

Dr. Ljubica Marjanovič Umek

Vrtci v sodobnih konceptih otroštva in učenja

Povzetek: Reforma vzgojno-izobraževalnega sistema, z reformo vrtcev vred, ki je potekala v sredini devetdesetih let prejšnjega stoletja, je bila na eni strani vpeta v takratne politične, socialne in ekonomske spremembe v Sloveniji, na drugi strani pa v vzpostavitev nekaterih novih teoretskih paradigem in konceptualizacijo posameznih podsistemov. V vrtcih je bilo treba preseči posamezne organizacijske in vsebinske delitve predšolske vzgoje na dejavnosti varstva in vzgoje ter prevladujoče normativne razvojnopsihološke koncepte, ki so določali sistem in vsebino. Pozneje so strokovne analize in izsledki domačih empiričnih raziskav, ki pa jih ni bilo veliko, nakazali smer nadaljnega razvoja predšolske vzgoje v vrtcih, hkrati pa, tudi ob podpori intenzivnega proučevanja zgodnjega učenja v tujih raziskavah, pokazali na nekatere pomembne korake, ki jih je treba še narediti za demokratizacijo vrtcev: vzpostaviti je treba vrtec kot varovalni dejavnik na primer za otroke, ki prihajajo iz socialno, ekonomsko in kulturno nesposobnega okolja, otroke migrantov, otroke s posebnimi potrebami, in to tako, kot je v sodobnih konceptih zgodnjega razvoja in učenja že vzpostavljen. Ker gre za več kot posamezne popravke sistema in kurikula, ki se izkazujejo kot neuspešni in prej ali slej zamajejo notranje koherentni sistem, je, če naj vrtci ostanejo med kakovostnimi evropskimi vrtci, treba pripraviti nov koncept vrtcev oziroma novo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju.

Ključne besede: koncepti otroštva, zgodnje učenje, sistemske rešitve v vrtcih, vrtčevski kurikulum, reforma vrtcev.

UDK: 373.2

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Ljubica Marjanovič Umek, redna profesorica, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija
e-naslov: ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si*

Je reforma vzgoje in izobraževanja iz devetdesetih let ponovljiva?

Sredi devetdesetih let je v Sloveniji potekala reforma vzgojno-izobraževalnega sistema, in sicer na način in po postopkih, ki jih sistemski analitiki priporočajo pri pripravi in izvedbi reforme šolstva (npr. Kellaghan, Stufflebeam in Wingate 2004; MacBeath in McGlynn 2002; Moss in Penn 1996) in za katere so tudi izvedenci OECD menili, da so strokovno ustrezni in demokratični. Skupina izvedencev je namreč v poročilu, ki ga je izdelala na podlagi pregleda poteka reforme v naši državi, med drugim zapisala: »Ekspertna skupina meni, da je reforma šolstva v Sloveniji najbolj impresiven nacionalni dosežek.« (Reviews of national policies for education – Slovenia examiners' report 1998, str. 3)

Uveljavljeni strokovnjaki in raziskovalci z različnih področij so najprej, upoštevajoč ocene obstoječega sistema na posameznih stopnjah, izsledke mednarodnih primerjalnih analiz, pripombe in predloge različnih strokovnih skupin in recenzentov, pripravili konceptualne rešitve za vrtce, osnovno šolo, gimnazije, splošne srednje šole in poklicno izobraževanje, visoko šolstvo in izobraževanje odraslih, ki so bile objavljene v *Beli knjiga o vzgoji in izobraževanju v republiki Sloveniji* (1995). Sledili sta priprava in sprejem področnih zakonov¹ in v obdobju od leta 1996 do 1999 kurikularna prenova. O konceptualnih, sistemskih in vsebinskih rešitvah so potekale številne razprave, v katere so bili poleg strokovnjakov s fakultet in inštitutov vključeni tudi strokovni delavci v šolah in vrtcih, starši, predstavniki lokalnih skupnosti. V konceptualizaciji sistema vzgoje in izobraževanja ni šlo za čiste izpeljave iz posameznih teoretskih konceptov oz. šol, temveč za eklektični pristop, v katerem so bili na ravni rešitev prepoznani dogovori, ki so sicer privzemali iz različnih teoretskih pogledov, vendar so bile

¹ Šolska zakonodaja: *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o izobraževanju odraslih* je bila leta 1996 sprejeta v Državnem zboru Republike Slovenije. *Kurikulum za vrtce* je leta 1999 določil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

sistemske in vsebinske rešitve medsebojno usklajene, praviloma koherentne in so sledile kontinuumu otroka/mladostnika, ki gre zaporedoma skozi posamezne stopnje sistema.²

»Spoprijem« različnih konceptov otroštva in vzgoje

Predšolska vzgoja v slovenskih vrtcih je v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja, podobno kot v večini evropskih in severnoameriških držav (npr. Bredekamp 1987; Hohmann in Weikart 1995; Marjanovič Umek 1981), temeljila predvsem na razvojnopsihološko normativnih in biologističnih konceptih otroštva, ki so bili izpeljani v razvojno ustrezno pedagoško prakso (glej tudi Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok 1979; Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo 1981; Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok 1980). Pomemben teoretski okvir je bila Piagetova teorija spoznavnega razvoja, ki je v sedemdesetih letih tudi pri nas prepoznavno vstopila v šolski prostor in povzročila odmik od starejših biologističnih (npr. Bühler 1935; Gesell 1940) in vedenjskih teorij (npr. Skinner 1953; Thorndike 1914). Vrtci so bili hkrati tudi pod močnim vplivom humanistične psihologije in etoloških teorij, med njimi velja posebej izpostaviti razlago razvoja navezanosti, kot jo je opredelil Bowlby (1969)³. Piagetova teorija je pomenila novo paradigmo v razlagi razvoja otrokovega mišljenja, ki poteka prek štirih zaporednih in ireverzibilnih razvojnih stopenj: od zaznavnogibalne (značilna za starost od 0 do 2 let) prek predoperativne (značilna za starost od 2 do 6/7 let) in konkretnooperativne (značilna za starost od 6/7 do 11/12 let) do formalnooperativne oziroma abstraktne stopnje (značilna za starost od 11/12 let in več) in na izvedbeni ravni je bila »prenesena« zlasti: kot opredelitev razvojno ustreznih vsebin za vsako starost malčkov/otrok posebej⁴, poudarjena je bila lastna dejavnost otrok, ki skladno z dozorevanjem konstruirajo svoje mentalne strukture in znanje; vzgojno delo je bilo opredeljeno predvsem z načelom »izhajanje iz otroka« – odrasli dajejo podporo otrokom in jih vodijo skozi dejavno učenje; kot čakanje v razvoju in potrebna zrelost otrok za posamezne vsebine. Zaradi na eni

² V nadaljevanju bomo zožili razpravo na področje predšolske vzgoje v vrtcu.

³ Bowlby (1969) je menil, da zaradi močne čustvene navezanosti dojenčka oziroma malčka na prvo pomembno osebo (avtor govori o mami) ni priporočljivo zgodnje ločevanje dojenčka oz. malčka od mame in torej tudi ne zgodnje vključevanje otrok v vrtec. V svojih utemeljitvah in iz njih izpeljanih priporočilih ni razlikoval med dolgotrajnim (dojenčki in malčki v bolnišnici), trajnim (dojenčki in malčki v sirotišnicah) in vsakodnevnim ločevanjem (dojenčki in malčki v vrtcu) dojenčkov in malčkov od mame pa tudi ni dovolj upošteval različnih socialnih kontekstov – prav zato so bila pozneje njegova priporočila deležna številnih kritik (npr. Howes in Matheson 1992).

⁴ V *Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1979) so na posameznih področjih, kot so npr. telesna in zdravstvena vzgoja, intelektualna vzgoja, glasbena vzgoja, vsebine določene glede na zahtevnost oz. norme v razvoju, to pomeni, da so vsako naslednje leto malčkove/otrokove starosti (v intervalu enega leta) praviloma dodani nekateri »zahtevnejši« koncepti, bolj strukturirane spretnosti, hkrati pa je vzpostavljena stroga delitev (ki implicira tudi različne cilje) na usmerjene vzgojne dejavnosti in prosto igro. Hkrati pa je kot najustreznejša metoda za realizacijo vsebin na posameznih področjih opredeljena igra.

strani posebej poudarjenega področja otrokovega spoznavnega razvoja, ki ga je »prinesla« Piagetova teorija, na drugi strani pa humanističnega in etološkega pogleda na otrokov čustveni razvoj ter izpostavljene skrbi za zdravje in nego, še posebno dojenčkov in malčkov, je prihajalo do notranje konceptualne in sistemske delitve predšolske vzgoje na varstvo in vzgojo oz. sta se v predšolski vzgoji v vrtcu mešala razvojno ustrezni in akademski pristop (pomembna šolska uspešnost oz. priprava za šolsko uspešnost).⁵

Sodobnejše koncepte otroštva in vzgoje, ki so se v izobraževanju še posebno na področju predšolske vzgoje v vrtcih uveljavili v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, lahko umestimo v sociokulturne teorije razvoja. V mislih imamo predvsem ruskega psihologa Vigotskega (npr. Vygotsky 1978) in njegove sodobnike (npr. Olson in Torrance 1996; Karpov 2005; Kruger in Tomasello 1996), ki so v razlagah otrokovega razvoja in učenja presegli ozke biologistično normativne poglede na razvoj in izpostavili sociokulturne kontekste, v katerih potekata učenje in poučevanje. Vigotski (1978) je menil, da pomeni posameznikov razvoj usvajanje védenja in mišljenja v dani kulturi, in sicer s sodelovalnim dialogom med malčkom/otrokom in kompetentnejšo osebo, zato je posebej poudarjal simbolno bogato okolje, zlasti občutljivo komunikacijo, pogosto pogovarjanje, prisotnost otroških knjig, skupno branje, spodbujanje in vključevanje v simbolno igro, poučevanje in učenje v območju bližnjega razvoja (OBR), pomembno vlogo vrstniških skupin. V njegovi razlagi razvoja mišljenja, pozornosti, spomina ima posebno mesto znakovni oziroma simbolni sistem, še posebno govor, ki omogoča, da se otrokovo mišljenje »osvobodi« zaznavne in konkretne ravni in prehaja na predstavno raven (Langford 2005). Vigotski in njegovi sodobniki učenja neposredno in ozko ne povezujejo s posameznimi razvojnimi obdobji in lastno izgradnjo mentalnih struktur oziroma znanja, saj tovrstni koncepti izločajo vsebine, ki jih otrok »še ne razume«, in tudi onemogočajo, da bi se učil tisto, česar še ne zna (npr. Astington in Pelletier 1996; Karpov 2005; Kress 1996).

Novi koncepti otroštva in vzgoje v konceptualnih, sistemskih in vsebinskih rešitvah

Konceptualne, sistemske in pozneje vsebinske rešitve na področju predšolske vzgoje, ki so bile oblikovane v drugi polovici devetdesetih let prejšnjega stoletja, so nastajale v času, ko so bili vrtci umeščeni v Ministrstvo za šolstvo in šport (leta 1993)⁶ in je bila v ozadju prisotna tudi bojazen po »pošolanju« vrtcev,

⁵ Akademski pristop v slovenskih vrtcih je posebno prepoznaven v pripravi *Vzgojnega programa za pripravo otrok za vstop v šolo* (1981), z določitvijo (*Zakon o osnovni šoli*, 1980) obvezne priprave na šolo leto dni pred vstopom otrok v šolo in z obveznim ocenjevanjem otrokove zrelosti/pripravljenosti za vstop v šolo.

⁶ V tem obdobju je potekalo več strokovnih posvetov, na katerih so strokovnjaki s področja predšolske vzgoje razpravljali o prednostih in slabostih umestitve vrtcev bodisi pod Ministrstvo za zdravje, družino in socialne zadeve bodisi pod Ministrstvo za šolstvo in šport. Eden od odmevnejših kolokvijev je potekal leta 1990 v Cankarjevem domu v Ljubljani; pisni prispevki so zbrani v knjižici *Predšolska vzgoja v sistemu širše družbene skrbi za otroka*.

hkrati pa so novi koncepti otroštva in vzgoje jasno kazali na nujnost po presega-nju konceptualne in vsebinske delitve na varstvo in vzgojo⁷.

Konceptualizacija predšolske vzgoje, ki je bila, podobno kot v skandinavskih in nekaterih drugih državah z relativno kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcih, v veliki meri oprta na sodobne sociokulturne teorije razvoja in učenja, je omogočila nekatere pomembne premike v smeri demokratizacije in pluralizacije vrtcev. Na sistemski ravni velja izpostaviti predvsem naslednja določila: cilje predšolske vzgoje (so skupni za celotno predšolsko vzgojo, zajemajo različna področja razvoja in učenja, posebej izpostavljajo jezikovno kompetentnost otrok); delitev predšolske vzgoje na dve starostni obdobji (prej vsako leto posebej); možnosti oblikovanja starostno homogenih, heterogenih in kombiniranih oddelkov v vrtcu; možnosti priprave in ponudbe različnih programov glede na trajanje; stopnjo izobrazbe vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice (v primerjavi s prejšnjim stanjem je višja in enaka za otroke obeh starostnih skupin); število otrok in število strokovnih delavcev v oddelku (število otrok v oddelku je nižje kot prej in razmerje med številom odraslih in otrok v oddelku je ugodnejše); na vsebinski ravni pa celoten *Kurikulum za vrtce* (1999), ki je bil pripravljen kot odprt in fleksibilen nacionalni dokument z opredeljenimi cilji in primeri dejavnosti. Kurikulum, ki je sicer nizko strukturiran, vključuje skupna izhodišča za otroke, stare od 1 do 6 let; za prvo in drugo starostno obdobje so opredeljena enaka področja kurikula (gibanje, jezik, narava, družba, umetnost, matematika), pri čemer so tudi nekateri cilji in predlagane dejavnosti enaki, nekateri pa specifični za prvo oz. drugo starostno obdobje; posebna pozornost je namenjena prikritemu kurikulu, socialnemu učenju in govornemu razvoju v celotnem času bivanja otroka v vrtcu, torej tako pri načrtovanih kot pri rutinskih in prehodnih dejavnostih ter v igri. Izvajanje oziroma uresničevanje ciljev kurikula bistveno določajo načela, ki izhajajo iz širokega polja pravic do izbire in drugačnosti (glej tudi Bahovec in Kodelja 1996). To so naslednja načela: načelo demokratičnosti in pluralizma (različni programi; različni teoretski pristopi in modeli; različne metode in načini dela s predšolskimi otroki v vrtcu; fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji življenja in dela v vrtcu; raznolik izbor vsebin in dejavnosti); načelo odprtosti, avtonomnosti in strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev (v kurikulu je moč uveljaviti različne posebnosti okolja, otrok in staršev); načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki (upoštevanje značilnosti razvojnega obdobja; upoštevanje individualnih razlik v razvoju in učenju otrok; upoštevanje skupinskih razlik, npr. glede na spol, socialni in kulturni izvor, svetovni nazor); načelo omogočanja izbire in drugačnosti (različni programi, med katerimi lahko starši izbirajo; izbira med različnimi dejavnostmi v vrtcu, ki ne pomeni izbire med dejavnostjo in nedejavnostjo, med usmerjeno dejavnostjo in

⁷ V Sloveniji so bili vrtci, za razliko od večine zahodnoevropskih držav, ki so ali še poznajo delitev na varstvene in edukacijske vrtce, vedno organizirani kot skupni vrtci za otroke od konca porodniške do vstopa v šolo. Ne glede na to pa so bili vrtci konceptualno in vsebinsko deljeni na prevladujoče varstvene vrtce, namenjene dojenčkom in malčkom, in bolj edukacijske vrtce, namenjene otrokom po tretjem letu starosti in še posebno otrokom v programu priprave na šolo; prisotna pa je bila tudi notranja delitev na varstvene in vzgojne dejavnosti.

prosto igro); načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti (organizacija prostora in časa, ki omogoča otroku umik od skupinske rutine in izražanje individualnosti pri različnih dejavnostih); načelo uravnoteženosti (gre za uravnoteženost med otrokovim razvojem in cilji kurikula; med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja ter dejavnostmi na posameznih področjih); načelo strokovne utemeljenosti (z vidika značilnosti razvoja in učenja malčkov, otrok v zgodnjem otroštvu; z vidika spoznanj znanstvenih ved, ki opredeljujejo področja kurikula; z vidika spoznanj pedagoških ved in kulturoloških študij); načeli horizontalne in vertikalne povezanosti (povezovanje med področji dejavnosti v vrtcu; povezovanje med družino in vrtcem, med vrtcem in šolo); načelo sodelovanja s starši (javno dostopna pisna in ustna obvestila staršem o različnih programih vrtca; pravica do postopnega uvajanja otroka v vrtec; spoštovanje zasebne sfere družine, njene kulture, jezika, svetovnega nazora, stališč, običajev); načelo kritičnega vrednotenja oz. evalvacije predšolske vzgoje v vrtcu.

Pri uresničevanju ene temeljnih pravic, to je pravice do enakosti, ki ni bila razumljena kot izenačevanje ali celo brisanje individualnih razlik, in ob sledenju načelu enakih možnosti ter upoštevanja različnosti med otroki so bile oblikovane tako nekatere sistemske rešitve: na primer prednost pri vpisu v vrtec imajo otroci, ki prihajajo iz socialno ogroženih družin, in otroci s posebnimi potrebami; delež, ki ga za vrtec plačujejo starši, je povezan s socialno-ekonomskih statusom otrokovih staršev; v oddelkih, v katere so vključeni romski otroci, je normativ za največje število otrok nižji, v oddelek pa je vključen tudi dodaten strokovni delavec; v oddelek so lahko integrirani največ trije otroci s posebnimi potrebami, otroci dobijo dodatno strokovno pomoč (individualno ali skupinsko) v obsegu od 3 do 5 ur, v oddelku pa se lahko tudi zmanjša število otrok. Sistemskim so sledile tudi vsebinske rešitve: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je za otroke s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke, določil dokument, imenovan *Navodila za delo z otroki v predšolskem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* (2003); za otroke s posebnimi potrebami, ki so vključeni v razvojne oddelke vrtca, *Kurikulum za vrtce v prilagojeni program za predšolske otroke* (2006); za otroke v vrtcih na narodno mešanih območjih *Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih* (2001) in za romske otroke, vključene v romske oddelke in v oddelke, v katerih prevladujejo neromski otroci, *Dodatek h kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov* (2003).

Reforma sistema vzgoje in izobraževanja, ki je potekala v sredini devetdesetih let prejšnjega stoletja, je bila zelo povezana tudi s takratnimi političnimi, ekonomskimi in socialnimi spremembami, osamosvojitvijo in vzpostavitvijo samostojne države, vse to pa je zahtevalo tudi spremembe v sistemu. Od nekaterih sprememb je minilo že več kot petnajst let in kot ugotavljajo strokovnjaki s področja izobraževanja (npr. Field, Kuczera in Pont 2007), se vrtčevski oz. šolski sistemi relativno hitro »starajo«, in po približno desetih oziroma petnajstih letih so rešitve (vsaj nekatere), tako na ravni teoretskih konceptov kot izpeljav v prakso, praviloma zastarele. Hkrati je tudi to dovolj dolgo obdobje, ko bi država morala na podlagi evalvacije vzgojno-izobraževalnega sistema in rezultatov strokovnega in raziskovalnega dela na tem področju pridobiti dovolj vse-

binsko in metodološko veljavnih izsledkov o delovanju sistema oz. posamičnih podsistemov ter oceno kritičnih dejavnikov v sistemu. Upoštevajoč navedeno ne preseneča, da so tudi pri nas vse glasnejša strokovna opozorila, da je treba, čeprav danes ne gre za tovrstne globalne spremembe, kot smo jih v Sloveniji zaznali v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, znova konceptualizirati vzgojno-izobraževalni sistem. Naša presoja je, da šolska reforma, kot je potekala pred več kot petnajstimi leti, ni v celoti ponovljiva, še zlasti ne z vidika celotne metodološke in logistične izvedbe, to pa politike – če se želi v širokem loku izogniti še nadaljnjih posamičnih sprememb, popravkov in dopolnjevanj sistema, ki bodisi zaradi nezadostne strokovne utemeljenosti in/ali medsebojne neuskkljenosti povzročajo, da so posamezni podsistemi in vzgojno-izobraževalni sistem kot celota vedno bolj nekoherentni – ne odvezuje od naročila nove Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji.

Po reformi vrtcev: strokovno spremljanje, evalvacija in raziskovanje predšolske vzgoje

Smer razvoja vrtcev po reformi bi, upoštevajoč celotno logiko vzpostavitve sistema v praksi, morali v veliki meri določati izsledki evalvacije sistemskih in vsebinskih rešitev, ugotovitve spremljave uvajanja kurikula za vrtce (potekalo je v letih od 1999 do 2001) in rezultati oziroma analize raziskovalnih in razvojnih projektov s področja predšolske vzgoje v vrtcih. V *Izhodiščih kurikularne prenove* (Nacionalni kurikularni svet 1996) je med drugim zapisano, da mora biti doseganje ciljev kurikularne prenove preverljivo oziroma izmerljivo.

Za vodenje in usklajevanje evalvacije je minister za šolstvo leta 1999 imenoval Nacionalno komisijo za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju⁸, ki je v *Izhodiščih za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (1999) določila, da se bo evalvacija izvajala s pomočjo evalvacijskih študij, katerih nosilci in izvajalci so strokovnjaki z različnih raziskovalnih institucij, opredelila je vsebinska področja evalvacije (med njimi tudi predšolsko vzgojo v vrtcih), mednarodno primerjalno razsežnost evalvacije ter metodološka priporočila za izvajanje evalvacijskih študij. Za področje predšolske vzgoje v vrtcih je bilo naročenih relativno malo evalvacijskih študij.⁹

V eni od evalvacijskih študij (glej tudi Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič 2003 a; Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja in Kavčič 2003 b) so avtorice drugo leto postopnega uvajanja kurikula v vrtce proučevale učinke kurikula na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok.

⁸ Nacionalno komisijo so sestavljali strokovnjaki s področja sistema edukacije, s posameznih stopenj vzgoje in izobraževanja (vrtci, osnovna šola, gimnazije, strokovno in poklicno izobraževanje, izobraževanje odraslih), strokovnjaki za metodologijo raziskovalnega dela.

⁹ Po podatkih, ki so dostopni na domači strani Urada RS za razvoj šolstva, so bile v letih od 2000 do 2004 naročene tri evalvacijske študije s področja predšolske vzgoje v vrtcih, kar je približno 9 % od vseh študij. Javno objavljeni so izsledki dveh evalvacijskih študij.

Proučevale so načine govornega sporazumevanja vzgojiteljic z otroki (rabo govora v različnih funkcijah in govornih položajih) in njihove socialne interakcije z otroki pri različnih dejavnostih v vrtcu in pri različno starih otrocih ter značilnosti socialnoemocionalnega razvoja otrok, kot so ga ocenile vzgojiteljice. Na navedenih področjih jih je zanimala primerjava med vrtci oz. vrtčevskimi oddelki, v katerih so vzgojiteljice še delale po *Vzgojnem programu za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (pogoj A), in tistih, v katerih so vzgojiteljice delale na podlagi *Kurikuluma za vrtce* (pogoj B). Dobljeni rezultati so pokazali, da so vzgojiteljice pod pogojema A in B rabile podobne govorne vzorce pri sporazumevanju z otroki (razlike večinoma niso bile statistično značilne), in sicer so najpogosteje rabile regulativno funkcijo govora. So pa vzgojiteljice v pogoju B, v primerjavi z vzgojiteljicami v pogoju A, rabile pri različnih dejavnostih v vrtcu govor v različnih funkcijah, npr. govor v funkciji poučevanja, socialno-emocionalni funkciji, v funkciji reguliranja vedenja pri načrtovanih in rutinskih dejavnostih ter v igri. Tako so se vzgojiteljice, glede na raznolikost rabe govora, povezano z dejavnostmi, ne pa tudi glede na samo raznolikost govora, v pogoju B bolj približale želenemu modelu rabe govora, ki tudi otrokom omogoča, da pri različnih dejavnostih govor rabijo v različnih funkcijah in govornih položajih. Podobno tudi na področju socialnoemocionalnega razvoja otrok večinoma ni bilo pomembnega učinka kurikula. Vzgojiteljice, ki so delale v pogoju B, so otroke ocenile kot strpnejše, bolj prosocialne v odnosu do drugih otrok in bolj socialno kompetentne kot vzgojiteljice, ki so otroke ocenjevale v pogoju A. Kot ugotavljajo avtorice, je bila velikost učinka majhna, in ob tem posebej opozarjajo na velike razlike med vrtci – ne glede na to, ali so delali v pogoju A ali pogoju B – ki verjetno kažejo na učinek kakovosti vrtca, zlasti kakovosti na procesni ravni. Otrokov zgodnji govorni razvoj, razvoj sporazumevalnih in socialnih spretnosti so, upoštevajoč dejstvo, da so v Kurikulumu za vrtce v veliki meri pripoznani sociokulturni in ekološki koncepti otroštva in vzgoje posebej izpostavljeni, in to ne zgolj na ravni ciljev na posameznih področjih kurikula, temveč tudi na ravni medpodročnih dejavnosti, prikritega kurikula, rekonceptualizacije prostora in časa v vrtcu. Avtorice pripisujejo relativno majhen učinek kurikula na rabo govora vzgojiteljic in na socialnočustveni razvoj otrok dejstvu, da so vzgojiteljice delale na podlagi kurikula šele drugo leto, to pa je bil prekratek čas, da bi zlasti dejavnosti, ki so tesno povezane tudi z njihovimi implicitnimi teorijami o razvoju otroka in poučevanju/učenju otrok, ne le drugače razumele, temveč jih tudi drugače izvajale. Za področje govora še posebno velja, da morajo vzorce rabe govora najprej spremeniti vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic, če naj omogočijo malčkom in otrokom dosegati višjo razvojno raven govora (Tomasello 1998).

Tudi v ciljnih raziskovalnih projektih (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (ur.) 2005; Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek (ur.) 2002), katerih cilj je bil oblikovanje kazalnikov kakovosti vrtca ter postopkov in načinov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih, se je pokazalo, da so med vrtci oziroma vrtčevskimi oddelki razmeroma velike razlike na ravni procesne kakovosti, čeprav so vrtci na ravni strukturne kakovosti med seboj primerljivi (npr. število otrok v oddelku, razmerje med številom odraslih oseb

in otrok v oddelku, stopnja izobrazbe vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice). Izsledki kažejo, da npr. vzgojiteljice v vrtčevskih oddelkih, v katerih je bila kakovost na procesni ravni ocenjena nizko v primerjavi z oddelki, v katerih je bila kakovost ocenjena višje, zlasti v oddelkih prvega starostnega obdobja, manj pogosto in pri manjšem številu dejavnosti spodbujajo malčkov govor; manj pogosto rabijo govor predvsem med rutinskimi dejavnostmi (previjanje, prehranjevanje, oblačenje); v dejavnosti vključujejo manj simbolnega gradiva (ilustracije, fotografije, otroške knjige, plakate); ob skupnem branju knjig malčke manj spodbujajo k samostojnemu pripovedovanju, med drugim tudi zato, ker verjamejo (gre za njihove implicitne teorije o zgodnjem razvoju in učenju), da predvsem malčki, stari od 1 do 3 let, še ne potrebujejo toliko in tako pogoste govorne spodbude iz okolja. O sicer počasnih premikih v poznavanju in razumevanju prikritega kurikula¹⁰ poroča tudi N. Turnšek (2002), ki je na študentkah programa predšolske vzgoje (rednih in izrednih) ugotovila, da večina študentk soglaša s trditvami, ki kažejo na visoko stopnjo zavedanja o pravicah otrok v vrtcu. Podobno ugotavlja tudi B. Kroflič (2002), ki je v evalvacijski študiji ocenjevala stališča vzgojiteljic do uvajanja kurikula in novosti, ki jih je prinesel kurikulum; pri tem je v vzorec vključila vzgojiteljice vrtcev, ki so že delali po kurikulumu, in vzgojiteljice tistih vrtcev, v katerih ob ocenjevanju kurikulum še ni bil vpeljan. Ugotovitve kažejo, da vzgojiteljice sicer imajo splošno pozitivno stališče do kurikula za vrtce, da pa, še zlasti tiste, ki niso bile vključene v program strokovnega spopolnjevanja, nimajo dovolj znanja za izvajanje kurikulum, ki »prinaša«, primerjalno z vzgojnimi programom, nekatere nove koncepte dela z otroki.

V letih od 2001 do 2006 je potekala tudi prva slovenska vzdolžna raziskava z naslovom *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in učenje*. Izsledki raziskave o učinku vrtca na otrokov miselni, govorni, socialni in osebostni razvoj ter uspešnost v prvem razredu šole (pregled v Marjanovič Umek in Fekonja 2008; Zupančič in Kavčič 2007) kažejo tole:

- Vključenost otrok v vrtce pri približno enem letu dojenčkove/malčkove starosti ne vpliva negativno na malčkov/otrokov socialni, osebostni, govorni in miselni razvoj – na navedenih področjih razvoja so bili malčki/otroci ocenjeni, ko so bili stari tri, štiri, pet in šest let. Vrtec sam po sebi ni niti pozitivno niti negativno učinkoval na malčkovo/otrokovo splošno govorno kompetentnost, mišljenje in otrokovo pripravljenosti za vstop v šolo, pozitivno pa je učinkoval na nekatere komponente socialne kompetentnosti. Očetje, mame in vzgojiteljice so otroke, ki so bili vključeni v vrtec pri približno enem letu starosti, ocenile pri treh letih kot bolj sociabilne in z več močne volje kot otroke, ki so bili v vrtec vključeni okoli tretjega leta starosti; pri štirih letih pa tudi kot družabnejše.

¹⁰ Tudi izsledki drugih domačih in tujih raziskovalcev (npr. Bahovec in Kodelja 1996; Batistič 1990; Dahlberg, Moss in Pence 2000; Kroflič 1997; Woods 1998) kažejo, da dejavnikov prikrita kurikula ni moč spregledati ali odpraviti, temveč jih je treba miselno reflektirati in z veliko občutljivosti strokovnih delavk v vrtcu umeščati v načrtovanje in izvajanje dejavnosti v vrtcu.

- Učinek vrtca na otrokovo govorno kompetentnost in pripravljenost za šolo je bil povezan z izobrazbo staršev otrok in s kakovostjo družinskega okolja: otroci staršev z nižjo izobrazbo in manj spodbudnim družinskim okoljem so, v primerjavi z otroki staršev z višjo izobrazbo in spodbudnejšim družinskim okoljem, v vrtcu pomembno pridobili na področju govornega razvoja in na področju pripravljenosti za vstop v šolo. Učinek vrtca pa ni bil tolikšen, da bi otroci, katerih starši imajo nižjo izobrazbo, prehiteli vrstnike, katerih starši imajo višjo izobrazbo.
- Izobrazba staršev in kakovost družinskega okolja sta bila pomembno pozitivno povezana: straši z visoko izobrazbo so otrokom npr. zagotovili več otroških knjig in revij, pogosteje skupaj obiskovali knjižnico in kulturne prireditve, se z otrokom pogovarjali, ga spodbujali k pripovedovanju, pogosteje so skupaj brali in se vključevali v njegovo simbolno igro.
- Pozitivni učinek vrtca na govorno kompetentnost in pripravljenost za šolo tistih otrok, katerih starši so imeli nizko izobrazbo in manj spodbudno okolje, je bil povezan tudi s kakovostjo vrtca. V vrtcih z višjo kakovostjo je bil navedeni učinek večji. Raven kakovosti vrtca je bila eden izmed dejavnikov, ki je zmanjševala razlike med otroki različno izobraženih staršev oz. med otroki iz bolj ali manj spodbudnega družinskega okolja.
- Vrtec je pozitivno učinkoval na dosežene standarde znanja v prvem razredu osnovne šole, vendar se je ob kontroli mamine izobrazbe, ki se je pozitivno povezovala z učnimi dosežki otrok, precej znižal.

Izsledke raziskave, ki je bila metodološko pripravljena podobno kot primerljive raziskave, ki jih v severnoameriških državah in večina evropskih držav, čeprav so zahtevne za izvedbo in tudi drage, izvajajo pogosto oziroma stalno, je moč med seboj primerjati. Raziskovalci (npr. Andderson 1989, 1992; Burchinal idr. 2000; The NICHD Early Child Care Research Network (ur.) 2005) trdijo, da pri ugotavljanju učinkovanja vrtca na otrokov razvoj in učenje ne moremo več govoriti o primerni starosti malčkov/otrok, pri kateri naj bi se le ti vključili v vrtec, temveč nujno o kakovosti vrtca (tako strukturni kot procesni) in o kakovosti malčkovega/otrokovega družinskega okolja. Resnični učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje se pokaže šele v interakciji z navedenimi dejavniki. Morda velja opozoriti še na eno spremenljivko, ki je bila sicer v slovenski raziskavi kontrolirana (v raziskavo so bili zajeti vrtci s celodnevni programom, ki so pri nas tudi daleč prevladujoči): to je število ur, ki jih malček/otrok na dan oziroma na teden preživi v vrtcu. Če je vrtec kakovosten, je med drugim pomembno tudi to, da so malčki/otroci v njem dovolj časa na dan oz. teden (npr. Votruba-Drzal, Levine Coley in Cgase-Lansdale 2004). Kot navaja J. Currie (2001), bi morala tudi rekonceptualizacija kompenzacijskih programov potekati v smeri zagotavljanja ustreznih pogojev v oddelku (število otrok v oddelku, razmerje otroci/odrasli v oddelku), zadostnega števila ur na teden in leto, ki jih otroci preživijo v programu, posodobitve ciljev oz. dejavnosti glede na novejšje koncepte otroštva in vzgoje, če naj ti dosežejo ne zgolj kratkoročnih, temveč tudi dolgoročne učinke, na primer v otroškem govoru, mišljenju.

Kako se vrtci umeščajo v postmodernistične koncepte otroštva in vzgoje?

Potem ko je bila v devetdesetih letih prejšnjega stoletja predšolska vzgoja, zlasti njen dolgoročni učinek na otrokov razvoj, učenje, izobraževanje, socialno vključevanje, potrjena na teoretski in empirični ravni, in sicer v posameznih državah in v mednarodnih primerjalnih analizah (glej tudi The NICHD Early Child Care Research Network, 2005), so bila izoblikovana tudi nekatera temeljna mednarodna priporočila za nadaljnji razvoj področja (Education policy analysis 2002; Starting strong 2001; Starting strong II 2006):

- Tako konceptualno, organizacijsko kot vsebinsko bi morala biti presežena delitev vrtcev na varstvene in vzgojne, tako imenovani skupni vrtci¹¹ pa bi morali biti ob ustreznem razumevanju zgodnjega učenja povezani tudi z osnovno šolo.¹²
- Doseči je treba večjo vključenost otrok v vrtce, predvsem otrok, mlajših od treh let, otrok, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, otrok iz tujejezičnega okolja in otrok s posebnimi potrebami.
- Večjo vključenost otrok v vrtce in hkrati tudi pozitivni učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje je moč dosežati ob ponudbi programov, ki so različni glede na organizacijo, trajanje in vsebino ter zagotavljajo ustrezno kakovost predšolske vzgoje. Različnost je treba razumeti tudi glede na različnost ciljnih skupin otrok, ki so že vključeni v vrtec oziroma bi želeli, da bi bil njihov delež večji in da bi bili ti otroci prej vključeni v vrtec.
- V kurikularnih dokumentih in siceršnji organizaciji življenja otrok v vrtcu je treba nameniti posebno pozornost jezikovnemu razvoju otrok, razvoju zgodnje pismenosti, oblikovanju simbolno bogatega in komunikacijsko odzivnega okolja.
- Stalno je treba ugotavljati in zagotavljati kakovost vrtca, pri čemer so nespregljivi nekateri strukturni kazalniki kakovosti: število otrok v oddelku, razmerje med odraslimi ter otroki v oddelku in izobrazba strokovnih delavk v vrtcu, in nekateri procesni kazalniki kakovosti: občutljivost in odzivnost strokovne delavke, ustvarjanje pogojev za rabo govora v različnih funkcijah in govornih položajih, vstopanje v socialne interakcije in vključenost otrok v različne dejavnosti.

Vprašanje, ki se mu v nadaljevanju ne moremo izogniti, je, koliko so posamezne države, ki so v devetdesetih letih in pozneje že dosegle določeno raven kakovosti predšolske vzgoje v vrtcih, uspešne v doseganju ciljev in kako učinkovito

¹¹ Naslednja edicija Starting strong (2009) bo tematsko posebej namenjena konceptualizaciji skupnih vrtcev (care and learning together). V njej kot ena izmed izbranih držav sodeluje tudi Slovenija.

¹² Povezanost vrtca z osnovno šolo je treba razumeti dovolj široko, in sicer v povezavi z zgodnjim učenjem oz. pripravljenostjo za učenje, in ne pripravljenostjo za šolo (npr. Watson 1996).

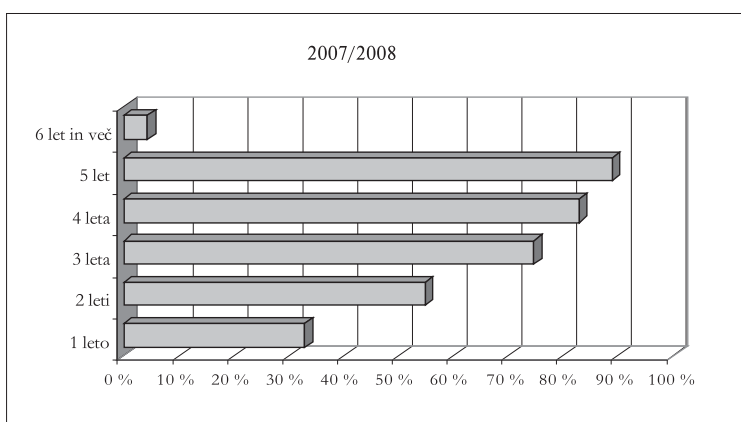
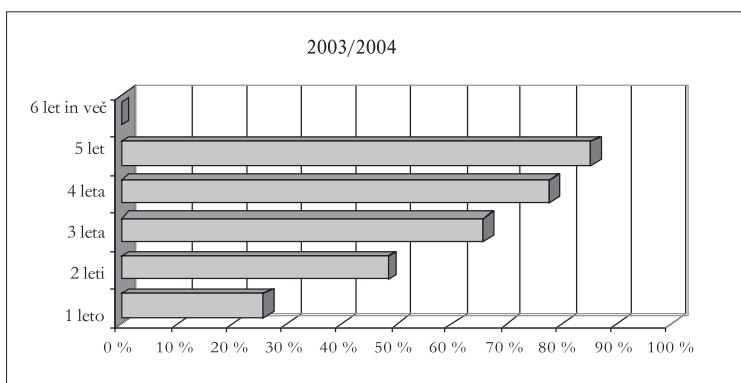
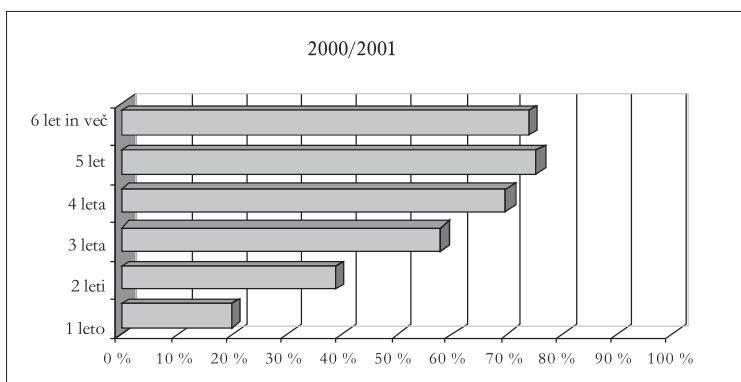
sledijo izsledkom različnih znanstvenih disciplin ter širšemu družbenemu dogajanju in okoliščinam, v katere je predšolska vzgoja umeščena, še zlasti, kaj in kako se dogaja v Sloveniji.

V Sloveniji so bili vrtci v zadnjih letih deležni nekaterih posamičnih sistemskih sprememb, ki so v letu 2008 dobile svoje mesto v Spremembah in dopolnitvah *Zakona o vrtcu*. V oceni stanja in razlogih za sprejem zakona (Zakon o vrtcih, 2008) je predlagatelj sicer nanizal naslove nekaterih analiz, poročil in ene od raziskav, ki so bile narejene na Slovenskem, prav tako tudi nekatera mednarodna poročila za področje predšolske vzgoje, vendar ne glede na to, zastavljeni cilji in spremembe v zakonu niso konceptualno, vsebinsko in empirično ustrezno utemeljeni in na ravni rešitev tudi »ne strežejo« ciljem, ki so zapisani. Predlagatelj je med poglavitnimi cilji zakona med drugim zapisal: doseči 90-odstotni delež vključenosti otrok drugega starostnega obdobja; zagotoviti kakovost predšolske vzgoje (vrtci in varstvo otrok na domu); povečati dostopnost predšolske vzgoje; razbremeniti družine, ki imajo v vrtec vključenega več kot enega otroka, s plačili vrtcev.

Naj ponazorimo, zakaj lahko spremembe, ki na ravni posamične rešitve morda sledijo ali vsaj deloma sledijo pozitivnim razvojnim spremembam, zdrsnejo v nasprotno smer oziroma vodijo k nekoherentnemu konceptu.

Delež vključenih otrok v vrtece je eden od kazalnikov kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, ki pa ga je treba vselej obravnavati skupaj s pogoji, ki so jih malčki/otroci deležni v vrtcu, in tudi vzporedno z analizo strukture v vrtece vključenih otrok. Delež v vrtece vključenih otrok v Sloveniji je bil 52,3 % v letu 1993/94 in od takrat ni nikoli več upadel pod 50 %. V devetdesetih letih je bilo, tudi v primerjavi z nekaterimi drugimi državami, ki imajo kakovostne vrtece, v vrtece vključenih sorazmerno malo dve- in triletnih malčkov, to pa je bilo povezano tudi s takrat prevladujočimi koncepti otrokovega zgodnjega razvoja¹³ in manj ugodnimi normativnimi pogoji za dojenčke in malčke v vrtcih. Kot je razvidno iz podatkov (slika 1), se delež v vrtece vključenih otrok, tako malčkov prvega kot otrok drugega starostnega obdobja, postopoma veča in Slovenija je vse bolj primerljiva z evropskimi državami, ki imajo dobro razvit sistem predšolske vzgoje. Svet Evrope (*Presidency conclusions* 2002) je, zato da bi povečal vključenost različno starih otrok v vrtece, izdelal posebna priporočila: do leta 2010 naj bi bilo v vrtece vključenih 33 % malčkov, ki so stari do tri leta, in 90 % otrok, ki so stari od treh let do vstopa v šolo. Delež, priporočen za malčke, je v Sloveniji že presežen (je blizu 40 %), za starejše predšolske otroke (drugo starostno obdobje) pa še ni v celoti dosežen, vendar narašča in je znašal v letu 2007/08 nekaj več kot 80 % (Statistične informacije 2008).

¹³ V sedemdesetih in začetku osemdesetih letih prejšnjega stoletja so bili v vrtcih prevladujoči biologiški koncepti otrokovega razvoja, v katerih ni bila prepoznana pomembna vloga učenja tudi v zgodnjih razvojnih obdobjih; v razvoju dojenčka in malčka sta bila poudarjena predvsem čustveni in deloma socialni razvoj, zelo malo ali nič pa razvoj mišljenja, govora (npr. Olson in Bruner 1996).



Slike 1–3: Deleži slovenskih otrok, starih eno, dve, tri, štiri, pet in šest let, ki so bili vključeni v vrtec v letih 2000/01, 2003/04 ter 2007/08. Leta 2003/04 je prvič na vseh šolah potekal prvi razred devletke, v katerega se vključujejo šestletni otroci. (Vir: Statistične informacije iz navedenih let)

Kot »podporo« večji vključenosti malčkov/otrok v vrtec (op. pričakovati bi bilo, da so ukrepi namenjeni zlasti starejšim predšolskim otrokom, ker pri njih še ni dosežen priporočen delež) je zakonodajalec določil, da spremeni prejšnja določila o krajših programih v vrtcih (Zakon o vrtcu, 1996): trajanje programov je podaljšal za 120 ur (prej od 240 do 600, sedaj od 240 do 720); krajši programi se ne izvajajo več za otroke od tretjega leta starosti do vstopa v šolo ter na odročnih in demografsko ogroženih krajih, temveč za otroke od prvega leta starosti in ne glede na demografske omejitve; krajše programe lahko izvaja tudi pomočnica vzgojiteljice in ne le vzgojiteljica, kot je bilo zapisano prej. Zdi se, kot da predlagatelj »stavi«, da bi prav krajši programi, v katere je bilo v preteklosti vključenih zelo malo otrok,¹⁴ ob »razrahljanih« pogojih privabili v vrtece pomembno več otrok, ne glede na njihovo starost. Izsledki analize, ki sta jo opravili J. Lepičnik Vodopivec in J. Novak (2008), kažejo, da se večina otrok vključuje v krajše programe dve leti pred vstopom v šolo in da krajši programi v podeželskih vrtcih trajajo praviloma od 1 do 2 uri na teden. Tovrstni rezultati, ki bi jih bilo treba nadgraditi še z dodatnimi analizami o tem, zakaj je v vrtcih oz. med starši izkazan nizek interes ali ga sploh ni za krajše programe, kateri starši in zakaj so do sedaj vpisovali otroke v krajše programe in kakšne so njihove izkušnje, kateri starši, ki nimajo vključenih otrok v vrtece, bi bili zainteresirani za krajše programe in zakaj, kaj bi za posamezne skupine staršev oziroma otrok pomenila kompenzacijska vloga krajših programov, bi šele omogočili oblikovati konceptualne rešitve za krajše programe. Da zakonodajalec ni iskal novih sistemskih rešitev, s katerimi bi zares omogočil uresničevanje cilja o večji vključenosti otrok v kakovostne vrtece, v katerih potekajo različni programi predšolske vzgoje, kaže tudi novi člen, ki govori o varuhu otrok. Varuhi, ki so prej na »sivem« trgu varovali otroke, se morajo po novem ustrezno registrirati na ministrstvu, pristojnem za predšolsko vzgojo. Zakon o vrtcih določa pogoje za registracijo varuhov, in sicer stopnjo izobrazbe varuha (srednješolsko) in izkazano nekaznovanost zaradi kaznivega dejanja zoper spolno nedotakljivost in tudi največje dovoljeno število otrok v skupini, čeprav ni ministrstvo niti finančno niti vsebinsko odgovorno za delovanje varstva na domu varuhov. Ker varuh na svojem domu dela v skladu z zakonom, ki ureja gospodarske družbe, bi pričakovali, da se pravno-formalno tovrstna dejavnost uredi drugje, medtem ko bi pristojno ministrstvo moralo narediti dodatne korake za ohranjanje ali izboljšanje kakovosti v vrtcih ter ustrezno organizacijsko in vsebinsko ponudbo različnih programi, vanje pa bi se morda vključevali tudi malčki, ki jih zdaj varujejo varuške na njihovem domu. Reforma v devetdesetih letih je s sistemskimi in vsebinskimi rešitvami presegla pojmovanje, da je za dojenčke in malčke zadostno le varovanje, prav tako je presegla tudi togo notranjo delitev na varstvene in vzgojne dejavnosti. Žal pa nekatere od novih zakonskih sprememb, čeprav morda prikrito, vračajo stvari v stare koncepte. Na primer novo določilo v zakonu, ki govori o tem, da vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice ne delata skupaj v času počitka otrok, gre

¹⁴ Po podatkih *Statističnih informacij* (2008) je bilo v šolskem letu 2007/08 v krajše programe vrtecev vključenih 79 otrok.

v nasprotno smer od že doseženega in novega razumevanja rutinskih dejavnosti, ki se kaže že s samo opredelitvijo kurikula v kontekstu razvojno-procesnega načrtovanja, prikrita kurikula in z resnično demokratizacijo vrtcev, in tudi v nasprotno smer od zelene avtonomije in strokovne odgovornosti vrtcev. Predlagatelj je v oceni stanja in razlogih za spreminjanje napisal tudi, da je sistem plačil za vrtce pri nas, v primerjavi z drugimi državami, izrazito progresiven in da ne vključuje zadosti olajšav, ki bi za družine, ki imajo več kot enega predšolskega otroka, delovale stimulatивно. Posledično je določil, da se iz državnega proračuna takoj sofinancira plačilo vsem staršem, ki imajo v vrtec vključenega več kot enega otroka, in sicer tako, da starši za starejšega otroka plačujejo za en razred nižjo ceno, za mlajše otroke pa so plačila oproščeni; in postopoma (do leta 2014) plačilo vsem staršem za otroka, ki je dopolnil starost treh let, v višini 50 % plačila. Primerjave o ceni predšolskih programov v vrtcih in deležu plačila staršev v različnih državah kažejo (glej tudi Eror in Pristavec 2007; Starting strong II 2006; The cost and funding of services for young children 1995), da gre za različne rešitve pri oblikovanju cene programov, ki so v veliki meri povezane s sistemskimi ureditvami vrtcev, in tudi za različne deleže plačil staršev, ki so povsod povezane s prihodki staršev, pogosto tudi s številom otrok, ki so sočasno vključeni v vrtec. V Sloveniji je delež plačila staršev, ki v povprečju znaša okoli 30 % cene programa, gledano primerjalno z drugimi državami, visok,¹⁵ zato se zdi razmislek o progresivnosti plačilne lestvice in prehodih iz enega razreda v drugega strokovno utemeljen. Če naj bi rešitev o brezplačnem vrtcu za vse starše postopoma vodila k nižanju kakovosti pogojev v vrtcu (npr. število otrok v oddelku, skupna navzočnost dveh strokovnih delavk v oddelku, izobrazba strokovnih delavk), bi bila to ena slabših rešitev. Namreč tudi v državah, v katerih je delež bruto družbenega proizvoda, ki ga namenjajo za poravnavo stroškov in razvoj predšolske vzgoje, višji kot pri nas, se praviloma odločajo za nadomestilo starševskega dela plačila le za otroke pri določeni starosti, in – to je posebno pomembno – le za del programa (nekaj ur programa, ki ga ovrednotijo kot pomembnega za otrokovo vzgojo in učenje, in ne za vse bivanje otroka v vrtcu, s prehrano vred). Rešitev, ki enako razbremeni ali obremeni vse starše, ne glede na njihove dohodke in premoženje, že v izhodišču ni pravična.

Sklep

Po reformi vrtcev v devetdesetih letih prejšnjega stoletja so bile zgolj posamezne sistemske in vsebinske rešitve spremljanje, evalvirane in raziskovane, nekatere pogloblitve novosti, ki so pomenile premike v konceptih, načelih in načinih dela, pa niso bile predmet sistematičnega spremljanja, evalvacije ali ciljnega raziskovanja. Naj na primer posebej izpostavimo integracijo otrok s posebnimi potrebami in romskih otrok v redne vrtčevske oddelke. Ali je bilo v

¹⁵ Na Finskem je delež, ki ga plačajo starši okoli 15 % cene programa, na Švedskem in Norveškem okoli 10 %, v državah srednje Evrope pa od 25 do 30 % (Starting strong II, 2006).

Kurikulumu za vrtce (1999) zapisano načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo večkulturnosti ustrezno uresničeno oziroma kakšne učinke imajo nove in drugačne rešitve, lahko razbiramo le iz posameznih študij primerov, ki pa niso zadostne za načrtovanje razvojne strategije. Morebitne kurikularne spremembe ne bi smele biti vezane na posamične zamisli, ki so lahko posledica sprememb na višjih stopnjah izobraževanja ali posamičnih zapletov pri izvajanju te ali one dejavnosti (npr. dodatno poučevanje tujega jezika v vrtcu), temveč bi morale temeljiti na teoretskih premislekih in izsledkih metodološko neoporečno opravljenih analiz in raziskav.

Če naj slovenski vrtci tudi v prihodnje ostanejo med kakovostnimi evropskimi vrtci, bo treba njihovo umeščenost v koncept vseživljenjskega učenja podpreti tudi z domišljenimi in strokovno podprtimi rešitvami (sistemskimi in vsebinskimi), ki bodo pokazale, kako zasnovati predšolsko vzgojo, da bodo vrtci delovali kot varovalni dejavniki za posamezne skupine otrok, zlasti za otroke iz manj spodbudnega socialnega, ekonomskega in kulturnega okolja, za tujejezične otroke, otroke s posebnimi potrebami. Znova bo treba definirati pogoje, ki na strukturni in procesni ravni omogočajo kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcih, in najti načine ter pristope k delu, ki bodo bolj upoštevali nekatere novejšje koncepte malčkovega/otrokovega razvoja in učenja. Pri tem bo treba pozornost nameniti oblikovanju okoliščin, v katerih otrok razvija jezikovno kompetentnost in zmožnosti simbolnega izražanja, metaspoznavne procese in socialno kognicijo (glej tudi Rinaldi 2006) ter individualne razlike med otroki. Kot dodatni razlog za rekonceptualizacijo vrtcev (pripravo nove Bele knjige o vzgoji in izobraževanju) velja izpostaviti tudi dejstvo, da na videz drobni popravki in dopolnitve sedanjega koncepta predšolske vzgoje v vrtcih, ki bolj ali manj sledijo kratkoročnim količinskim učinkom (npr. delež otrok, vključenih v vrtec) in so hkrati premalo vpeti v širše teoretske koncepte, razmeroma hitro pripeljejo do sistema, ki notranje ne deluje več ali deluje slabo ter se hkrati odmika od smiselne umeščenosti v celotni vzgojno-izobraževalni sistem in zmožnosti doseganja odličnosti.

Literatura

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, str. 857–866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, str. 20–36.
- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*, Cambridge, MA: Blackwell, str. 593–619.
- Bahovec, E. D. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Batistič, M. (1990). *Vpliv institucionalne predšolske vzgoje na socialno emocionalni razvoj otrok: otrokove razvojne potrebe in ravnanje vzgojiteljic*. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bredekamp, S. (ur.) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D. C.: NAEYC.
- Bühler, K. (1935). *From birth to maturity*. London: Routledge.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E. in Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 2, str. 339–357.
- Currie, J. (2001). A fresh start for head Start? Pridobljeno s spleta: <http://www.brookings.edu/comm/childrensroundtable/issue5.htm>.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih (2001). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Dodatek h kurikulumu za vrtce za delo z otroki Romov (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Education policy analysis (2002). OECD. Pariz.
- Eror, A. in Pristavec, M. (2007). *Financiranje vrtcev v državah EU. Primerjalna analiza. Neobjavljeno gradivo*. Ljubljana: Državni zbor RS.
- Field, S., Kuczera, S. in Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Pariz: OECD.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life. A guide to the study of the preschool child*. New York, London: Harper and Brother Publishers.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (1995). *Active learning practices for preschool and child care programs. Education young children*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Howes, C. in Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother – child and teacher – child relationships. *New Directions for Child Development*, 57, str. 25–40.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. in Wingate, L. A. (ur.) (2004). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Kress, G. (1996). *Writing and learning to write*. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell, str. 225–256.
- Kroflič, B. (2002). *Stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok do kurikulumu za vrtce ter njihova usposobljenost za uvajanje sprememb*. Poročilo evalvacijske študije, objavljeno na domači strani Urada RS za šolstvo.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.

- Kruger, A. C. in Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell, str. 1–6.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Urad Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke (2006). Pridobljeno s spleta: http://www.zrss.si/doc/_Vrtci_v_prilagojene_programu.
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Lepičnik Vodopivec, J. in Novak, J. (2008). Analiza krajših programov institucionalne predšolske vzgoje. *Šolsko polje*, 1/2, str. 157–176.
- MacBeath, J. in McGlynn, A. (2002). Self-evaluation. What's in it for school?. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Marjanovič Umek, L. (1981). Psihološke karakteristike spoznajnog razvoja u vaspitnim programima za predškolsku djecu. *Predškolsko dete*, 2/3, str. 147–152.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (ur.) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003 a). Učinki uvajanja kurikuluma za vrtce na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. Poročilo o evalvacijski študiji. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U. in Kavčič, T. (2003 b). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 5, str. 48–73.
- Moss, P. in Penn, H. (1996). *Transforming nursery education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Navodila za delo z otroki v predšolskem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (2003). Pridobljeno s spleta: http://www.zrss.si/doc/_Vrtci_navodila_za_prilagojeno_izvajanje.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*, str. 9–27. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olson, D. R. in Torrance, N. (1996). Introduction: Rethinking the role of psychology in education. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell, str. 1–6.
- Predšolska vzgoja v sistemu širše družbene skrbi za otroka (1990). Teksti s strokovnega kolokvija. Ljubljana: Odbor za razvoj družbenega varstva otrok Slovenije.
- Presidency conclusion, Barcelona European Council, 15 and 16 march 2002. Pridobljeno s spleta: <http://www.eurofound.europa.eu/eiro/2002/03/feature/eu0203205f.html>.
- Reviews of national policies for education – Slovenia examiners' report (1998). OECD: Directorate for education, employment, labour and social affairs. Education Committee.

- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia. London in New York: Routledge.
- Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Starting strong. Early childhood education and care (2001). OECD Report. Pariz.
- Starting strong II. Early childhood education and care (2006). OECD Report. Pariz.
- Statistične informacije (2000, 2004, 2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
- The cost and funding of services for young children (1995). European Commission Network on Childcare and other Measure to Reconcile Employment and Family Responsibilities.
- The NICHD Early Child Care Research Network (ur.) (2005). Child care and child development. New York, London: The Guilford Press.
- Thorndike, E. L. (1914). Educational psychology. New York: Teachers College Press.
- Tomasello, M. (1998). The return of construction. *Journal of Child Language*, 25, 431–442.
- Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi šolski kurikulum – nekaj rezultatov preskusne faze raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 3, str. 70–92.
- Votruba-Drzal, E., Levine Coley, R. in Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child care and low-income children's development: Direct and moderate effects. *Child Development*, 75(1), str. 296–312.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok (1979). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo (1981). Ljubljana: zavod RS za šolstvo.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: Olson, D. R. in Torrance, N. (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell, str. 148–172.
- Woods, M. (1998). Early childhood education in pre-school settings. V: Taylor, J. in Woods, M. (ur.), *Early childhood studies. An holistic introduction*, str. 199–224. London, New York, New Delhi: Arnold.
- Zakon o osnovni šoli (1980). V: *Ustava in šolski zakoni*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Zakon o vrtcu (1996). Uradni list RS, št. 12-569/1996.
- Zakon o vrtcih (2008). Uradni list RS, št. 25-911/2008.
- Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok (1980). V: *Ustava in šolski zakoni*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

PRESCHOOLS WITHIN MODERN CONCEPTS OF CHILDHOOD AND LEARNING

Abstract: The reform of the Slovenian educational system in the mid-1990s, including preschool reform, was not only part of the political, social, and economic changes that Slovenia underwent at that time, but also part of establishing certain new theoretical paradigms and the conceptualization of individual subsystems. In preschools, it was necessary to move beyond individual organizational and content-related divisions of preschool education to care and education activities, and the prevailing normative developmental-psychological concepts that defined the system and its content. Later on, expert analyses and the findings of Slovenian empirical studies (of which there were not many) indicated the direction for the further development of preschool education. With the backing of in-depth research on early learning in studies from abroad, these Slovenian studies have also indicated certain important steps that still need to be taken to democratize preschools: it is necessary to establish the preschool as a protective factor for children from socio-economically and culturally disadvantaged backgrounds, children of migrants, and children with special needs – and this in the manner already established in modern concepts of early development and learning. Because this involves more than making individual corrections to the system and the curriculum (which inevitably prove to be unsuccessful and eventually undermine an internally coherent system), it is necessary to prepare a new concept for preschools, or white paper on education, if Slovenian preschools are to remain among quality European preschools.

Keywords: concepts of childhood, early learning, systemic solutions for preschools, preschool curriculum, preschool reform.