovenija in Srbija republikli v skupni Socialistični federativni republikli Jugoslaviji. Sistemske in vsebinske rešitve na področju predšolske vzgoje so v tem obdobju izhajale iz skupnih sistemskih in vsebinskih usmeritev (Pavlič 1991).

Predšolska vzgoja v primežu mednarodnih institucij

Razumevanje predšolske vzgoje in pričakovanja, ki jih nanjo naslavlja OECD, Svetovna banka in institucije EU, povezana pa so s sistemsko učinkovitostjo predšolske vzgoje, vključujejo:

Prvič, prepoznavo predšolske vzgoje kot zgodnje naložbe v človeški kapital s kasnejšo visoko ekonomsko donosnostjo. Obravnavane mednarodne institucije tako sporočajo, na kar smo v uvodu že opozorili, da mora že ta raven vzgoje in izobraževanja usmeriti svojo dejavnost predvsem k vzgoji osebnosti, ki se bo hitro odzivala in prilagajala na spreminjajoče se družbene okoliščine, še posebej pa, da bo fleksibilno odgovarjala na zahteve in izzive trga dela (Priporočilo Sveta ... 2019, str. 5). Tega za področje predšolske vzgoje relevantne stroke tradicionalno nanjo niso naslavljal. Dejavnost so usmerjale na otrokovo optimalno učenje in razvoj, na njegovo dobro počutje v vrtcu in tudi na vzgojo, ki sledi cilju razvoja kritične in avtonomne osebnosti (Côté-Lecaldare idr. 2016; Jouppila 2021; K. Šebart idr. 2017; K. Šebart in Hočevar 2019; Nikkola idr. 2020; Roberts-Holmes in Moss 2022).

Drugič, povezanost z besedno zvezo »ekonomija znanja«. Človeški kapital se nanaša na ekonomsko vrednost znanja in izkušenj oseb, zato povezuje »ekonomijo znanja«, ki gradi na predpostavki, da so informacije in znanje, ki jih oseba poseduje, temelj gospodarske rasti in razvoja. Pri tem je ključno prepričanje, da za doseganje dobrih gospodarskih rezultatov ne zadošča, da oseba informacije in znanja le poseduje (Knowledge Management ... 2000). Informacije in znanja so namreč le podlaga, na kateri se razvijajo ustrezne spretnosti osebe, ki jih ta uporablja v delovnem procesu (Priporočilo Sveta ... 2018, str. 7). Zato zasnova »ekonomije znanja« gradi na pridobivanju tistih informacij in usvajanju takšnega znanja, ki so neposredno uporabni za razvoj določenih spretnosti, ki so temelj razvoja ključnih kompetenc, potrebnih za trg dela in za ekonomsko rast ter gospodarski razvoj posameznih držav (Priporočilo Sveta ... 2006, str. 13).

Tretjič, uveljavljanje zasnove ključnih kompetenc na celotni vertikali sistema vzgoje in izobraževanja. Zasnova kompetenc v mednarodnem strokovnem in političnem besednjaku nadomešča pojem in zasnovo znanja. Opredeljene so namreč kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov (Priporočilo Sveta ... 2006, str. 14), vzpostavljene pa so kot pojem in zasnova, ki je širša od znanja in je znanju nadrejena (Štefanc 2012, str. 149–150). V tem kontekstu je »golo« znanje, ki ni neposredno uporabno in ni v funkciji razvoja kompetenc, razumljeno kot manj pomembno ali pa celo kot ovira pri vzgoji mladih za trg dela. Pri razvoju kompetenc tako v prvi vrsti ne ciljamo več na znanje, ki posameznika osvobaja omejitev, ki jih prinaša določen partikularni način mišljenja. Tudi ne na znanje, ki širi posameznikova duhovna obzorja. Nimamo več opravka z zasnovo znanja, ki cilja na neodvisnost uma, ki je vrednota na sebi in omogoča, da lahko oseba kritično reflektira svoj položaj v svetu in avtonomno ravna (prav tam, str. 69–72). Razvrednotenje pomena znanja, ki ni neposredno »uporabno«, in okrnitev znanja na njegovo ekonomsko vrednost sta tako utelešena v osebi, ki je reducirana zgolj na »človeški vir« oz. »človeški kapital« (Kodelja 2005, str. 325).

Predstavljene razmisleke, ki konceptualno nadomeščajo pojem znanja s

pojmom kompetence, so že pred več kot 20 leti privzeli ministri za področje vzgoje in izobraževanja držav članic OECD in to utemeljili v dokumentu *Vlaganje v kompetence za vse* (Investing in Competencies ... 2001). V njem so zapisali, da so pred sistem vzgoje in izobraževanja postavljeni novi izzivi, saj se v hitro spreminjajočem se gospodarstvu hitro spreminja tudi »povpraševanje po spretnostih in kompetencah, ki so cenjene na trgu dela« (prav tam, str. 5). Pri tem obravnavani dokument eksplicitno sporoča, da je temelje za razvoj nekaterih kompetenc najbolje graditi že zgodaj v življenju (prav tam, str. 6), enako pa tudi »temelje za nekatere prečne in socialne spretnosti, ki jih zahtevata ekonomija in družba znanja« (prav tam).

Potrebo po vzgoji k novim, tj. na trgu dela uporabnim kompetencam in spretnostim so v obravnavanem dokumentu utemljevali predvsem z izsledki študij delodajalcev, ki kažejo, da ti pri odločanju o tem, koga zaposliti, dajejo prednost osebam, ki imajo za trg dela uporabne kompetence in t. i. prečne spretnosti, kot so podjetnost, komuniciranje, reševanje problemov, timsko delo in sprejemanje odločitev (prav tam). To jasno pokaže, da je z nereflektiranim uvajanjem novih spretnosti, kasneje pa tudi kompetenc v pedagoški prostor lahko problem, saj pomeni redukcijo znanja le na tisto, ki je v službi zahtev delodajalcev in uspešnosti na trgu dela. Navedeno so namreč tudi spretnosti, ki pomenijo temelj razvoja ključnih kompetenc, ki jih potrebuje delovna sila na trgu dela, saj pomembno vplivajo na ekonomsko rast in gospodarski razvoj posameznih držav (Priporočilo Sveta ... 2006, str. 13).

Nekaj let po sprejetju OECD-jevega dokumenta *Vlaganje v kompetence za vse* (Investing in Competencies ... 2001), to je konec leta 2006, so v EU sprejeli še *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006). V njem so opredeljene ključne kompetence, ki naj bi jih razvijali v vzgojno-izobraževalnih sistemih držav članic EU. Leta 2018 je Svet EU objavil še posodobitev tega dokumenta, in sicer *Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2018). V njem je predšolska vzgoja prepoznana kot izhodiščna točka vseživljenjskega učenja in najučinkovitejše sredstvo za izboljšanje usposobljenosti oseb na področju ključnih kompetenc (prav tam, str. 27).

Na ključne kompetence oprta zasnova vseživljenjskega učenja je danes mednarodno uveljavljena v politikah vzgoje in izobraževanja, vstopila pa je tudi na raven predšolske vzgoje. Ob pričakovanjih o zgodnjem razvijanju osnov, ki pomembno vplivajo na kasnejše razvijanje ključnih kompetenc, mednarodne institucije pozivajo države, da oblikujejo na njih temelječo strategijo vseživljenjskega učenja, in to že od predšolske ravni naprej (prav tam, str. 3).

Morda ni odveč opozorilo, da se zasnova vseživljenjskega učenja vsebinsko pomembno razlikuje od zasnove vseživljenjskega izobraževanja. Pri slednjem je osrednjega pomena izobraževanje kot proces, v katerem osebe usvajajo znanje, ki učinkuje tudi formativno v smislu doseganja ciljev avtonomne in kritične osebnosti (vpliva na človekov značaj, zmožnost kritične presoje, avtonomno delovanje ipd.). Zasnova vseživljenjskega učenja pa v nasprotju s tem v ospredje postavlja vzajemno individualno konstrukcijo znanja med tistimi, ki naj bi poučevali, in tistimi, ki naj bi se učili. Kot ugotavljata Štefanc in M. K. Šebart (2022), so v

ospredju procesi učenja učečih se. »Znanje tako ni več nekaj, kar je treba tudi prenašati, pridobivati in usvajati« (prav tam, str. 19), ampak središčna točka učenja postane »učenje orodij vseživljenjskega učenja: kako si postaviti uresničljiv cilj, kako najučinkoviteje načrtovati pot in kako evalvirati svoj dosežek« (Peršolja 2020, str. 14 v prav tam, str. 22). V skladu s tem postane pomembno, ali učeči se svoje učenje razumejo in so ga zmožni »samoregulirati« (prim. Biesta 2010, 2013 v Štefanc in K. Šebart 2022, str. 21), vsebina učenja je pri tem drugotnega pomena. Temelj za usvajanje kompetence učenje učenja, ki jo bodo osebe potrebovale v procesu vseživljenjskega učenja in kasneje v življenju na trgu dela, pa vzpostavlja že predšolska vzgoja (prim. Priporočilo Sveta ... 2018).

Kapil Dev Regmi (2015) ocenjuje, da je zasnova vseživljenjskega učenja odgovor na potrebe trga dela. OECD in institucije EU so jo oblikovale in vzpostavile kot strategijo, ki pospešuje gospodarsko rast in konkurenčnost držav na svetovnem trgu. Vzpostavljajo pa jo kot »model razvoja človeškega kapitala« (prav tam, str. 135), katerega namen je povečanje proizvodnih zmogljivosti s spodbujanjem konkurence, privatizacije, zaradi zahteve po povečevanju gospodarske rasti v posamezni državi (prav tam).

Četrtrič, *stavo mednarodnih institucij na dodano vrednost predšolske vzgoje, ki je že na tej ravni sistema vzgoje in izobraževanja merjena z dosežki otrok na izbranih področjih učenja in razvoja, nato pa še z dosežki otrok v kasnejšem šolanju in na trgu dela*. Merjenje dosežkov otrok na izbranih področjih učenja in razvoja že v vrtcu postaja s tem za odločevalce in odločevalke ključno pri presoji, ali se sredstva, ki jih države vlagajo v predšolsko vzgojo, finančno obrestujejo. Če so finančni vložki zadostni ali po oceni financerjev celo visoki, primerjava dosežkov otrok pa pokaže, da razlike med tistimi, ki so, in tistimi, ki niso vključeni v predšolsko vzgojo, niso zadosti velike, je predšolska vzgoja ocenjena kot premalo ali celo kot neučinkovita (prim. Hočevar in K. Šebart 2018). Zato zlahka obvelja tudi za nekakovostno (prim. Campbell-Barr in Nygård 2014; Paananen idr. 2015), saj glede na finančne vložke vanjo premalo prispeva k oblikovanju prečnih spretnosti otrok, ki so temelj razvoja njihovih ključnih kompetenc, k njihovi kasnejši uspešnosti v šoli in na trgu dela (Jensen idr. 2010).

Za presajo ustreznosti finančne naložbe v predšolsko vzgojo v posamezni državi so ključni podatki o dosežkih otrok na izbranih področjih učenja in razvoja, ki to presojanje šele omogočijo. OECD je za te potrebe v letu 2018 prvič izvedel *Mednarodno študijo zgodnjega učenja in splošne blaginje otrok* (angl. *International Early Learning and Child Well-being Study – IELS*) (International Early Learning ... 2018; v nadaljevanju raziskava IELS; več o tem Hočevar in K. Šebart 2018). Z njo merijo dosežke pet let starih otrok na področjih socialnih in emocionalnih spretnosti ter samonadzora (Early Learning and ... 2020, str. 74 in str. 98). Proučujejo vpliv vključenosti otrok v programe predšolske vzgoje na razvoj njihovih osebnostnih lastnosti ter osnovnih spoznavnih in socialno-čustvenih spretnosti, ki so prepoznane kot močan napovednik kasnejše uspešnosti otrok v šoli in na trgu dela.

Cilj OECD (Shuey in Kankaraš 2018, str. 59) je tudi, da poveže izsledke raziskave IELS z izsledki Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev

– *PISA (Programme for International Student Assessment – PISA)*, ki meri bralno, matematično in naravoslovno pismenost 15 let starih učencev (*Programme for International ... 2018*). Pa tudi z izsledki *Študije o socialnih in čustvenih spretnostih – SSES (Study on Social and Emocional Skills – SSES)*, ki meri socialne in čustvene spretnosti 10 in 15 let starih učencev (*OECD Survey on Social ... 2021, str. 12*). Izsledki raziskave *IELS* ter njihovo primerjanje in povezovanje z izsledki, ki so pridobljeni v drugih mednarodnih raziskavah, dajejo vpogled v to, kako predšolska vzgoja prispeva h kasnejšim učnim rezultatom otrok in njihove- mu odzivanju na trgu dela ter kateri so dejavniki uspešnosti. Omogočajo pa tudi vpogled v učinkovitost sistemskih rešitev predšolske vzgoje držav in s tem iskanje možnosti za njihovo optimizacijo glede na finančne vložke (*Call for Tenders ... 2015, str. 103; International Early Learning ... 2018*). Alain Pence (2017) tako opozarja na instrumentalni namen študije in poudarja, da je v njej zanemarjen celosten pogled na otroka, saj njeni snovalci v ospredje postavljajo predvsem proučevanje rezultatov učenja otrok, ne zanima pa jih kakovost vzgojnega procesa. Urban (2017) vidi v tem razlog, da bodo odločevalci in odločevalke v politiki in tudi stroka zanemarjali proučevanje »možnosti izboljševanja vzgojnega procesa samega« (prav tam, str. 19). To pa bi bilo, piše avtor, »edino smiselno« (prav tam).

Petič, oblikovanje primerljivih oz. harmoniziranih modelov evalvacije kakovosti v državah, ki gradijo na primerljivih kazalcih kakovosti. Pripravljeni so za celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno, vključujejo torej tudi vrtce. Evalvacija kakovosti po teh modelih preverja učne dosežke oz. učne rezultate otrok, učencev in dijakov, procesna raven kakovosti sistema pa jo zanima toliko, koliko prinaša visoke dosežke otrok na izbranih področjih učenja in razvoja, in sicer na tistih, ki so pomembni za njihovo nadaljnje šolanje in uspešnost na trgu dela – torej njihovo uporabno znanje ter spoznavne in socialno-čustvene spretnosti. Za našo obravnavo problematike je pomembno, da harmonizirani modeli evalvacije kakovosti niso zasnovani tako, da bi upoštevali specifično vlogo, ki jo imajo programi predšolske vzgoje glede na programe obvezne šole, zato pri evalvaciji kakovosti med njima ne vzpostavljajo razlik. V ospredje evalvacije kakovosti predšolske vzgoje ti modeli postavljajo kriterije, ki so merljivi in se nanašajo na zagotavljanje prihodnje uspešnosti otrok v šoli in na trgu dela. V ospredju so torej merljivi dosežki otrok, modeli evalvacije kakovosti pa praktično povsem zanemarijo evalvacijo procesne ravni kakovosti in raven doseganja ciljev optimalnega razvoja otrokovih potencialov na različnih področjih učenja in razvoja (denimo govora, mišljenja, spomina) zaradi njega samega, otrokovega dobrega počutje in izražanja skozi igro, risanje ipd. (Marjanovič Umek idr. 2002; Marjanovič Umek idr. 2005; Marjanovič Umek 2010; več o tem K. Šebart in Hočevar 2018).

Izsledki raziskav avtorjev in avtoric (Otterstad in Braathe 2016; Paananen idr. 2015; Paananen 2017; Roberts-Holmes in Moss 2021; Vallberg Roth 2014) iz nordijskih držav v tej zvezi nedvoumno opozarjajo, da priporočila in pričakovanja mednarodnih institucij vodijo v oblikovanje modela evalvacije kakovosti predšolske vzgoje, ki temelji na merjenju dosežkov otrok, kar v preteklosti v teh državah ni bila praksa. To pa povratno učinkuje na spreminjanje vzgojne prakse v vrtcih ter harmonizira sistemske in vsebinske rešitve politik vzgoje in izobraževanja na

predšolski ravni, vključno z njenimi cilji (prim. Review of Policies ... b. l.). Vzgojitelji in vzgojiteljice prilagajajo in usmerjajo vzgojno prakso predvsem k doseganju tistih ciljev in dosežkov, ki so kazalniki pripravljenosti otrok na šolo (Vallberg Roth 2014), njihovo doseganje pa primerjajo z izsledki mednarodnih raziskav (Nordic Approaches to ... 2022).³ Primerjava dosežkov otrok z izsledki mednarodnih raziskav pa v nordijskih državah že vpliva tudi na to, kažejo izsledki, da v strokovnih razpravah o predšolski vzgoji dobiva osrednje mesto koncipiranje poučevanja otrok v vrtcih, kar v preteklosti ni bila praksa nordijskih vrtcev (prav tam). Ta se posledično spreminja v smeri njihovega pošolanja, saj naj bi že v vrtcu otroke pripravili na šolski način dela. Dosežki predšolskih otrok na kasnejših ravneh šolanja postajajo namreč ključni kazalnik učinkovitosti predšolske vzgoje (Paananen idr. 2015; Vallberg Roth 2014; več o tem Hočevar in K. Šebart 2018). Povezovanje izsledkov omenjenih raziskav tako vzpostavlja podlago za usmerjanje in mednarodno oz. transnacionalno spreminjanje sistemov predšolske vzgoje, in to tudi v državah, v katerih je »priprava na šolo« vpeta v celotno institucionalno predšolsko vzgojo in ni njen primarni cilj (več o tem K. Šebart in Hočevar 2019).

Izsledki primerjalne raziskave: formalna zasnova predšolske vzgoje Slovenije in Srbije v luči zahtev obravnavanih mednarodnih institucij

Opredelitev raziskovalnega problema

Raziskava na podlagi doslej zapisanega sledi temeljnemu cilju, analizi zakonskih in kurikularnih ciljev, ki določajo delovanje predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji, ter modelov evalvacije kakovosti vrtcev. Pri tem nas zanima, ali so na rešitve na področju predšolske vzgoje v obeh državah, ki ju analiziramo in primerjamo, vplivala pričakovanja uvodoma navedenih mednarodnih institucij, ki formiranje prihodnje delovne sile postavljajo pred blagostanje otroka samega.

Raziskovalna vprašanja

- Ali se cilji krovnega zakona na področju vzgoje in izobraževanja, področnega zakona predšolske vzgoje in kurikularnega dokumenta, ki operacionalizira vzgojno delo v vrtcu, v Sloveniji in Srbiji razlikujejo?
- Ali so razlike v ciljih med državama konceptualne narave in ali v njih zaznamo vpliv pričakovanj mednarodnih institucij o učinkovitosti predšolske vzgoje?
- Ali se zasnovi modelov evalvacije kakovosti predšolske vzgoje v Sloveniji in Srbiji razlikujeta?
- Ali so razlike med zasnovo modelov evalvacije kakovosti predšolske vzgoje

³ Poudariti moramo, da so že snovalci omenjene raziskave IELTS napovedali, da bodo njeni izsledki omogočili tudi presojo, kako sistemi predšolske vzgoje v različnih državah pripravljajo otroke na osnovno šolo (Overview b. l.).

poledica ekonomsko naravnanih pričakovanj obravnavanih mednarodnih institucij?

- Ali je formalni okvir v posamezni državi zasnovan sistemsko skladno in koherentno?

Izhodiščna teza

Predpostavljamo, da med državama obstajajo razlike v formalnem okviru, ki določa delovanje predšolske vzgoje, pa tudi, da so v predšolsko vzgojo v Sloveniji in Srbiji že vpisana pričakovanja mednarodnih institucij.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Uporabili smo kvalitativno in deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja, s katerima smo ugotavljali, kakšno in koliko nekaj je (Sagadin 1993).

Metoda zbiranja podatkov in instrument oz. tehnika raziskovanja

Za zbiranje podatkov smo uporabili metodo primerjalne empirične raziskave in analizo dokumentov kot njen instrument. Z analizo formalnih dokumentov so pridobljeni podatki za vsako od analiziranih držav in, upoštevajoč kriterije primerljivosti, ugotovljene podobnosti in razlike med posameznimi enotami primerjave. Rezultati so interpretirani v luči mednarodnih trendov, predstavljenih v teoretičnem uvodu (Skubic Ermenc 2018, str. 34–35).

Cilji, ki določajo predšolsko raven sistema vzgoje in izobraževanja v Srbiji in Sloveniji

Cilji krovnih zakonov sistema vzgoje in izobraževanja Slovenije in Srbije

Pregled ciljev v krovnih zakonih, ki urejata celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji in Srbiji (do visokošolske ravni), to je *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji* (1996) in *Zakona o temeljih vzgoje in izobraževanja v Srbiji* (Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja 2017), pokaže, da so mnogi od njih v obravnavanih zakonih vsebinsko zelo podobni (prim. Zakon o organizaciji ... 1996, 2. člen in Zakon o osnovama ... 2017, 8. člen). Med njimi sta denimo cilj optimalnega razvoja posameznika (Zakon o organizaciji ... 1996) in cilj celostnega razvoja posameznika (Zakon o osnovama ... 2017). Sem uvrščamo cilj razvijanja sposobnosti za življenje v demokratični družbi

(Zakon o organizaciji ... 1996) in cilj sposobnosti za življenje v demokratično organizirani in pravični družbi (Zakon o osnovama ... 2017). Vsebinsko podobna sta cilj spoštovanje različnosti, strpnost in razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov (Zakon o organizaciji ... 1996) in cilj razvoj in spoštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezikovne, verske različnosti in enakosti spolov (Zakon o osnovama ... 2017). Pa cilj vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj in dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar zajema tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij (Zakon o organizaciji ... 1996), in cilj razvijanja zavesti o pomenu trajnostnega razvoja, varstva in ohranjanja narave in okolja ter ekološke etike, zaščite in blaginje živali, razvijanja in udejanjanja zdravega načina življenja, zavedanja pomena lastnega zdravja in varnosti (Zakon o osnovama ... 2017). V zakonih sta si vsebinsko podobna še cilj negovanja radovednosti, raziskovalnega duha, domišljije in intuicije ter razvijanja neodvisnega mišljenja (Zakon o organizaciji ... 1996) in cilj razvoja samozavedanja, ustvarjalnih sposobnosti, kritičnega mišljenja, motivacije za učenje, sposobnosti timskega dela, sposobnosti samoocenjevanja, samoiniciativnosti in izražanja svojega mnenja (Zakon o osnovama ... 2017).

Z navedenimi se nabor vsebinsko primerljivih ciljev ne konča, zakona vključujeta še druge vsebinsko podobne cilje: možnosti izbire na vseh ravneh sistema vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji ... 1996) je vsebinsko podoben cilj usposabljanje za sprejemanje odločitev pri izbiri nadaljnjega izobraževanja in poklica (Zakon o osnovama ... 2017); cilj ohranjanje in razvijanje slovenskega jezika, kulture in identitete matičnega naroda in predstavnikov manjšin (Zakon o organizaciji ... 1996) pa je vsebinsko podoben cilju spoštovanje in negovanje srbskega jezika in jezika manjšin ter nacionalne kulture in kulture narodnih manjšin (Zakon o osnovama ... 2017).

Nekateri cilji pa so zapisani samo v krovnem zakonu Slovenije oziroma Srbije. Samo v krovni zakon Slovenije, v krovni zakon Srbije pa ne, so vpisani ti cilji: omogočanje razvoja in doseganja čim višje ravni ustvarjalnosti čim večjemu deležu prebivalstva; omogočanje vključevanja v procese evropskega povezovanja, vzgajanje in izobraževanje s poudarkom na evropskih vrednotah in še trije cilji, ki se nanašajo na zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje, in sicer na območjih s posebnimi razvojnimi problemi, otrok iz socialno manj spodbudnih okolij ter otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami (Zakon o organizaciji ... 1996; prim. Zakon o osnovama ... 2017). Je pa med načeli vzgoje in izobraževanja v krovnem zakonu Srbije zapisano načelo enakosti in dostopnosti uresničevanja pravice do vzgoje in izobraževanja na podlagi socialne pravičnosti in enakih možnosti brez diskriminacije. Zapisano je tudi načelo dostopnosti vseh ravni vzgoje in izobraževanja otrokom, dijakom in odraslim z motnjami v razvoju, invalidom, osebam iz ranljivih skupin in zmanjševanja osipa na področju vzgoje in izobraževanja, predvsem oseb iz socialno šibkejših kategorij prebivalstva in z nerazvitih območij, invalidov in drugih oseb s specifičnimi učnimi težavami (prav tam).

Doslej primerjani cilji med krovnama zakonoma ne vključujejo pričakovanih

mednarodnih institucij, ki smo jih obravnavali v uvodnem delu besedila. V krovnem zakonu Slovenije najdemo dva cilja, ki neposredno zadevata tematiko, ki jo obravnavamo v pričujočem besedilu, oba pa kažeta na to, da na njuno oblikovanje pričakovanja mednarodnih institucij niso vplivala: prvi zavezuje državo k zagotavljanju pogojev za omogočanje kakovostne splošne izobrazbe in pridobivanje poklica vsemu prebivalstvu; drugi pa meri na spodbujanje vseživljenjskega izobraževanja (prim. Zakon o organizaciji ... 1996). Teh dveh ciljev v krovnem zakonu Srbije ni, ju pa vsebinsko nadomeščajo trije konceptualno drugače zasnovani cilji, ki kažejo na to, da so v Srbiji privzeli konceptualne razmisleke mednarodnih institucij. To so razvoj ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje; razvoj interdisciplinarnih kompetenc in strokovnih kompetenc v skladu z zahtevami stroke, potrebami trga dela in razvoja sodobne znanosti in tehnologije ter cilj razvoja kompetenc za spoprijemanje s spreminjajočo se sodobno družbo in aktivno sodelovanje v njej (prim. Zakon o osnovama ... 2017). Konceptualni naravnosti v krovnem zakonu Srbije, ki sledi idejam in pričakovanjem mednarodnih institucij in ki je med cilji krovnega zakona Slovenije ne najdemo, sledimo še v ciljih, ki zadevajo »povečanje učinkovitosti uporabe vseh virov vzgoje in izobraževanja« (Zakon o osnovama ... 2017, 8. člen) in »povečanje učinkovitosti vzgoje in izobraževanja« (prav tam), ter v cilju »nenehno izboljševanje rezultatov vzgoje in izobraževanja« (prav tam).

Primerjava ciljev krovnih zakonov torej kaže, da so v Sloveniji ti naravnani na doseganje splošne in poklicne izobrazbe. V splošnoizobraževalnih programih vodijo k usvajanju znanja in izobrazbe kot vrednote na sebi in na zasnovi vseživljenjskega izobraževanja. V Srbiji pa so cilji naravnani na razvoj kompetenc, na vseživljenjsko učenje in na povečevanje učinkovitosti sistema vzgoje in izobraževanja ter tako sledijo pričakovanjem mednarodnih institucij, ki smo jih v besedilu predstavili uvodoma.

Cilji področnih zakonov na predšolski ravni sistema vzgoje in izobraževanja Slovenije in Srbije

Pregled ciljev področnih zakonov za predšolsko vzgojo Slovenije in Srbije pokaže, da je večina izmed njih vsebinsko in konceptualno podobnih (prim. Zakon o vrtcih 1996, 4. člen in Zakon o predškolskom ... 2010, 4. člen). V področnem zakonu Slovenije je denimo zapisan cilj razvijanja sposobnosti otrok na različnih področjih učenja in razvoja, ki so v zakonu tudi opredeljena (Zakon o vrtcih 1996); v področnem zakonu Srbije je temu vsebinsko podoben cilj spodbujanja celostnega razvoja otrok in razvoja otrokovih potencialov (Zakon o predškolskom ... 2010). Vsebinsko primerljiva sta tudi cilja razvoja otrokovih sposobnosti za razumevanje in sprejemanje sebe in drugih ter razvijanja otrokovih sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanje v skupinah (Zakon o vrtcih ... 1996) ter cilj zagotavljanja pogojev in spodbud za razvoj otrokovih lastnih sposobnosti, širjenje izkušenj in graditev spoznanj o sebi, drugih ljudeh in svetu (Zakon o predškolskom ... 2010).

V področnem zakonu Srbije je opredeljen tudi cilj podpore vzgojni funkciji

družine (Zakon o predškolskom ... 2010), ki ga med cilji področnega zakona Slovenije sicer ni, je pa pomoč družini pri celostni skrbi za otroka v njem opredeljena kot ena od temeljnih nalog vrtca (Zakon o vrtcih 1996). V področnem zakonu Srbije je zapisano še, da je cilj predšolske vzgoje podpora nadaljnji vzgoji in izobraževanju (Zakon o predškolskom ... 2010), kar v področnem zakonu Slovenije ni opredeljeno kot samostojen cilj, saj je konceptualno »priprava na šolo« vpeta v vsakodnevno življenje in delo vrtca.

Pregled ciljev področnih zakonov Slovenije in Srbije torej pokaže, da zakona ne vključujeta ciljev, ki se nanašajo na učinkovitost predšolske vzgoje. Nasprotno, skupno jima je, da v ospredje postavljata razvoj otrokovih sposobnosti oz. potencialov zaradi otroka samega. Glede na nekatere cilje krovnega zakona Srbije, ki zadevajo razvijanje ključnih in drugih (vseživljenjskih) kompetenc in izboljševanje dosežkov »na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja« (Zakon o osnovama ... 2017, 9. člen), smo sicer pričakovali, da jih bodo v Srbiji vključili in operacionalizirali tudi v področnem zakonu. A je, kot kaže, njegovim snovalcem od leta 2010 dalje, ko je bil področni zakon sprejet, uspelo ubraniti cilje predšolske vzgoje pred ekonomistično zasnovo. In to kljub temu, da je bil področni zakon v naslednjih letih večkrat spreminjan, tudi leta 2017, ko so v Srbiji sprejeli nov krovni zakon, v katerega so vključili cilje, ki smo jih predstavili in pokazali, da sledijo pričakovanjem mednarodnih institucij.

V nadaljevanju besedila predstavljamo in analiziramo razlike in podobnosti med cilji, zapisanimi v kurikularnih dokumentih, ki usmerjata predšolsko vzgojo v Sloveniji in Srbiji. Zanima nas tudi njihova skladnost s cilji krovnega in področnega zakona v vsaki od obravnavanih držav.

Cilji, upisani v kurikularna dokumenta na predšolski ravni sistema vzgoje in izobraževanja Slovenije in Srbije

V kurikularnih dokumentih Slovenije in Srbije, ki operacionalizirata in usmerjata delovanje predšolske vzgojne prakse, pri mnogih temeljnih ciljih ni razlik (prim. Kurikulum za vrtce 1999, str. 10 in Godine uzleta ... 2019, str. 12–13).

V kurikularnem dokumentu Slovenije tako sledimo cilju večjega omogočanja individualnosti, drugačnosti in izbire (Kurikulum za vrtce 1999), v kurikularnem dokumentu Srbije pa je temu vsebinsko podoben cilj omogočanja priložnosti in možnosti, da so otroci, ki so vključeni v program, zadovoljni (Godine uzleta ... 2019). Vsebinsko podobni so še cilj večje avtonomnosti in strokovne odgovornosti strokovnih delavcev in delavk (Kurikulum za vrtce 1999) in cilj izražanja avtonomije strokovnih delavcev in delavk vrtca (Godine uzleta ... 2019), cilj pestrejšje, raznovrstnejše in uravnotežene ponudbe dejavnosti v vrtcu, ki hkrati omogoča poglobljenost na določenih področjih⁴ (Kurikulum za vrtce 1999), in cilj zagotavljanja možnosti spoznavanja in raziskovanja različnih področij spoznanj človeštva

⁴ Področja dejavnosti v vrtcu so: gibanje, jezik, matematika, umetnost, družba, narava, matematika (Kurikulum za vrtce 1999, str. 25). Sledenje načelu uravnoteženosti kurikula pa od strokovnih delavcev in delavk vrtca zahteva, da otrokom posredujejo osnovne koncepte posamezne vede.

(Godine uzleta ... 2019) pa cilj aktivnega sodelovanja staršev v vzgojnem procesu (Kurikulum za vrtce 1999) ter cilj možnosti izbire in aktivnega sodelovanja družin v vzgojnem procesu (Godine uzleta ... 2019). Nadalje sta tu še vsebinsko sorodna cilja, in sicer cilj povečanja vloge evalvacije (kritičnega vrednotenja) pri načrtovanju in delu vrtca (Kurikulum za vrtce 1999) ter cilj združevanja v raziskovalno skupnost in prek tega skupno grajenje kakovostne predšolske vzgoje vseh, ki se z njo ukvarjajo (Godine uzleta ... 2019). Predstavljeni vsebinsko podobni cilji v obeh kurikularnih dokumentih so tudi cilji, ki so jim tradicionalno sledile in jih utemeljevale za področje predšolske vzgoje relevantne stroke.

V obravnavanih kurikularnih dokumentih pa so tudi cilji, ki vsebinsko in konceptualno niso primerljivi. Cilja, ki ju v kurikularnem dokumentu Slovenije ni, zapisana pa sta v tistem v Srbiji, sta zagotavljanje enakih možnosti za učenje in razvoj vseh otrok v skladu z njihovo blaginjo ter razvijanje dispozicij za vseživljenjsko učenje (prav tam). Slednji je v dokumentu operacionaliziran v skladu s ciljem krovnega zakona Srbije (prim. Zakon o osnovama ... 2017), ob tem pa je poudarjeno, da so s sledenjem in doseganjem tega cilja vzpostavljene podlage za razvoj otrokovih ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, ki so pomembne za kontinuiteto vzgoje in izobraževanja (Godine uzleta ... 2019, str. 14). Dokument te kompetence privzema iz *Priporočila Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006, str. 13; prim. Godine uzleta ... 2019, str. 15), kjer so vključene kompetence: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, razvijanje matematične kompetence ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; digitalna kompetenca, socialne in državljanske kompetence ter kompetenca kulturne zavesti in izražanja, navedeni pa sta tudi kompetenci samoiniciativnost in podjetnost ter učenje učenja (Godine uzleta ... 2019, str. 15). Z navedenim dokument sledi kompetenčni zasnovi in konceptu vseživljenjskega učenja, kar je skladno s priporočili mednarodnih institucij, oboje pa vključuje tudi krovni zakon Srbije. Zapis ne kaže brati v smislu, da sporazumevanje v maternem jeziku, tujih jezikih ipd. ni pomembno, opozarjamo pa na vpis kompetenčne zasnove v cilje kurikularnega dokumenta, kar ima, kot smo predstavili uvodoma (prim. tretjič in četrtič), pomembne učinke na redukcijo (tega) znanja na njegovo uporabnost.

Ob tem opozarjamo, da je sicer v dokumentu v ospredju blagostanje otrok, njihovo dobro počutje v vrtcu, a je vanj vpisana tudi kompetenčna zasnova, ki bo zagotovo vzpostavljala zahtevo po preverjanju dosežkov otrok, tej pa pripravljavci in pripravljavke modela evalvacije kakovosti predšolske vzgoje v Srbiji, kot smo pokazali, izrazito konceptualno nasprotujejo. Da so v Srbiji na področju predšolske vzgoje privzeli, da ta vzpostavlja temelj za razvoj kompetenc in t. i. prečnih spretnosti otrok, lahko ponazorimo s kompetenco učenje učenja v vrtcih v Srbiji. Da bi vzpostavili podlago za razvoj te kompetence, sledijo ciljem razvoja spretnosti preizpraševanja, načrtovanja in samoregulacije lastnega učenja ter razvoja osebnostnih lastnosti otrok, kot so reflektivnost, vztrajnost, iniciativnost, rezilientnost in odprtost za sodelovanje, sposobnost konstruktivnega pristopa k reševanju problemov (prav tam). To pa so spretnosti in osebnostne lastnosti, kot piše v utemeljitvi raziskave *IELS* (Early Childhood Learning ... 2018), ki so

sprejete kot pomembne napovednice kasnejših učnih in siceršnjih življenjskih dosežkov otrok. Kompetenca samoiniciativnost in podjetnost se »ustvarja s podporo prosti igri otrok, z razvijanjem projektov z otroki in z vključevanjem otrok v različne položaje in dejavnosti, ki podpirajo njihove pobude« (Godine uzleta ... 2019, str. 15), in je primer zastavitve formalnega cilja, ki jasno in neposredno kaže in vzpostavlja povezavo med predšolsko vzgojo in trgom dela, ki potrebuje samoiniciativne, podjetne posameznike. Medtem ko so nekatera pričakovanja mednarodnih institucij do predšolske vzgoje, ki smo jih obravnavali uvodoma, s trgom dela povezana posredno oz. lahko njihovo namero celo spregledamo, tu opisano snovanje postane povsem vidno.⁵

Ključna razlika med kurikularnimi cilji obravnavanih držav torej je, da kurikularni dokument Srbije – v nasprotju s področnim zakonom in skladno s cilji krovnega zakona – vključuje tudi cilje razvoja kompetenc predšolskih otrok, kar v ospredje vzgojnega procesa postavlja razvoj določenih (t. i. prečnih) spretnosti otrok,⁶ ki jih promovirajo mednarodne institucije. Na ravni predšolske vzgoje to pomeni, da v kolikor obdobje zgodnjega otroštva razumemo kot prvo priložnost za razvoj tistih prečnih spretnosti, ki so temelj razvoja otrokovih kompetenc (prim. Priporočilo Sveta ... 2018), objektivno vstopajo v ospredje vzgojnega dela cilji, ki imajo instrumentalno vrednost (Štefanc 2012). Torej cilji, ki zadevajo potrebe trga dela in so zagotovilo za ekonomsko rast ter gospodarski razvoj posameznih držav (Priporočilo Sveta ... 2006, str. 13). V povezavi z uvodoma predstavljenimi pričakovanji mednarodnih institucij to pomeni, da v ospredje predšolske vzgoje vstopa stava na razvoj uporabnih spretnosti otrok in posredovanje uporabnega znanja, v ozadju pa ostaja možnost pridobivanja nekaterih osnovnih izkušenj in znanja v zvezi z najbolj splošno veljavnimi in uporabnimi idejami oz. koncepti različnih področij znanosti (prim. Kurikulum za vrtce 1999, str. 16).

5 Tudi v Sloveniji smo se srečali z namero vnašanja razvoja kompetence podjetnost na področje predšolske vzgoje. Pred leti je bil v okviru projekta Izdelava predloga Programa uvajanja podjetništva v redni šolski sistem za obdobje 2007–2013 (2006), ki ga je naročila Javna agencija RS za podjetništvo in tuje investicije, izvedla pa Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani, pripravljen *Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013* (2006) od predšolske vzgoje dalje. Predlagane rešitve pa (še) niso bile uveljavljene.

6 Razloga, zakaj kurikularni dokument Srbije (Godine uzleta ... 2019) vključuje cilj razvoja kompetenc predšolskih otrok za vseživljenjsko učenje (prim. Godine uzleta ... 2019), nismo natančneje preverjali pri snovalkah in snovalcih, je pa v kontekstu obravnave simptomatično, da osrednji snovalki kurikularnega dokumenta v svojih znanstvenih objavah sledita zasnovi, ki stavi na »moč znanja«, in se tudi sicer distancirata od zasnove, ki bi sledila »kompetencam za družbeno produktivnost« (Krnjaja 2014, str. 292–293; Pavlović Breneselović 2014). Morda zapisi odražajo le objektivno dejstvo, da je razvoj predšolske vzgoje v Srbiji v pomembni meri finančno podprt s sredstvi Svetovne banke (glej op. 1) in EU (Podrška Evropske unije ... 2019). Svetovna banka financira tudi usposabljanja strokovnih delavcev in delavk na področju predšolske vzgoje za implementacijo kurikularnega dokumenta v vzgojno prakso (Informator o radu ... 2021). EU pa je za obdobje od 2019 do 2021 Srbiji zagotovila donacijo v vrednosti približno milijon evrov za didaktično, informacijsko in pohištveno opremo vrtcev (Podrška Evropske unije ... b. 1.).

Pričakovanja mednarodnih institucij v modelih evalvacije kakovosti predšolske vzgoje

Model evalvacije kakovosti vrtcev v Sloveniji

V Sloveniji krovni *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008, 20.a člen) določa, da merila in postopke za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vrtcev v Sloveniji predlaga Svet za kakovost in evalvacijo, sprejme pa jih pristojni minister oz. ministrica. Na kolegiju resornega ministrstva so leta 2017 skladno s tem določilom sprejeli *Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja* (2017, v nadaljevanju Nacionalni okvir). Kljub temu da določilo krovnega zakona tega ne zahteva, so v njem privzeli enoten model evalvacije kakovosti, ki velja za celotno vzgojno-izobraževalno vertikalno in sledi uvodoma predstavljenim pričakovanjem mednarodnih institucij. To je jasno iz vsebine *Nacionalnega okvira* (2017), v katerem je sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti razumljen »kot del širših skupnih prizadevanj držav sveta in še posebej vključevanja Slovenije v dejavnosti razvitih držav EU« (prav tam, str. 2). Privzemajo, da je visokokakovosten sistem vzgoje in izobraževanja bistven za zaposljivost, socialno kohezijo ter splošni ekonomski in družbeni uspeh Slovenije v Evropi (prav tam, str. 4). Pa tudi, da država potrebuje večjo naravnost k politiki, ki temelji na mednarodno primerljivih podatkih (prav tam, str. 9). Te bo pridobivala iz obstoječih podatkovnih baz zunanjih institucij, ki izvajajo nacionalna (ugotavljanje učnih dosežkov na državni ravni, splošna in poklicna matura) in mednarodna preverjanja znanja (PISA, TIMSS, PIRLS) (prav tam, str. 13–14). Model evalvacije kakovosti v Sloveniji je zasnovan tako, da omogoča pridobivanje primerljivih podatkov o otrocih in kasneje učencih, dijakih, torej na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja (prav tam, str. 7). Ne upošteva pa specifične vloge, ki jo ima vrtec glede na šolo, zato tudi ne predpostavlja razlik med ugotavljanjem kakovosti v vrtcih in v šolah. To med drugim pomeni, da denimo od strokovnih delavcev in delavk vrtca zahteva, da evalvirajo dosežke otrok na področju učenja in poučevanja (*Nacionalni okvir ... 2017*, str. 27). To pa je v nasprotju z zakonskimi in kurikularnimi cilji predšolske vzgoje, ki niso naravnani k temu, da bi strokovni delavci in delavke otroke v vrtcu poučevali (v šolskem pomenu besede), in tudi ne k temu, da bi merili dosežke otrok. To je ključno zato, ker merjenje dosežkov otrok, podobno kot kompetenčna logika, reducira tisto, kar pri otroku v vrtcu razvijamo in spremljamo na izbranih področjih učenja in razvoja. Medtem ko je bil na področju predšolske vzgoje tradicionalno cilj celosten oz. optimalen razvoj otroka in spremljanje tudi tistega, česar ni mogoče neposredno izmeriti, to v predšolski vzgoji, ki je reducirana na zagotavljanje čim večje učinkovitosti, enostavno ni več pomembno. Ključ kritike pričakovanj mednarodnih institucij, ki jih obravnavamo, je, da jih več ne zanimata procesna kakovost predšolske vzgoje zaradi kakovosti življenja otrok v vrtcu in razvoj avtonomne osebnosti, temveč eksplicitno izpostavljajo pričakovanja, da predšolska vzgoja vzpostavi temelj za vzgojo oseb, ki se bodo hitro odzivale na potrebe trga dela.

V *Nacionalnem okviru* (2017) je ob merjenju dosežkov otrok na izbranih področjih učenja in razvoja sicer zapisano tudi, da je pomembno zavedanje o povezanosti rezultatov (tj. dosežkov) s procesi, ki do njih vodijo (prav tam, str. 9). A več od tega dokument ne vključuje, zato ni mogoče pojasniti, ali je z omembo procesov, ki vodijo do rezultatov, mišljena procesna kakovost predšolske vzgoje ali kaj drugega. S precejšnjo verjetnostjo pa sklepamo, da so snovalci dokumenta rešitve, ki jih ponuja dokument in vzpostavlja model evalvacije kakovosti, podredili pričakovanjem mednarodnih institucij.⁷ Ne glede na cilje obeh obravnavanih zakonov in kurikularnega dokumenta Slovenije, ki v rešitvah niso združljivi z rešitvami obravnavanega modela evalvacije kakovosti, in kljub temu da so že v času njegovega nastajanja iz vrtcev prihajala sporočila, da je kakovost predšolske vzgoje v vrtcu v nasprotju s šolo »težko meriti z dosežki otrok« (Zasnova in uvedba ... 2013, str. 24), lahko že danes predvidevamo, da bo obstoječi model evalvacije kakovosti v Sloveniji generiral spreminjanje sistemskih in vsebinskih rešitev predšolske vzgoje (prim. K. Šebart in Hočevar 2018; Hočevar in K. Šebart 2018).

Za področje predšolske vzgoje je namreč najvišji strokovni organ Republike Slovenije za splošno izobraževanje že sprejel *Izhodišča za prenovo kurikuluma za vrtce* (2022, v nadaljevanju *Izhodišča za prenovo*). V njih piše, da prenovo kurikuluma narekujejo zahteve časa po dinamični prilagodljivosti na hitre družbene spremembe in da jih predvidevajo tudi mednarodna priporočila in smernice o visokokakovostni predšolski vzgoji (prav tam, str. 4). Mednarodnih priporočil dokument sicer ne navaja niti jih ne predstavlja, iz vsebine pa lahko sklepamo, da sledi uvodoma predstavljenim pričakovanjem mednarodnih institucij. Temu pritrjuje zapis, da bi morali v prenovljenem kurikulumu posebej poudariti pomen stalnega spodbujanja pragmatičnih in socialnih veščin, čustvenega doživljanja in izražanja otrok ter učenja empatije in samoregulacije (prav tam, str. 14), torej t. i. prečnih spretnosti, ki jih proučuje raziskava *IELS*. V dokumentu je tudi predlog, naj prenovljeni kurikulum vključuje novo poglavje/podpoglavje, v katerem bodo posebej obravnavane medpodročne dejavnosti, med njimi tudi »digitalne kompetence« (prav tam, str. 20). S tem se termin kompetence prvič pojavi v formalnih dokumentih, relevantnih za področje predšolske vzgoje v Sloveniji.⁸

Sledimo pa v istem dokumentu tudi eksplicitnim zapisom o poučevanju otrok v vrtcu (prim. prav tam, str. 7, 12 in 21). *Kurikulum za vrtce* (1999), piše v *Izhodiščih za prenovo* (2022), naj konceptualno sicer ne bi spreminjali, temveč naj bi ga le vsebinsko dopolnili in ohranili njegove specifičnosti (prav tam, str. 5), »ki so povezane z značilnostmi razvoja in učenja predšolskih otrok (zaščita

7 Da so se snovalci modela evalvacije kakovosti podredili pričakovanjem mednarodnih institucij, kaže dejstvo, da je bilo oblikovanje obravnavanega modela evalvacije kakovosti eden od končnih ciljev projekta, ki je potekal v okviru Operativnega programa za izvajanje Evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020. Operacijo, vredno 1.000.000,00 evra, sta sofinancirala Evropska unija iz sredstev Evropskega socialnega sklada (80 %) in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije kot posredniški organ (20 %) (Šola za ravnateljce 2018).

8 Dejstvo, da se termin kompetence prvič pojavi v formalnih dokumentih, relevantnih za področje predšolske vzgoje v Sloveniji, je po naši oceni napovednik vstopa kompetenčne logike na področje predšolske vzgoje.

pred ‚pošolanjem‘ vrtca, popredmetenjem področij ter preveliko usmerjenostjo na dosežke/rezultate malčkov/otrok)« (prav tam, str. 16). Opozarjamo pa na zapis v oklepaju zadnje navedbe, da usmerjenost na dosežke otrok ne sme biti prevelika, kar pomeni, da so *Izhodišča za prenovo* (2022) vendarle usmerjena v pripravo kurikularnega dokumenta, ki bo vključeval opredeljene dosežke otrok, česar doslej ni bilo. Sploh pa ni jasno, kaj naj bi pomenila »prevelika usmerjenost«. Bo morda postalo sprejemljivo spremljanje in merjenje dosežkov predšolskih otrok, le da jih ne bo »preveč«? Dokument tako združuje nezdržljivo: ohraniti želi obstoječo zasnovo kurikularnih rešitev in se hkrati ukloniti zahtevam ter pričakovanjem mednarodnih institucij OECD, Svetovne banke in institucij EU, ki smo jih natančno predstavili v prvem delu besedila in se kažejo tudi v kompetenčni logiki.

Model evalvacije kakovosti vrtcev v Srbiji

Krovni zakon Srbije določa, da se spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnih ustanov izvaja kot samoevalvacija in zunanja evalvacija (Zakon o osnovama ... 2017, 49. člen), pri čemer strokovni delavci in delavke vrednotijo doseganje ciljev, rezultatov in standardov, ki zadevajo učne dosežke otrok (prav tam). Zapisano se nanaša na celotno vzgojno-izobraževalno vertikalo, ne upoštevajoč specifične vrtca, ki jih ima ta glede na šolo. A področni zakon ne sledi temu določilu krovnega zakona (Zakon o predšolskem ... 2010, 16. člen), temveč določa, da mora program predšolske vzgoje vključevati oblike in področja spremljanja in samovrednotenja dela predšolske ustanove. To pomeni, da področni zakon pri določanju modela evalvacije kakovosti vrtcev reflektira specifične predšolske vzgoje. Določilo področnega zakona je nato operacionalizirano v *Pravilniku o standardih kakovosti dela v ustanovah* (Pravilnik o standardima ... 2018), ki v povezavi z modelom evalvacije kakovosti opredeljuje področja spremljanja in samovrednotenja kakovosti dela v predšolskih ustanovah: to so vzgojno delo, podpora otrokom in družini, strokovni razvoj zaposlenih in upravljanje ter organizacija. Opredeljuje tudi podpodročja spremljanja in samovrednotenja z opisnimi standardi kakovosti (prav tam, 1. poglavje). Evalvacija kakovosti predšolske vzgoje v Srbiji je tako zasnovana koherentno in skladno s cilji področnega zakona, pa tudi skladno s strategijo kurikularnega načrtovanja in izvajanja kurikula v vrtcih. Kurikularni dokument je namreč zasnovan na t. i. kontekstualni strategiji kurikularnega načrtovanja,⁹ zato v vrtcih Srbije kakovosti pedagoškega dela ne evalvirajo z merjenjem dosežkov otrok in njihovim napredkom v skladu z razvojnimi normami oz. »specifičnimi kazalniki«, temveč s spremljanjem kakovosti njegovih ključnih kontekstualnih dimenzij (Godine uzleta ... 2019, str. 11). To so učno okolje, kakovost odnosov v njem, sodelovanje med vsemi osebami, ki so vključene v vzgojni proces, podpora razvoju otrokovih dispozicij za učenje, inkluzivnost, upoštevanje različnosti med

⁹ Kontekstualno strategijo kurikularnega načrtovanja »določa dialog med otroki, vzgojitelji in vzgojiteljicami ter okoljem, ki jih obkroža. Njegova vsebina lahko izhaja iz predloga enega ali več otrok, iz predloga vzgojiteljev in vzgojiteljic, iz dogodka v naravi ali iz novic [v časopisu].« (Starting Strong: Curricula ... 2004, str. 14)

otroki, sledenje demokratičnim vrednotam in sodelovanje z družino ter lokalno skupnostjo. Cilj spremljanja otroka v vzgojnem procesu je, da se s pomočjo dokumentiranja njegove dejavnosti in oblikovanjem portfolia pridobijo informacije za skupno refleksijo, spreminjanje vzgojne prakse in izboljšanje njene procesne kakovosti (prav tam, str. 41). Strokovni delavci in delavke vrtca pa na ta način pridobijo tudi »popolnejše razumevanje otrokovega razvoja in učenja« (prav tam, str. 40).

V tem delu analize ugotavljamo, da v Sloveniji sprejeti model evalvacije kakovosti predšolske vzgoje ne sledi ciljem *Kurikuluma za vrtce* (1999), tudi ne ciljem obeh zakonov, ki urejata področje. Slovenija je tako, ne da bi upoštevala formalne cilje in zasnovo predšolske vzgoje, storila korak v smer zadovoljevanja pričakovanj mednarodnih institucij, torej harmonizacije modela evalvacije kakovosti. V Srbiji pa z modelom evalvacije kakovosti predšolske vzgoje tega niso storili, četudi so ga oblikovali v nasprotju s cilji krovnega zakona.

Sklep

V besedilu smo odgovarjali na vprašanje, ali Slovenija in Srbija po osamosvojitvi sledita podobni ali različni poti systemskega in kurikularnega razvoja predšolske vzgoje in ali v obravnavanih državah v rešitvah sledijo pričakovanjem, priporočilom in prizadevanjem mednarodnih institucij, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Pokazali smo, da pričakovanjem mednarodnih institucij vsaj deloma sledijo v obeh državah, in sicer v ciljnih krovnega zakona in kurikularnega dokumenta Srbije in v zasnovi modela evalvacije kakovosti predšolske vzgoje ter v izhodiščih za prenovo kurikula za vrtce v Sloveniji. Ocenjujemo, da bodo pričakovanja OECD, Svetovne banke in institucij EU v prihodnje še močnejše vstopala v predšolsko vzgojo v obeh državah, saj se bodo odločevalci in odločevalke na področju predšolske vzgoje težko uprli cilju področnega delovanja, ki ga izpostavljajo mednarodne institucije in mu že sledijo v mnogih državah (denimo ZDA, Velika Britanija, Estonija, Norveška, Finska). Ta cilj je povečanje učinkovitosti, ki gradi na merjenju dosežkov otrok že v predšolskem obdobju in modelu evalvacije kakovosti, ki zanemarja procesno kakovost, zanimajo pa ga primerjave izbranih dosežkov otrok v vrtcih in iskanje najbolj učinkovitih rešitev, ki glede na finančne vložke prinašajo z drugimi državami vsaj primerljive, če ne že najvišje dosežke otrok, četudi morajo zaradi tega graditi na pošolani organizaciji življenja in dela v vrtcu. V tem kontekstu jih zanima dodana vrednost sredstev, vloženi v predšolsko vzgojo (prim. Aigboje idr. 2022; Grant Williams 2021; Learning for All ... 2020; Pierce 2022).

V obeh obravnavanih državah se torej pojavlja to, na kar je pred desetletjem in pol opozarjala Andreja Barle Lakota (2007): politika vzgoje in izobraževanja se, kar zadeva kakovost, ukvarja »samo še z merjenjem tudi tega, kar je včasih težko ali nemogoče kvantitativno meriti« (prav tam, str. 37), pri čemer »so kazalniki kakovosti preveč instrumentalni in premalo naravnani na temeljno poslanstvo [...] vzgoje in izobraževanja« (prav tam). Z mednarodnimi raziskavami so bile razvite številne strategije, kako meriti kakovost vzgojno-izobraževalnih sistemov

prek dosežkov otrok in učencev, »posredno pa so se s tem oblikovali standardi in kazalniki, ki so (vsaj do neke mere) povezali nacionalne sisteme v navidezno skupnost« (Barle Lakota 2011, str. 68–69). Nereflektirano sledenje pričakovanjem mednarodnih institucij in zahtevam po oblikovanju modela evalvacije kakovosti predšolske vzgoje, natančneje njene učinkovitosti, ki je dovolj univerzalen, pa ob verovanju v te univerzalne koncepte navidezne skupnosti ni zastavljalo vprašanj, kdo definira standarde, kako se oblikujejo mednarodno primerljivi kazalniki ipd. in kaj pomenijo, piše avtorica (prim. prav tam). Odgovori na ta nepostavljena vprašanja so se, kot smo pokazali v besedilu na primeru Slovenije in Srbije, izkristalizirali v zadnjih letih. Predšolsko vzgojo v obeh državah pričakovanja mednarodnih institucij postavljajo v službo kapitala oz. zahtev trga dela. V Srbiji jo odločevalci in odločevalke prvenstveno reducirajo na njen prispevek k vzpostavljanju temeljev za razvoj kompetenc otrok (Zakon o osnovama ... 2017), kompetenčno logiko pa so privzeli tudi snovalci in snovalke kurikularnega dokumenta (Godine uzleta ... 2019), medtem ko se v Sloveniji to sledenje kaže v merjenju dosežkov otrok (Nacionalni okvir ... 2017, prim. tudi Izhodišča za kurikularno ... 2022), ki ustreza pričakovanjem o učinkovitosti sistema, ki ga nagrajujejo mednarodne institucije.

Literatura in viri

- Aigboje, J. O., Easter. A. in Ibhafidon, H. (2022). Re-inventing early childhood education for global competitiveness. *Lasu International Journal of Arts and Social Science Education*. Dostopno na: <https://lijassed.org/wp-content/uploads/2022/05/128-134-Aigboje-RE-INVENTING-EARLY-CHILDHOOD-EDUCATION-FOR-GLOBAL-COMPETITIV-ENESS-1.pdf> (pridobljeno 28. 9. 2022).
- Balázs, É., Botev. J. in Turner, D. (2019). *Policy drivers of human capital in the OECD's quantification of structural reforms. Economics department working papers No. 1576*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Dostopno na: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b8fe3b7b-en.pdf?expires=1665215341&id=id&accname=guest&checksum=F75C74DF16161083378120B1AC5828CA> (pridobljeno 22. 11. 2021).
- Barle Lakota, A. (2007). Aktualizacija kakovosti – zarota evalvativne države? *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 5, št. 2, str. 29–40.
- Barle Lakota, A. (2011). Vlečenje za lase v nebesa. V: M. Brejc, A. Koren in M. Zavašnik Arčnik (ur.). *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce*. Kranj: Šola za ravnatelje, str. 67–77.
- Bittlingmayer, U. H., Boutiuc, A. F., Heinemann, L. in Kotthoff, H.-G. (2016). Jumping to conclusions—The PISA knee-jerk: Some remarks on the current economic-educational discourse. *European Education*, 48, št. 4, str. 294–305.
- Call for tenders: International early learning study*. (2015). Paris: OECD.
- Campbell Barr, V. in Nygård, M. (2014). Losing sight of the child? Human capital theory and its role for early childhood education and care policies in Finland and England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15, št. 4, str. 163–178.
- Côté-Lecaldare, M., Joussemet, M. in Dufour, S. (2008). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with child care educators. *Early Education and Development*, 27, št. 6, str. 822–840.

- Craig Riddell, W. (2008). *Investing in human capital: Policy priorities for Canada*. Dostopno na: <https://irpp.org/fr/research-studies/investing-in-human-capital/> (pridobljeno 18. 3. 2022).
- Early childhood education and care initiatives*. (b. 1.). Dostopno na: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care/early-childhood-education-and-care-initiatives> (pridobljeno 12. 10. 2022).
- Early years: The foundation for human capital*. (2022). Dostopno na: <https://www.worldbank.org/en/programs/earlyyears> (pridobljeno 3. 11. 2022).
- Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2013). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Godine uzleta. Osnove programa PVO*. (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Dostopno na: file:///C:/Users/Trikrasne/Downloads/Godineuzleta_Final_latinica.pdf (pridobljeno 29. 11. 2021).
- Grant Williams, D. (2021). Knowledge capital theory: a critical analysis using Lakatos' idea of research programmes. *Compare, Journal of Comparative and International Education*. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F03057925.2021.1881448&area=0000000000000001> (pridobljeno 12. 2. 2022).
- Heckman, J. J. (2012). *The case for investing in disadvantaged young children. European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Policy brief 1/2012*. Dostopno na: http://www.education-economics.org/dms/EENEE/Policy_Briefs/PolicyBrief1-2012.pdf (pridobljeno 6. 6. 2021).
- Heckmann, J. J. (2022). *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. Dostopno na: <https://heckmanequation.org/resource/invest-in-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-the-economy/> (pridobljeno 23. 7. 2022).
- Hočevar, A. in K. Šebart, M. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti? *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 6–29.
- Informator o radu*. (2021). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- International early learning and child well-being study – IELS*. (2018). Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/international-early-learning-and-child-well-being-study.htm> (pridobljeno 16. 12. 2019).
- Investing in competencies for all*. (2001). Dostopno na: <https://www.oecd.org/innovation/research/1870557.pdf> (pridobljeno 8. 8. 2022).
- Izhodišča za prenovo kurikuluma za vrtce*. (2022). Dostopno na: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewi1yOHKrr3AhWWRvEDHU5VBW4QFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fpdf%2Fizhodišca_za_prenovo_KZV.pdf&usg=AOvVaw2zJYpc1ntup0IDt0RZw4Jq (pridobljeno 8. 8. 2022).
- Jensen, A., Broström, S. in Hansen, O. H. (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care – Between the technical and the political. *Early Years – An International Journal of Research and Development*, 30, št. 3, str. 243–254.
- Jouppila, K. (2021). *Supporting the development of critical thinking in early childhood education*. Dostopno na: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjV5uq62bn3AhWthv0HHUH6AYMQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.theseus.fi%2Fbitstream%2Fhandle%2F10024%2F502597%2FCritical%2520Thinking%2520in%2520Early%2520Childhood.pdf%3Fsequence%3D2&usg=AOvVaw2RPhZ2crskIaBK9Ik80ZO> (pridobljeno: 17. 6. 2022).

- Knowledge management in the learning society.* (2000). Paris: CERI. OECD.
- Kodelja, Z. (2005). Lavalova kritika neoliberalne doktrine izobraževanja. V: Ch. Laval (ur.). *Šola ni podjetje: Neoliberalni napad na šolo.* Ljubljana: Krtina, str. 313–336.
- Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (ur.) (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- K. Šebart, M., Hočevar, A. in Štefanc, D. (2017). Analiza stanja na področju predšolske vzgoje z vidika zagotavljanja pravičnosti in enakih možnosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 3, str. 84–103.
- K. Šebart, M. in Hočevar, A. (2018). Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti vrtcev v Sloveniji – sistemska analiza in podatki o stanju. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 106–132.
- K. Šebart, M. in Hočevar, A. (2019). *Delusions of preschool education: does anyone care about the process quality anymore?* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Krnjaja, Ž. (2014). The curriculum ideologies: What to expect from education current state and perspectives in Serbia. *Sociologija*, 56, št. 3, str. 286–303.
- Kurikulum za vrtce.* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020.* (2020). Dostopno na: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27790> (pridobljeno 28. 9. 2022).
- Marjanovič Umek, L., Fekonja U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). *Kakovost v vrtcih.* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajec, K. (2005). *Pogled v vrtce.* Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 28–45.
- Nacionalni okvir za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja.* (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/Nacionalni_okvir_Kakovost_Feb_2017.docx (pridobljeno 13. 6. 2022).
- Newsroom.* (2004). Dostopno na: <https://www.europarl.europa.eu/highlights/sl/1001.html> (pridobljeno 5. 3. 2022).
- Nikkola, T., Reunamo, J. in Ruokonen, I. (2022). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192, št. 6, str. 872–886.
- Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care: Final report.* Dostopno na: <https://www.norden.org/en/publication/nordic-approaches-evaluation-and-assessment-early-childhood-education-and-care> (pridobljeno 18. 8. 2022).
- OECD survey on social and emotional skills technical report.* (2021). Dostopno na: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> (pridobljeno 27. 3. 2022).
- Otterstad, A. M. in Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6, št. 1, str. 80–97.
- Overview.* (b. l.). Dostopno na: <https://nces.ed.gov/surveys/iels/> (pridobljeno 1. 5. 2018).
- Paananen, M., Kumpulainen, K. in Lipponen, L. (2015). Quality drift within a narrative of investment in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23, št. 5, str. 690–705.

- Paananen, M. (2017). *Imaginations of early childhood education: Societal roles of early childhood education in a transnational era of accountability*. Helsinki: University of Helsinki.
- Pavlič, S. (1991). *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 38, št. 2, str. 57–69.
- Peters, M. (2001). National education policy constructions of the »knowledge economy«: Towards a critique. *Journal of Educational Enquiry*, 2, št. 1, str. 1–22.
- Pierce, R. (2022). *Early learning is key to global competitiveness: We must invest now*. Dostopno na: <https://www.forbes.com/sites/raymondpierce/2022/03/08/early-learning-is-key-to-global-competitiveness-we-must-invest-now/?sh=23742a64717d> (pridobljeno 28. 9. 2022).
- Podrška Evropske unije predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. (2019). Dostopno na: <http://www.cfcu.gov.rs/vest.php?id=550> (pridobljeno 3. 2. 2021).
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove*. (2018). Dostopno na: <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-standardima-kvaliteta-rada-ustanove.html> (pridobljeno 13. 4. 2022).
- Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem 2007–2013*. (2006). Dostopno na: https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/446200/mod_page/content/1/Slovenski_dokumenti/Glas_idr_Strategija_uvajanja_podjetnistva_v_solski_sistem_2006.pdf (pridobljeno 1. 10. 2022).
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. (2006). Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SL> (pridobljeno 5. 5. 2022).
- Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Besedilo velja za EGP)*. (2018). Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=ENhttps://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=ENhttps://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT) (pridobljeno 13. 9. 2021).
- Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2019 o visokokakovostnih sistemih vzgoje in varstva predšolskih otrok*. (2019). Dostopno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (pridobljeno 13. 9. 2021).
- Programme for International Student Assessment – PISA*. (2018). Dostopno na: <https://www.oecd.org/pisa/> (pridobljeno 3. 10. 2018).
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education*, 61, št. 2, str. 133–151.
- Review of policies and practices for monitoring quality in early learning and development*. (b. l.). Dostopno na: <https://www.oecd.org/education/school/monitoringquality.htm> (pridobljeno 27. 3. 2022).
- Roberts-Holmes, G. in Moss, P. (2021). *Neoliberalism and early childhood education: Markets, imaginations and governance*. London: Routledge.
- Roopnarine, J. L., Jojanson, J. E., Flannery Quinn, S. in Patte, M. M. (2018). *Handbook of international perspectives on early childhood education*. London: Routledge.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Shuey, E. in Kankaraš, M. (2018). *The power and promise of early learning. OECD Education Working Papers*. Dostopno na: <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%20%282018%2922&docLanguage=En> (pridobljeno 23. 9. 2021).

- Skubic Ermenc, K. (2018). *Uvod v primerjalno pedagogiko*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*, (2013). Paris: OECD Publishing.
- Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care. Five curriculum outlines*. (2004). Paris: OECD Publishing.
- Starting strong III: A quality toolbox for ECEC*. (2012). Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiiaqualitytoolboxforecec.htm> (pridobljeno 13. 7. 2013).
- Šola za ravnateljce. (2018). Dostopno na: https://www.uradni-list.si/_pdf/2018/Ra/r2018029.pdf (pridobljeno 26. 3. 2018).
- Štefanc, D. (2012). *Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. *Nordic Early Childhood Education Research*, 8, št. 1, str. 1–35.
- World Bank investments in early childhood education*. (b. l.). Dostopno na: <http://pubdocs.worldbank.org> (pridobljeno 5. 1. 2022).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. (2017). Dostopno na: https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf (pridobljeno 3. 2. 2022).
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. (2010). Dostopno na: <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html> (pridobljeno 3. 2. 2022).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. (2008). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2008-01-1460?sop=2008-01-1460> (pridobljeno 7. 11. 2021).
- Zakon o vrtcih*. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zasnova in uvedba sistema ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih organizacij (KVIZ): poročilo o drugem ciklu projekta (obdobje od 1. 2. 2011 do 31. 8. 2013)*. (2013). Kranj: Šola za ravnateljce.

Andreja HOČEVAR (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)
 Mojca K. ŠEBART (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)
 Mojca LUKAN (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

PRESCHOOL EDUCATION IN SLOVENIA AND SERBIA: FROM CHILDREN'S OPTIMAL LEARNING, DEVELOPMENT AND WELL-BEING TO MEASURING THEIR LEARNING OUTCOMES

Abstract: In recent years, there has been a considerable international focus on education policies promoted by international institutions such as the OECD, the World Bank and the EU. In the article, we introduce and critically evaluate the ideas about preschool education advocated by these institutions. We show that efforts are underway already at this level of the education system to educate individuals who will respond quickly to the demands of the labour market. The process level and the goals of education that lead to an autonomous and optimally developed personality do not figure prominently in these considerations. We also carry out a comparative analysis to determine whether (and how) the objectives of legislation, curricular documents and quality evaluation models regulating preschool

education in Slovenia and Serbia reflect the expectations addressed to preschool education by the above-mentioned institutions. We compare the solutions in the selected countries because they share a common history of institutional preschool education, having been part of the same country. We are therefore interested to see how the preschool education system has evolved in the two countries since their independence. The analysis shows that in both countries the expectations of the international institutions are enshrined in some of the formal documents governing ECEC: in the quality evaluation model and in the guidelines for the reform of the preschool education curriculum in Slovenia; and in the objectives of the framework legal act and, to an extent, in the objectives of the curricular document in Serbia.

Keywords: preschool education, labour market, objectives, competences, outcomes, quality evaluation, Slovenia, Serbia

Email for correspondence: andreja.hocevar1@guest.arnes.si