

Anita Jug Došler

Raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikula – študija primera

Povzetek: Na podlagi predpisanega Kurikula za vrtce, izsledkov relevantnih domačih in tujih raziskav, predstavljenih konceptualnih in metodoloških pristopov k spremljanju in vrednotenju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu v povezavi s prikritim kurikulumom ter upoštevajoč kakovostne ravni, področja in kazalnike kakovosti smo razvili model izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula. Omenjeni model, namenjen dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, ki ga v prispevku podrobneje predstavljamo, smo empirično preverili. Raziskovalno delo je temeljilo na dveh glavnih hipotezah: (1) model izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula učinkuje na dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, (2) model izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula preko vzgojiteljic učinkuje na socialno vedenje otrok, kar se kaže v spremembah v njihovem ravnanju, ki so nastale zaradi izobraževanja. Rezultati so pokazali, da je predpostavljeni model pomemben/učinkovit z vidika podpore in izboljševanja pedagoškega dela vzgojiteljic, še posebej na procesni ravni, saj je preko procesov akcijskega in evalvacijskega raziskovanja ter na osnovi procesov soočanja oz. kritičnega ozaveščanja z lastnimi koncepti vzgojiteljicam omogočal raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula ter na osnovi tega dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

Ključne besede: prikriti kurikulum, subjektivne teorije, kakovost vzgojno-izobraževalnega dela, metodologija preučevanja prikritega kurikula in subjektivnih teorij

UDK: 373.24

Znanstveni prispevek

Dr. Anita Jug Došler, asistentka, Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta, Zdravstvena pot 5, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: anita.jug@zf.uni-lj.si

Uvod

Prikriti kurikulum se nanaša na vsebine predšolske vzgoje in na organizacijo vsakdanjega življenja v vrtcu kot skupek praks, postopkov in ritualov. Je pomemben vzgojni dejavnik, ki zajema različne elemente vzgojnega vplivanja na malčke oz. otroke, in je mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od neposrednih vzgojnih dejavnosti, ki so z načeli in cilji podrobneje opredeljeni in zapisani v Kurikulum za vrtce (Kroflič 1997; Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Koncept kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu je koncept, ki vsebuje tudi subjektivno, osebno komponento. Gre za to, da je vrtec ob vplivu različnega systemskega, vzgojno-izobraževalnega in sociokulturnega konteksta, v katerem deluje, odvisen tudi od različnih perspektiv, percepcij, vrednot, stališč, prepričanj, pričakovanj strokovnih delavk¹ o otrokovem razvoju, o otrokovih razvojnih sposobnostih, o vzgoji in ciljih predšolske vzgoje, od njihove osebnostne naravnosti in dejavne angažiranosti v vzgojno-izobraževalnih situacijah, ki bodisi posredno bodisi neposredno učinkujejo na kontekst in kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Zato smo v svoji raziskavi, ki je bila zasnovana kot študija primera, podrobneje preučili delovanje dejavnikov prikritega kurikula v povezavi s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

Prikriti kurikulum pomembno določajo dejavniki, ki se nanašajo na kazalnike kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na vseh treh kakovostnih ravneh: procesni, strukturni in posredni. Na procesni ravni kakovosti prikriti kurikulum pomembno določajo naslednji dejavniki: socialni odnosi; interakcija in komunikacija med strokovno delavko in otroki; socialno in čustveno odzivanje vzgojiteljice na potrebe otrok in njeno razumevanje individualnih razlik med njimi; socialno ozračje in klima v oddelku; poučevanje pravil in principov, ki jih malčki oz. otroci hitro prevzemajo; skrita vzgojna pričakovanja strokovnih delavk; osebnostna naravnost strokovnih

¹ V prispevku bomo zaradi pogoste uporabe besed vzgojiteljica/vzgojitelj, strokovna delavka/strokovni delavec, učiteljica/učitelj, ko se bomo nanje oz. na njihovo ravnanje konkretno sklicevali, uporabljali samo žensko obliko samostalnika (v ednini oz. množini), pri čemer bodo vedno mišljeni predstavniki obeh spolov.

delavk; njihovo védenje o otrokovih razvojnih kapacitetah, ki ni prepoznavno v zapisanih ciljnih kurikula; posebni načini socializiranja in discipliniranja otrok pri usmerjenih, rutinskih in prehodnih dejavnostih ter pri igri otrok; strokovne delavke oz. delavci in vrstniki, s katerimi se otroci identificirajo; vsebine in metode usmerjenih dejavnosti; spremljanje vzgojno-izobraževalnih učinkov in samoevalviranje pedagoške prakse. Na strukturni ravni kakovosti prikriti kurikulum pomembno določajo dejavniki, kot so: prostor, v katerem otroci imajo ali nimajo možnosti izbire; dnevni red in organizacija časa v vrtcu; oblikovanje in struktura vrstniških skupin v oddelku; organizacija dela vzgojiteljic in bivanja otrok v vrtcu. Na posredni ravni kakovosti pa prikriti kurikulum pomembno določajo dejavniki: svetovanje in strokovna podpora strokovnim delavkam vrtca; sodelovanje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v oddelku pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji kurikula; možnosti zaposlenih za izobraževanje; sodelovanje in timsko delo v vrtcu itd. (Kroflič 1997, 2005; Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008).

Avtorji Apple (1979, 1992), N. R. King (1986) in A. V. Kelly (2004) menijo, da je prikriti kurikulum bil in je še vedno zanimiv za politiko in razne ideologije; vedno so namreč obstajale težnje, da bi se ga instrumentaliziralo in zlorabilo za namene, ki (ni)so vzgojno-izobraževalni. Zato ga lahko vidimo tudi kot »bojišče« mnogih konkurenčnih vplivov in ideologij, do katerih sicer pogosto obstaja odpor, a se zato v vrtcih in šolah le-te pojavljajo prav v obliki prikritega kurikula. Med takšen vdor ideoloških elementov omenjeni avtorji štejejo: implicitno učenje pravil, vsebin, vrednot in norm, organizacijo in način učenja predšolskih otrok, učne oblike in metode dela, učenje družbenih vlog, rituale in dnevno rutino, prikrita pričakovanja ipd. Veliko dejavnikov prikritega kurikula pogosto izhaja iz posamezne vzgojiteljice in iz njenih subjektivnih teorij, ki niso ustrezno reflektirane in strokovno utemeljene. Ob dejavniki prikritega kurikula pa je problematično, če kurikulum ostaja prikrit prav iz namena in razlogov manipuliranja, v ozadju katerega stojijo bodisi politično-tehnološki bodisi akademski interesi v smislu ohranjanja družbenih ideologij ali t. i. developmentalnosti (Ginsburg 1996; King 1986; Mac Naughton 2005; Moss idr. 2000). Zato je še toliko pomembnejše, da je posamezna vzgojiteljica sposobna dekonstruirati, kritično analizirati in ustrezno usmerjati načine (tako svojega kot institucionalnega ali morda politično in ideološko »obarvanega«) mišljenja in delovanja (Mac Naughton 2005; Moss 2011).

M. Batistič Zorec (2005) pojasnjuje, da »tiha vednost«, ki jo je moč zaslediti v nenačrtovani vsakodnevni komunikaciji in socialni interakciji vzgojiteljice z otroki, predstavlja »presečišče« subjektivnih teorij in prikritega kurikula v vrtcih. Na osnovi različnih razlag in raziskovanj te problematike oblikuje »hipotetični konstrukt oblikovanja subjektivnih teorij«, ki izhaja iz domnev o tem, kateri dejavniki verjetno vplivajo na njihovo oblikovanje (Batistič Zorec 2003): (1) pogledi na otroštvo in vzgojo v družbi določenega prostora in časa neposredno ali posredno vplivajo na osebno zgodovino, izkušnje in znanja, ki so si jih vzgojiteljice pridobile pred vstopom v formalno izobraževanje; (2) v času študija se njihova subjektivna pojmovanja deloma spremenijo pod vplivom novih strokovnih znanj in praktičnih izkušenj; (3) proces njihovega preoblikovanja se nato nadaljuje z zaposlitvijo v vrtcu oz. šoli preko delovanja kolektiva (vodenja vrtca, prevladujočih stališč in

praks v vrtcu), strokovnega izobraževanja in usposabljanja, pridobivanja novih praktičnih izkušenj in izkušenj lastnega starševstva, stališč in pričakovanj staršev otrok v vrtcu oz. šoli ipd.

Ker se Kurikulum za vrtce odmika od strogo vsebinskega k procesno-razvojnemu ter ciljnemu načrtovanju oz. k bolj odprtemu kurikulu, strokovnim delavcem dopušča več strokovne avtonomije (Kroflič 2001), ki pa lahko predstavlja večjo nevarnost za delovanje dejavnikov prikritega kurikula. Tako je refleksija te vednosti in lastnih osebnih vrednot predpogoj za prepoznavanje možnosti pozitivnega spreminjanja tudi tistih najmanj strukturiranih elementov otrokovega bivanja v vrtcu, kar pa je mogoče le preko spreminjanja in dograjevanja obstoječih subjektivnih teorij, na podlagi katerih lahko vzgojiteljica spreminja svoje ravnanje oz. pedagoško prakso. Oba konstrukta, tj. subjektivne teorije in prikriti kurikulum, se prekrivata v nenamernih in nenačrtovanih pedagoških praksah in ravnanjih, ki se odslikavajo v komunikaciji in socialni interakciji vzgojiteljice z otroki. Oba tudi pomembno določata vzgojno-izobraževalni proces. Ob tem naj dodamo, da sta oba konstrukta vpeta tako v oblastna razmerja in sociokulturni kontekst, v katerem vzgojiteljice živijo in delajo, kot tudi v njihovo osebno zgodovino življenjskega in profesionalnega znanja ter izkušenj. Izkušnje starejših vzgojiteljic namreč v veliki meri vplivajo na to, da se »rutine prikritega kurikula« selijo v subjektivne teorije mlajših oz. na novo zaposlenih vzgojiteljic (Jug Došler 2012; Jug 2008).

Opis modela izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikula

Ena izmed naših temeljnih ugotovitev pregleda raziskav (npr. Apple 1992; Astington in Pelletier 1996; Bahovec in Kodelja 1996; Batistič Zorec 1990; Gerbner 1974; Howells 1999; Jackson 1990; Kagan 1992; Kroflič 1997; Layzer idr. 1997; Mac Naughton 2005; Olmsted in Montie 2003; Pešič 1987; Turnšek 2002, 2005, 2008; Weikart idr. 2003) s področja raziskovanja prikritega kurikula z vidika vsebinske strukturiranosti, namena preučevanja in uporabljenega metodološkega pristopa je bila, da skoraj vse raziskave temeljijo na participacijskem raziskovanju, v ozadju katerega je moč izslediti segmente akcijskega in/ali evalvacijskega raziskovanja ter raziskovanja po metodi dekonstrukcije in redefinicije lastnega mišljenja in prepričanj, ki usmerjajo posameznikovo pedagoško delovanje na osnovi procesov kritičnega ozaveščanja in refleksije. Rezultati raziskav so pokazali tudi, da dejavnikov prikritega kurikula ni mogoče odpravljati, temveč jih je treba strokovno ustrezno osmišljati in reflektirano umeščati v načrtovanje, izvajanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela in predšolske vzgoje v vrtcu, in to najprej na ravni posameznega vrtca oz. šole kot institucije. Kakovost vzgojno-izobraževalnega dela z raziskovanjem in usmerjanjem prikritega kurikula je lahko zagotovljena in uspešna šele tedaj, ko izhaja neposredno iz prakse, tj. praktikov, ki poleg ustreznih znanj in vedenj ob podpori strokovnjakov s procesi spremljanja in refleksije evalvirajo vzgojno-izobraževalni proces, sebe in otroka v njem (Jug Došler 2012).

	<i>Aktivnost / intervencija</i>	<i>Uporabljen instrumentarij</i>
ANALIZA ZACETNEGA STANJA (<i>pred izobraževanjem in usposabljanjem</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – razvoj merskega instrumentarija za analizo in oceno začetnega in končnega stanja (pred izobraževanjem in usposabljanjem ter po njih) – izvedba analize začetnega stanja 	<ul style="list-style-type: none"> – vprašalnik za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu – vprašalnik za spremljanje socialnega vedenja otrok – etnografski zapisi vzgojiteljic
UVAJANJE sprememb	<ul style="list-style-type: none"> – izobraževanje in seznanjanje vzgojiteljic z novim modelom celovitega induktivnega vzgojnega pristopa (predavanja) – seznanjanje vzgojiteljic z uporabo umetniških dejavnosti kot induktivnih vzgojnih praks (predavanja, strokovno vodene refleksije) – seznanjanje vzgojiteljic z modelom celovitega induktivnega vzgojnega pristopa (konzultacije, individualni in skupinski pogovori) – usposabljanje vzgojiteljic za zapisovanje etnografskih zapisov (predavanja, strokovno vodene refleksije, konzultacije) 	<ul style="list-style-type: none"> – reflektivni dnevnik raziskovalca (za namen sprotnega evalviranja pedagoškega dela vzgojiteljic in uvajanja sprememb)
SPREMLJAVA učinkov	<ul style="list-style-type: none"> – izvedba individualnih in skupinskih pogovorov z elementi jedrne refleksije – izvedba strokovno vodenih refleksij – izvedba opazovanj vzgojiteljic pri neposrednem pedagoškem delu z otroki s takojšnjimi pogovori oz. konzultacijami – izvedba konzultacij – izvedba skupnih interpretacij dobrih in manj dobrih praks – pregledovanje in analiza pedagoške dokumentacije vzgojiteljic – izvedba samoevalvacije projektnega dela umetniških in drugih vzgojnih dejavnosti 	<ul style="list-style-type: none"> – opazovalni formular (za namen sprotnega evalviranja pedagoškega dela vzgojiteljic in spremljave učinkov) – reflektivni dnevnik raziskovalca (za namen sprotnega evalviranja pedagoškega dela vzgojiteljic in spremljave učinkov) – etnografski zapisi vzgojiteljic (za namen sprotnega evalviranja pedagoškega dela vzgojiteljic in spremljave učinkov) – sprotne evalvacijski vprašalniki – individualni zapiski raziskovalca o opravljenih pogovorih in konzultacijah z vzgojiteljicami
ANALIZA KONČNEGA STANJA (<i>po izobraževanju in usposabljanju</i>)	<ul style="list-style-type: none"> – izvedba analize končnega stanja 	<ul style="list-style-type: none"> – vprašalnik za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu – vprašalnik za spremljanje socialnega vedenja otrok – etnografski zapisi vzgojiteljic

Preglednica 1: Shematični prikaz modela izobraževanja in usposabljanja

Predstavljene ugotovitve smo upoštevali tudi pri snovanju svojega modela izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikula (ki je avtorski pristop A. Jug Došler), v okviru katerega smo na osnovi spremljave učinkov pedagoške inovacije z uvajanjem in spremljavo celovitega induktivnega vzgoj-

nega pristopa, ki je vključevala sprotno poglobljanje in usmerjanje vzgojiteljskih pedagoških aktivnosti, njihovih subjektivnih stališč in institucionalnih rutin skozi proces raziskovalne refleksije, raziskovali in usmerjali prikriti kurikulum in subjektivne teorije. Vzgojiteljice smo najprej na osnovi predavanja in strokovno vodenih refleksij podrobneje seznanili s temeljnimi značilnostmi celovitega induktivnega pristopa (ki je avtorski pristop R. Krofliča) in z njihovo aktivno vlogo pri spodbujanju prosocialnega in moralnega vedenja otrok ter predvideli široko paleto vzgojnih dejavnosti, kot so induktivno disciplinsko ravnanje v konfliktnih situacijah, spodbujanje prosocialnih aktivnosti, zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, spodbujanje skupinskega sodelovanja ipd., ter induktivni pristop povezali z uporabo umetniških dejavnosti kot induktivnih vzgojnih praks. Vzgojiteljice smo seznanili s postopkom zapisovanja etnografskih zapisov in drugih oblik dokumentiranja pedagoških dejavnosti. Ker je bila uvedba celovitega induktivnega vzgojnega pristopa take vrste, da je od vzgojiteljic zahtevala drugačne načine odzivanja v tistih situacijah, ki so v glavnem nenačrtovane (izjema so le umetniške dejavnosti), je močno posegala ravno v ta nestrukturirani del vzgojno-izobraževalnega dela vzgojiteljic, tj. v prikriti kurikulum. Spremljava učinkov uvajanja indukcije se je ves čas »dotikala« spreminjanja ravnanj vzgojiteljic, njihovih subjektivnih teorij in dnevnih rutin ter se preko refleksije kontinuirano posvečala ozaveščanju pomena delovanja dejavnikov prikritega kurikula.

Strokovni tim strokovnjakov svetovalcev, ki so se ukvarjali s problematiko raziskovanja in usmerjanja prikritega kurikula, je strokovno vodila A. Jug Došler, ki je razvila metodologijo in instrumentarij za spremljavo (oceno) začetnega in končnega stanja. V nadaljevanju, zaradi lažje predstave časovnega sosledja uvajalnih in spremljevalnih faz uvajanja in spremljave pedagoške inovacije, prilagamo še shematični prikaz modela izobraževanja in usposabljanja.

Model izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula je imel naslednje metodološke, strukturne in vsebinske značilnosti:

- Vzgojiteljice so bile v raziskovalnem procesu v vseh fazah raziskovanja in usmerjanja dejavnikov prikritega kurikula v vlogi glavnih akterjev. S pomočjo strokovnjaka svetovalca so svojo lastno pedagoško prakso analizirale, utemeljevale, reflektirale in izboljševale. Tako so bile nenehno v procesu poklicne rasti prepoznavanja in razumevanja svoje aktivne vloge v pedagoškem procesu, v odnosu do otrok in do ostalih kontekstualnih okoliščin, ki vplivajo na načrtovani in izvedbeni kurikulum.
- Raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikula se je osredotočalo na individualno raven pedagoškega delovanja vsake vzgojiteljice posebej.
- Raziskovanje se je odvijalo v naravnem, vrščevskem okolju s sprotno oz. formativno in končno oz. sumativno evalvacijo posameznih akcijskih korakov in faz (samo)raziskovalno-pedagoškega dela.
- V raziskovalnem procesu je bil poudarek na sprotne uvidu v konkretne pedagoške prakse vzgojiteljic in na identificiranju načinov, kako in zakaj razmišljajo tako, kot razmišljajo, kako in zakaj v neki dani situaciji delujejo tako, kot delujejo, npr. ko nekaj načrtujejo, izvajajo ali pa med tem, ko se na

- različne vzgojno-disciplinske prakse in prosocialne situacije spontano odzivajo.
- Strokovnjak svetovalec je vzgojiteljice spodbujal in razvijal njihov aktiven reflektirajoč odnos do lastnega poklicnega delovanja na podlagi analize njihove pedagoške prakse in prepričanj, ki usmerjajo njihova stališča, doživljanje in ravnanje. Obenem je vzgojiteljice soočal z njihovimi praksami, jim širil (»odpiral«) stopnjo zavesti o njihovih slabostih in/ali odlikah pri pedagoškem delu (o njihovi dejavni vlogi in odnosu v relaciji do otrok) ter jim le-te, neposredno ob izvrševanju vzgojnega procesa ali kmalu po njem oziroma ob analizi še drugih tehnik zbiranja podatkov (npr. ob analizi etnografskih zapisov, ob interpretaciji dobrih in manj dobrih praks ipd.), neposredno predočil oz. prikazal² ter jih v nadaljevanju, če niso bile ustrezne, (pre)usmeril.
 - Pomembno fazo raziskovalnega procesa so poleg že omenjenega izobraževanja in usposabljanja pedagoškega kadra predstavljale intervencije, kot so: (1) opazovanje vzgojiteljic pri neposrednem pedagoškem delu z otroki, s takojšnjimi pogovori oz. konzultacijami z vsako vzgojiteljico posebej; (2) skupne interpretacije dobrih in manj dobrih pedagoških praks; (3) jedrna refleksija lastnega pedagoškega delovanja, izvedena v sklopu opravljenih hospitacij, konzultacij in pogovorov z vzgojiteljicami; (4) konkretne kolegialne interakcije in medsebojna hospitiranja.

Model izobraževanja in usposabljanja je podpiral značilnosti in strukturo raziskovalnih faz akcijskega in evalvacijskega raziskovanja ter raziskovanja z udeležbo, ki jih lahko prepoznamo v naslednjih značilnostih: (1) natančno dokumentiranje posameznih akcijskih korakov in projektnega dela; (2) snovanje raziskovalnega procesa, načrtovanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela v spiralnih krogih med akcijo, refleksijo in modifikacijo; (3) natančno dokumentiranje načrtovanih, spontanih in izvedbenih dejavnosti; (4) raziskovalni proces izvajajo praktiki; (5) vzgojiteljice samostojno iščejo in preizkušajo metodične rešitve, ki sodijo v osnovno filozofijo indukcije ter s tem dopolnjujejo raziskovalne predpostavke uvedenega modela; (6) aktivna udeležbenost vzgojiteljice, otrok, pedagogov in drugih strokovnih delavcev; (7) upoštevanje konkretnih okoliščin in situacij; (8) preučevanje in izboljševanje lastne pedagoške prakse; (9) vzgojiteljice zbirajo podatke, jih interpretirajo in se odločajo o tem, kako bodo dane ugotovitve v prihodnje implementirale v svojo pedagoško prakso, delovanje in odzivanje; (10) pomembnost samega postopka in procesa (samo)raziskovanja; (11) sprotna oziroma formativna in končna oziroma sumativna evalvacija različnih dejavnosti in situacij z otroki, posameznih akcijskih korakov in faz raziskovalnega procesa; (12) načrtovanje in refleksija vzgojno-izobraževalnega dela in konkretnih vzgojnih situacij; (13) kombiniranje različnih raziskovalnih metod, postopkov, tehnik in zbiranje različnih podatkovnih virov; (14) model izobraževanja in usposabljanja je dejavnik profesionalnega razvoja vzgojiteljic.

² Svetovalec se je pri tem opiral na metodo t. i. spodbujenega priklica, ki omogoča povezovanje posameznikovih subjektivnih in znanstvenih teorij (Bizjak in Valenčič Zuljan 2007). Vzgojiteljice je pripravil, da so ubesedile svoja bodisi nejasna bodisi delno ozaveščena intuitivna prepričanja. Šele njihova ubeseditvev je omogočila jasno razmišljanje o vzgojni situaciji.

Iz opisanih značilnosti modela izobraževanja in usposabljanja lahko razberemo, da smo preko refleksije z analizo in akcijskega poglobljanja intervencij ter s pomočjo različnih aplikativnih pristopov, metod in tehnik raziskovanja (npr. opazovanja s pogovori in konzultacijami, interpretacij dobrih in manj dobrih praks, analize etnografskih zapisov z diskusijo, strokovno vodenih refleksij, pogovorov z elementi jedrne refleksije, analize pedagoške dokumentacije, projektnega dela itd.) raziskovali in usmerjali prikriti kurikulum. Ob tem se je izkazalo, da smo se večinoma eksplicitno ukvarjali s subjektivnimi teorijami vzgojiteljic, stik z drugimi elementi prikritega kurikula (npr. dnevna rutina) pa je bil bolj posreden. »Ujeli« smo ga v posameznih fazah izobraževanja, usposabljanja in raziskovanja, preko procesov akcijskega in evalvacijskega raziskovanja ter na osnovi procesov soočanja oz. kritičnega ozaveščanja vzgojiteljic z lastnimi koncepti. Ob vsem tem seveda ne mislimo, da je tovrstni model izobraževanja in usposabljanja edini, ki pripomore k dvigu in zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, a zanj predpostavljamo, da je lahko, če je izveden kakovostno, zelo učinkovit.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Za preučevanje učinka modela izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula smo uporabili deskriptivno in kavzalno-eksperimentalno metodo tradicionalnega empirično-analitičnega pedagoškega raziskovanja (Čagran 2008; Sagadin 1993; Vogrinc in Krek 2007). Pri empiričnem delu raziskave smo uporabili predvsem kvantitativno metodologijo pedagoškega raziskovanja, v katero smo vključili tudi elemente kvalitativnih raziskovalnih metod, in to v tistih delih, kjer so vsebinsko analizirana posamezna vprašanja oz. postavke odprtega tipa (Mažgon 2006, 2008; Vogrinc 2008).

Model eksperimenta

Raziskava je zasnovana kot študija primera po tipu enofaktorskega pedagoškega eksperimenta, ki ima dve modaliteti. Glede na cilje raziskave, postavljena raziskovalna vprašanja in hipoteze smo izbrali dva raziskovalna načina oz. obliki raziskovanja (Čagran 2008; Sagadin 1993;): (1) pedagoški eksperiment kot metodo za preučevanje vpliva uvajanja novosti v eksperimentalni skupini (ES) in ugotavljanja razlik med ES in kontrolno skupino (KS); (2) model kvaziekperimenta znotraj eksperimentalnega modela za preučevanje vzročnih zvez med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami. Poiskali smo skupino (ES), na katero je deloval določen dejavnik, ki smo ga opredelili kot eksperimentalnega, in skupino (KS), na katero dejavnik ni deloval (kvazi kontrolna skupina), nato pa smo ugotavljali stanje na odvisni spremenljivki. Razlike med ES in KS smo pripisali eksperimentalnemu dejavniku.

Udeleženci³

ES je sestavljalo 16 vzgojiteljic, starih od 27 do 53 let (\bar{x} = 40,5, standardni odklon je 8,9 leta). Vzgojiteljice so imele v povprečju 18,4 leta delovne dobe (standardni odklon je 11,2 leta). 4 (25 %) vzgojiteljice so imele srednješolsko izobrazbo, 2 (12,5 %) višješolsko, 10 (62,5 %) pa visoko strokovno izobrazbo. 7 (43,7 %) vzgojiteljic je vodilo oddelke otrok iz prvega starostnega obdobja (od 9 mesecev do 3 let), 9 (56,3 %) pa oddelke otrok iz drugega starostnega obdobja (od 3 do 6 let).

V ES je v raziskavi pri prvem merjenju sodelovalo skupaj 242 otrok, pri tem 120 (49,6 %) deklic in 122 (50,4 %) dečkov. Pri drugem, končnem merjenju se je število otrok v ES zmanjšalo z 242 na 235, in sicer zaradi selitve in boleznih otrok ter prepisa le-teh v drugi vrtec.

Kontrolno skupino je sestavljalo 11 (91,7 %) vzgojiteljic in 1 (8,3 %) vzgojitelj; stari so bili od 29 do 50 let (\bar{x} = 42,8, standardni odklon je 6,7 leta). Vzgojiteljice so imele v povprečju 20,7 leta delovne dobe (standardni odklon je 8,1 leta). 2 (16,7 %) vzgojiteljici sta imeli srednješolsko izobrazbo, 2 (16,7 %) višješolsko, 8 (66,7 %) pa jih je imelo visoko strokovno ali univerzitetno izobrazbo. 5 (41,7 %) vzgojiteljic je vodilo oddelke otrok iz prvega starostnega obdobja (od 9 mesecev do 3 let), 7 (58,3 %) pa oddelke otrok iz drugega starostnega obdobja (od 3 do 6 let).

V KS je pri raziskavi sodelovalo skupaj 195 otrok, pri tem 104 (53,3 %) deklice in 91 (46,7 %) dečkov.

Merski pripomočki

Vprašalnik za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu je sestavljen iz 12 sklopov vprašanj oz. postavk, ki jih sestavljajo posamezna podvprašanja oz. podpostavke, vezane na posamezno kakovostno raven, področje in kazalnike kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Racionalna validacija vprašalnika je temeljila na presojanju ekspertov vsebinske in oblikovne ustreznosti vprašalnika pred izvedbo eksperimenta. Za empirično validacijo smo uporabili rešitev faktorjske analize, pri čemer nas je zanimal odstotek pojasnjene variacije s prvim skupnim dejavnikom (prvi dejavnik je pojasnil 42,7 % variance). Za določanje zanesljivosti smo uporabili postopek faktorizacije, s katerim smo dobili štiri dejavnike, ki skupaj pojasnjujejo 71,3 % variance. Po zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ gre za dokaj zanesljiv instrument (zanesljivost celotnega instrumenta: $r_{tt} = 0,76$), kar nam potrjujejo tudi vrednosti Cronbachovega koeficienta alfa (koeficienti notranje skladnosti se pri posameznih postavkah gibljejo med 0,71 in 0,89).

Vprašalnik za spremljanje socialnega vedenja otrok vsebinsko zajema področja spremljanja socialnega vedenja otrok, kot so: samostojnost pri skrbi zase, sodelovanje pri usmerjenih in prostih dejavnostih oz. igri ter pri dejavnostih

³ Glede na to, da preizkusi statistične pomembnosti med demografskimi spremenljivkami ES in KS niso pokazali statistično pomembnih razlik pri spolu in starosti otrok, izobrazbi mater otrok, izobrazbi in številu let delovne dobe vzgojiteljic, lahko rečemo, da je glede na izbrane spremenljivke (spol otrok, izobrazba vzgojiteljic, izobrazba mater otrok, starost otrok, delovna doba vzgojiteljic) vzorec izbran po metodi ekvivalentnih skupin (Sagadin 1993).

dnevne rutine, vključevanje otrok v pogovor z vrstniki, s strokovnimi delavkami in drugimi odraslimi, upoštevanje dogovorjenih pravil, prosocialno odzivanje, delovanje in vedenje otrok v socialnih, igralnih in konfliktnih situacijah. Glede na to, da je prvi dejavnik pojasnil 26,7 % variance, smo ocenili, da je instrument veljaven. S postopkom faktorizacije smo dobili tri dejavnike, ki skupaj pojasnjujejo 60,4 % variance. Vprašalnik je v meji sprejemljive zanesljivosti (zanesljivost celotnega instrumenta: $r_{tt} = 0,73$, koeficienti notranje skladnosti pa se pri posameznih postavkah gibljejo med 0,69 in 0,80).

Etnografski zapisi so bili sestavljeni iz dveh delov: iz opisa dogodka oz. situacije, ki so jo vzgojiteljice po lastni iniciativi izbrale in opisale, ter iz njihove refleksije na zapisan dogodek oz. situacijo. Vzgojiteljice so v svojih refleksijah zapisovale in pojasnjevale (1) svoja videnja, namene in pričakovanja, (2) svoje razloge za morebitno poseganje v nastale situacije oz. dogodke, (3) komentarje otrok in svoje komentarje na ravnanja in odzivanja otrok, ki so po njihovi oceni pripeljali do nastale situacije. Vzgojiteljice smo predhodno seznanili s postopkom zapisovanja ter etnografske zapise v fazi obdelave preverjali tako, da smo primerjali odgovore na vsebinsko sorodna vprašanja.

Zaključni pogovor z vzgojiteljicami ES o tem, ali so pri sebi in svojem vpogledu v lastno aktivno vlogo v oddelku zaznale kakšne spremembe, in če, katere, je bil izveden ob koncu izobraževanja in usposabljanja, in sicer s pomočjo polstruktuiranega intervjuja.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Raziskovalno delo je v ES in KS potekalo v treh fazah, vezanih na časovno obdobje enega leta, tj. od 1. septembra 2009 do 10. julija 2010. Analizo začetnega stanja smo v ES in KS empirično preverili z Vprašalnikom za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu, Vprašalnikom za spremljanje socialnega vedenja otrok in Etnografskimi zapisi vzgojiteljic, s katerimi smo zbirali individualne podatke o odzivih in reakcijah vzgojiteljic ob različnih vzgojno-disciplinskih praksah in prosocialnih situacijah z otroki. Vsaka vzgojiteljica je zase oz. za svoj oddelek zapisala vsaj 7 etnografskih zapisov pred izobraževanjem in usposabljanjem ter vsaj 7 etnografskih zapisov po tem. Analiza začetnega stanja je vključevala še enotedenska opazovanja vzgojiteljic in otrok v vsakem oddelku posebej. Opazovanje je poleg analize pedagoške dokumentacije vzgojiteljičinih priprav na vzgojno delo v oddelku vključevalo enake spremenljivke, kot jih vsebujeta oba navedena vprašalnika. Podatke oz. rezultate opazovanj smo uporabili za mero objektivnosti obeh vprašalnikov, in sicer kot mero ujemanja med ocenami različnih opazovalcev.

V drugi fazi je v ES sledilo izobraževanje in nato usposabljanje za raziskovanje in usmerjanje prikritega kurikula z uvajanjem sprememb v lastno pedagoško prakso in spremljanjem njihovih učinkov.

V okviru zadnje faze smo v ES in KS ponovno, s pomočjo predstavljenih instrumentov, analizirali končno stanje in učinek v ES izvedenega modela izobraževanja in usposabljanja na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Ob

koncu smo v ES individualno izvedli še zaključni pogovor z vzgojiteljicami iz ES o tem, ali so pri sebi in svojem vpogledu v lastno delovanje in svojo aktivno vlogo v oddelku zaznale kakšne spremembe, in če, katere.

Pri obdelavi podatkov smo uporabili naslednje statistične metode oz. postopke: frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk; osnovno deskriptivno statistiko (aritmetično sredino, najmanjšo in največjo vrednost, standardni odklon, varianco); preizkus normalnosti porazdelitve Kolmogorov-Smirnova; Cronbachov koeficient alfa; Levenov preizkus homogenosti varianc; t-preizkus za neodvisne vzorce oz. aproksimativni t-preizkus, kjer ni bil izpolnjen pogoj o homogenosti varianc; faktorsko analizo za določanje veljavnosti in zanesljivosti instrumenta; χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti (kjer pogoji zanj niso bili izpolnjeni, smo uporabili Kullbackov $2\hat{I}$ -preizkus); Pearsonov korelacijski koeficient (kot mero objektivnosti instrumenta). Statistična obdelava podatkov je bila izvedena s pomočjo programa SPSS 19.0.

Rezultati z razpravo

V okviru prve splošne raziskovalne hipoteze smo predpostavili, da model izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula učinkuje na dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu.

Z Vprašalnikom za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu smo želeli ugotoviti, ali se po izobraževanju in usposabljanju pojavljajo trendi izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela vzgojiteljic na posameznih področjih spremljanja, ter tudi, ali se med prvim, začetnim, in drugim, končnim merjenjem pri vzgojiteljicah med ES in KS pojavljajo statistično pomembne razlike pri/na: načrtovanju in izvajanju kurikula; spodbujanju otrokovega mišljenja in govora; organizaciji in izvajanju prehodnih dejavnosti in dejavnosti dnevne rutine; organizaciji prostora in časa, dela in življenja v vrtcu ter področju sodelovanja pri delu med strokovnimi delavkami vrtca.

Prvo splošno raziskovalno hipotezo smo razdelili na pet ožjih, specifičnih hipotez. Pri prvi specifični hipotezi, ki se je nanašala na področje načrtovanja in izvajanja kurikula, smo med ES in KS po oceni vzgojiteljic pri drugem, končnem merjenju identificirali statistično pomembne razlike v prid učinkom modela izobraževanja in usposabljanja pri eni od štirih spremenljivk, in sicer pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela na vseh področjih dejavnosti po kurikulu ($t = 2,097$, $df = 26$, $P = 0,046$). Identificirana statistično pomembna razlika sodi v procesno raven kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu. Iz povprečnih vrednosti ostalih spremenljivk, kot je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela na področju rutinskih in prehodnih dejavnosti ter igre, smo izsledili trend, ki prav tako kaže razlike v prid eksperimentalnemu dejavniku, saj so bile povprečne vrednosti opazovanih spremenljivk pri drugem, končnem merjenju višje, a ne statistično značilno glede na KS.

Pri drugi specifični hipotezi, ki je pokrivala področje spodbujanja otrokovega mišljenja in govora, smo med ES in KS po oceni vzgojiteljic pri drugem, končnem

merjenju identificirali sedem statistično pomembnih razlik (od enajstih opazovanih spremenljivk), in sicer pri pogostosti upoštevanja želja in predlogov otrok: na vseh področjih dejavnosti po kurikulu ($t = 2,493$, $df = 26$, $P = 0,019$), pri prehranjevanju ($t = 3,157$, $df = 26$, $P = 0,004$), pri negi in higieni ($t = 3,741$, $df = 23,945$, $P = 0,001$), pri počitku in spanju ($t = 2,087$, $df = 26$, $P = 0,047$), pri prostih dejavnostih oz. igri ($t = 3,663$, $df = 26$, $P = 0,001$) ter na področju prehodnih dejavnosti ($t = 3,042$, $df = 26$, $P = 0,005$). Statistično pomembne razlike so se prav tako pojavile pri spremenljivki »otroke pri posameznih dejavnostih spodbujam k vrednotenju lastnega dela, stvaritev, izdelkov ipd.« ($t = 2,080$, $df = 26$, $P = 0,047$). Iz ostalih rezultatov ocen vzgojiteljic pa je bilo razvidno, da so vzgojiteljice ES po drugem merjenju otrokom nekoliko pogosteje brale pravljice ali drugo literaturo, se z njimi o vsebini prebranega pogovorile ter načrtovale in izvajale dejavnosti, ki spodbujajo govorno izražanje otrok, vendar te razlike niso bile statistično značilno višje glede na KS. Rezultati so pokazali, da so se vzgojiteljice ES po eksperimentu v večji meri zavedale pomembnosti svoje vloge pri spodbujanju govornega razumevanja in izražanja ter tudi otrokovega vključevanja v govorne interakcije, čeprav razlike glede na KS pri vseh odvisnih spremenljivkah niso bile statistično značilne.

Pri tretji specifični hipotezi, ki je pokrivala področje organizacije in izvajanja rutinskih dejavnosti oz. dnevne rutine, smo pri končnem merjenju zaznali statistično pomembne razlike v prid eksperimentalnemu dejavniku pri treh odvisnih spremenljivkah (od sedmih opazovanih): otroci se med obroki lahko pogovarjajo ($t = 3,185$, $df = 26$, $P = 0,004$), otroci lahko izbirajo, koliko bodo pojedli ($t = 4,208$, $df = 26$, $P = 0,000$), otroci so vključeni v pospravljanje materialov in igrač ($t = 4,279$, $df = 26$, $P = 0,000$). Ugotovili smo tudi, da vzgojiteljice ES trdijo, da po drugem merjenju nekoliko redkeje, čeprav ne statistično značilno, vztrajajo pri tem, da otroci počakajo za mizo, dokler jih večina ne poje. Vzgojiteljice ES so otroke po izobraževanju in usposabljanju nekoliko pogosteje kot vzgojiteljice KS, čeprav ne statistično značilno, opozarjale, da zaključijo svojo dejavnost, preden preidejo k naslednji, jih pogosteje vključevale v pripravo materialov ter za otroke, ki med počitkom ne počivajo oz. spijo, tudi pogosteje načrtovale umirjene dejavnosti.

Četrta specifična hipoteza je vključevala področje organizacije prostora, časa, dela in življenja v vrtcu. Statistično značilne razlike v prid učinkom izobraževanja in usposabljanja so se med ES in KS pri drugem merjenju pokazale pri petih spremenljivkah od devetih opazovanih, in sicer pri spremenljivkah: pogostost izvajanja na prostem tako usmerjenih ($t = 2,714$, $df = 26$, $P = 0,012$) kot prostih dejavnosti oz. igre ($t = 3,341$, $df = 25,257$, $P = 0,003$); pa tudi pri spremenljivkah: otroke spodbujam k samostojnemu delu ($t = 4,479$, $df = 26$, $P = 0,000$), za doseganje ciljev usmerjenih dejavnosti otrokom ponudim alternativne dejavnosti oz. vsebine ($t = 3,833$, $df = 26$, $P = 0,001$), delo v oddelku evalviram ($t = 7,385$, $df = 26$, $P = 0,000$). Analiza podatkov ES je pri vseh odvisnih spremenljivkah pokazala razlike v prid eksperimentalnemu dejavniku, čeprav te pri štirih spremenljivkah (pogostost izvajanja usmerjenih in drugih dejavnosti izven oddelka, v drugih prostorih vrtca in izven vrtca, na manj običajnih lokacijah, otroci sodelujejo pri urejanju in razporeditvi igralnice, usmerjene dejavnosti načrtujem interdisciplinarno) niso bile statistično značilne.

V okviru pete specifične hipoteze, ki je vsebinsko pokrivala področje sodelovanja pri delu med strokovnimi delavkami vrta, smo identificirali statistično značilne razlike pri dveh odvisnih spremenljivkah (od sedmih opazovanih), in sicer pri spremenljivki pogostost sodelovanja vzgojiteljice z ostalimi vzgojiteljicami pri evalviranju dela v oddelku ($t = 4,290$, $df = 26$, $P = 0,000$) ter pri spremenljivki pogostost sodelovanja vzgojiteljice z ostalimi vzgojiteljicami pri pripravi letnega delovnega načrta ($t = 2528$, $df = 26$, $P = 0,018$). Rezultati so pokazali tudi, da so vzgojiteljice ES po drugem, končnem merjenju trdile, da svoje pomočnice pogosteje (za razliko od prej) vključujejo v načrtovanje in evalviranje dela v oddelku ter v pripravo letnega delovnega načrta, a razlike s KS niso bile statistično značilne. Na podlagi zbranih podatkov lahko zaključimo, da je izobraževanje in usposabljanje na vzgojiteljice ES učinkovalo do te mere, da so po njem, v primerjavi z vzgojiteljicami KS, pomembno pogosteje odgovarjale, da sodelujejo z ostalimi vzgojiteljicami pri evalviranju dela v oddelku ter pri pripravi letnega delovnega načrta in da tudi pogosteje, čeprav ne statistično značilno, sodelujejo pri načrtovanju dela v oddelku in izvajanju programa oz. dela v oddelku.

V okviru druge splošne raziskovalne hipoteze smo predpostavili, da model izobraževanja in usposabljanja za raziskovanje in usmerjanje dejavnikov prikritega kurikula preko vzgojiteljic učinkuje na socialno vedenje otrok, in sicer zaradi sprememb v njihovih ravnanjih, ki so nastale zaradi izobraževanja.

Z Vprašalnikom za spremljanje socialnega vedenja otrok smo želeli ugotoviti, ali se po izobraževanju in usposabljanju po oceni vzgojiteljic pojavljajo trendi izboljšanja socialnega vedenja otrok na področjih: samostojnosti otrok pri skrbi zase; sodelovanja pri usmerjenih in prostih dejavnostih oz. igri ter pri dejavnostih dnevne rutine; vključevanja otrok v pogovor z vrstniki, strokovnimi delavkami in drugimi odraslimi ter sodelovanja otrok z dajanjem pobud, idej in predlogov; prosocialnega odzivanja in vedenja otrok v socialnih, konfliktnih in igralnih situacijah, vključujoč upoštevanje dogovorjenih pravil; ter tudi, ali se med prvim, začetnim, in drugim, končnim merjenjem med mnenji vzgojiteljic pojavljajo statistično pomembne razlike pri socialnem vedenju otrok ES in KS.

Drugo splošno raziskovalno hipotezo smo razdelili na štiri ožje, specifične hipoteze. Pri prvi specifični hipotezi, ki se je nanašala na področje samostojnosti otrok pri skrbi zase, smo ugotovili, da je po mnenju vzgojiteljic več otrok iz ES po drugem, končnem merjenju postalo samostojnejših pri skrbi zase. V ES se je po drugem merjenju odstotek otrok, ki so pri skrbi zase nadpovprečno samostojni, povečal, delež tistih, ki so pri skrbi zase podpovprečno samostojni, pa zmanjšal. Pri KS je stanje po drugem merjenju ostalo skoraj nespremenjeno. Na področju samostojnosti otrok pri skrbi zase smo po oceni vzgojiteljic ES izsledili trend izboljšanja socialnega vedenja otrok.

Druga specifična hipoteza je pokrivala področje sodelovanja otrok pri usmerjenih in prostih dejavnostih oz. igri ter pri dejavnostih dnevne rutine. Statistično značilne razlike v prid učinkom izobraževanja in usposabljanja med ES in KS so se pri drugem, končnem merjenju pokazale pri eni izmed treh opazovanih spremenljivk, in sicer pri spremenljivki »otrok sodeluje pri dejavnosti dnevne rutine« ($t = 2,333$, $df = 428$, $P = 0,020$). Pri spremenljivkah »otrok sodeluje pri usmerjeni

dejavnosti« in »otrok sodeluje pri prosti dejavnosti oz. igri« nismo izsledili statistično pomembnih razlik, čeprav so rezultati pokazali, da so otroci po oceni vzgojiteljic ES glede na prvo, začetno merjenje po izvedenem izobraževanju in usposabljanju nekoliko pogosteje sodelovali pri usmerjenih dejavnostih.

Tretja specifična hipoteza je preučevala vključevanje otrok v pogovor z vrstniki, strokovnimi delavkami in drugimi odraslimi ter sodelovanje otrok z dajanjem pobud, idej in predlogov. Statistično pomembne razlike smo identificirali pri dveh od petih spremenljivk: otrok daje pobude, ideje, predloge pri usmerjeni dejavnosti ($t = 2,782$, $df = 427,925$, $P = 0,006$), otrok se vključuje v pogovor s strokovnimi delavkami ($t = 2,038$, $df = 428$, $P = 0,042$). Analiza podatkov ostalih spremenljivk je pokazala, da so po oceni vzgojiteljic glede na prvo, začetno merjenje povprečne vrednosti spremenljivk ES (z izjemo spremenljivke »otrok daje pobude, ideje, predloge pri prosti dejavnosti oz. igri«) po drugem, končnem merjenju višje. Po oceni vzgojiteljic so se otroci ES, v primerjavi z otroki KS, po drugem merjenju pogosteje vključevali v pogovor z vrstniki, strokovnimi delavkami in drugimi odraslimi v vrtcu ter pri usmerjenih dejavnostih pogosteje sodelovali z dajanjem pobud, idej in predlogov. Razlike med primerjalnima skupinama pa niso bile statistično značilne.

Pri četrti specifični hipotezi, ki se je nanašala na področje prosocialnega odzivanja in vedenja otrok v socialnih, konfliktnih in igralnih situacijah, vključujoč upoštevanje dogovorjenih pravil, smo odkrili statistično značilne razlike pri dveh od sedmih opazovanih spremenljivk, in sicer pri trditvi »otrok v konfliktni situaciji deluje konstruktivno« ($t = 2,694$, $df = 428$, $P = 0,007$) in pri trditvi »otrok upošteva želje in interese drugih« ($t = 2,136$, $df = 428$, $P = 0,033$). Po izobraževanju in usposabljanju se je v ES po mnenju vzgojiteljic izboljšalo prosocialno odzivanje in vedenje posameznega otroka v socialnih, konfliktnih in igralnih situacijah. To so pokazale tudi povprečne vrednosti ostalih opazovanih spremenljivk ES (otrok pomaga drugemu otroku, če opazi, da ima težave, otrok z vrstniki deli igrače in materiale, otrok krši dogovorjena pravila, otrok se agresivno vede, otrok se igra sam), ki so bile ob drugem, končnem merjenju v primerjavi z otroki KS višje, čeprav ne statistično značilne. Tudi pri četrti hipotezi so ocene vzgojiteljic pokazale pozitivne premike v prid učinkom izobraževanja in usposabljanja na področju prosocialnega odzivanja in vedenja otrok.

V okviru pisanja etnografskih zapisov in vodene refleksije zapisov so se vzgojiteljice intenzivno ukvarjale z usmerjanjem dejavnikov prikritega kurikula, lastnih subjektivnih teorij in stališč ter pogledov na sam vzgojni proces. Preko razmišljanja o svojem lastnem razmišljanju ter s pomočjo pisanja in razmišljanja o zapisanem so poznanjile svojo tiho vednost (ang. tacit knowledge), saj so s tem, ko so opazovale in zapisovale vzgojne situacije in ostala dogajanja v skupini otrok, ne samo dokumentirale potek in razplet vzgojnih situacij, temveč tudi in predvsem svoje znanje, koncept, idejo ter pogled na vzgojo in otroka v njej. S pomočjo dokumentiranja nastale situacije so vzgojiteljici poleg vednosti o otrokovih prosocialnih in kognitivnih zmognostih ter strategijah zgodnjega učenja in poučevanja postajale vedno bolj (raz)vidne tudi njene lastne osebne vrednotne predstave o svoji pedagoški vlogi/ravnanju ter njena lastna videnja, znanje in podobe o otroku in vzgoji, ki so del prikritega kurikula in ki skupaj tvorijo njeno implicitno, subjektivno

teorijo. Našteto so vzgojiteljice v nadaljnji fazi razvijale, strokovno osmišljale in dograjevale na razvojno višjo kakovostno raven.

Analiza etnografskih zapisov nam je potrdila pozitivni učinek izobraževanja in usposabljanja na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela vzgojiteljic, saj je pri slednjih ob dokumentiranju in reflektiranju pedagoških praks sprožala spremembe v njihovih stališčih glede prosocialnih zmožnosti otrok in delovala tako, da so se vzgojiteljice bolj zavedale ter imele v vzgojno-disciplinskih situacijah pri spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja predšolskih otrok večji vpogled v svoje lastno delovanje in odzivanje. Ključne spremembe (glej preglednico 2 in 3), ki smo jih izsledili in ki so pokazale na dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, so:

Vzgojiteljice so po izobraževanju oz. usposabljanju aktivneje in v skladu z indukcijo posegale v vzgojno-disciplinske situacije.

Vzgojiteljice so otroke aktivneje opazovale in jih ob neustreznem ravnanju tudi pogosteje spodbujale k razmisleku.

Vzgojiteljice so po izobraževanju oz. usposabljanju v vzgojno-disciplinskih situacijah pogosteje po že razrešenih situacijah z aktivno intervencijo podkrepile izkušnje otrok ter jih spodbujale k mediacijskemu reševanju medosebnih sporov (tudi preko simbolne/umetniške upodobitve dogodkov).

Eden izmed kazalnikov izboljšanja kakovosti reševanja vzgojne problematike bi lahko bil tudi ta, da se je po izobraževanju oz. usposabljanju število zapisov skrb vzbujajočega in socialno neustreznega vedenja otrok zmanjšalo, število zabeleženih primerov prave empatije pa povečalo.

<i>Aktivna vloga vzgojiteljice</i>	<i>Prvo merjenje f (%)</i>	<i>Drugo merjenje f (%)</i>
Povečalo se je število situacij brez vzgojiteljčinega posredovanja.	12,4	15,4
Vzgojiteljica situacijo brez aktivnega sodelovanja otrok razreši povsem rutinirano.	9,1	7,7
Vzgojiteljica v situaciji otroka preusmeri na neko drugo dejavnost, a brez pogovora.	11,6	8,6
Zmanjšalo se je število zapisov, da je vzgojiteljica v situaciji otroka preusmerila na neko drugo dejavnost zgolj z nekim vprašanjem/spodbudo brez aktivnega dialoga.	28,1	13,5
Zmanjšalo se je število zapisov, da je vzgojiteljica strokovno premalo osmišljeno posegla v situacijo (npr. samo z obtožbo dejanja kot neustreznega).	17,3	6,7
Zmanjšalo se je število zapisov, da je vzgojiteljica otroku zaradi nesprejemljivega vedenja odvzela določene ugodnosti.	8,3	4,8
Število zapisov, da je bila vzgojiteljica v situaciji v vlogi mediatorja, se je povečalo.	7,4	23,1
Število zapisov, da je vzgojiteljica spodbujala socialne izmenjave na osnovi aktivnega dialoga, posvečala pozornost presoji otrok, od vpletenih zahtevala tehten razmislek ipd., se je povečalo.	5,8	20,2
$\chi^2 = 30,836$, $g = 7$, $P = 0,001$		

Preglednica 2: Aktivna vloga vzgojiteljice v vzgojno-disciplinskih situacijah pred izobraževanjem in usposabljanjem (prvo merjenje) in po njiju (drugo merjenje)

<i>Vrsta zabeleženih dogodkov oz. situacij</i>	<i>Prvo merjenje f (%)</i>	<i>Drugo merjenje f (%)</i>
Zmanjšalo se je število zapisov skrb vzbujajočega, socialno neustreznega vedenja.	23,7	2,9
Povečalo se je število zapisov mediacijskega reševanja konfliktnih situacij (predšolska mediacija).	6,5	14,7
Vstopanje v spoštljive odnose preko simbolne, glasbeno-gibalne ali domišljajske igre	20,9	13,4
Prepoznavanje univerzalnih moralnih načel v pravljичnih opisih in njihovo uveljavljanje v konkretnih situacijah	16,5	12,3
Povečalo se je število zapisov vstopanja v spoštljive odnose preko umetniških praks in ekspresij.	13,0	20,6
Število zapisov s primeri prave empatije se je povečalo (preko razumevanja distresa drugih se odzove z ustrežno obliko pomoči in spoštljivosti do drugega).	15,8	29,0
Povečalo se je število zapisov, da je šlo za premik od spontane prosocialnosti k reflektirani moralnosti.	3,6	7,1
$\chi^2 = 89,932, g = 6, P = 0,001$		

Preglednica 3: Vrsta zabeleženih dogodkov oz. situacij pred izobraževanjem (prvo merjenje) in po njem (drugo merjenje)

Tudi rezultati opravljenih *pogovorov* z vzgojiteljicami ES so pokazali, da po izobraževanju oz. usposabljanju vzgojiteljice ES ocenjujejo, da odslej več opazujejo, načrtujejo in premišljujejo o značilnostih otrok, sebi in svoji aktivni vzgojni vlogi ter pripisujejo večjo vrednost natančnejšemu načrtovanju in evalviranju vzgojno-izobraževalnega dela z vidika načrtovanih in doseženih ciljev, aktivne vloge otrok ter vključevanja rutinskih dejavnosti v sam proces načrtovanja in evalviranja.

Glede na to, da je bil naš kriterij za sprejetje hipotez vezan na trend izboljšanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela pri večini izmed opazovanih spremenljivk, natančneje na višje povprečne vrednosti kriterijskih spremenljivk ES, smo obe splošni hipotezi potrdili. Rezultati so pokazali, da je bil naš model izobraževanja in usposabljanja glede na merjene postavke učinkovit, kar kaže tudi na to, da je kakovost vzgojno-izobraževalnega dela področno specifična kategorija, ki jo je nemogoče izboljšati brez kontinuirane spremljave, ki ne bi bila usmerjena tudi v obravnavo vsake vzgojiteljice posebej.

Med pomanjkljivosti raziskave bi lahko navedli potencialno možnost subjektivne pristranskosti ocen vzgojiteljic glede kakovosti pedagoškega dela in socialnega vedenja otrok. Zato bi bilo v prihodnje smiselno, če socialnega vedenja otrok ne bi ocenjevale samo vzgojiteljice, temveč tudi starši otrok in/ali še drugi strokovnjaki. Izrazito pristranskost vzgojiteljic pa lahko vsekakor izključimo, saj so rezultati opazovanj treh zunanjih opazovalcev pri uporabljenem instrumentariju pokazali zadovoljivo mero objektivnosti ocenjevalcev in nepristranskost ocen vzgojiteljic⁴. Poleg navedenega moramo upoštevati tudi, da v okviru izobraževanja

⁴ Analiza začetnega stanja je vključevala še enotedenska opazovanja vzgojiteljic in otrok v vsakem oddelku posebej. Opazovanje je poleg analize pedagoške dokumentacije vzgojiteljicinih priprav na vzgojno delo v oddelku vključevalo enake spremenljivke, kot jih vsebujeta oba navedena vprašalnika,

in usposabljanja nismo upoštevali vseh pomembnih dejavnikov, ki bi lahko imeli vpliv na kakovost pedagoškega dela vzgojiteljic, zato je mogoče, da je k dvigu kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v ES pomembno prispeval še kakšen dejavnik, ki ga v svoji raziskavi nismo načrtovali oz. upoštevali. A kljub nekaterim pomanjkljivostim ugotovitve te raziskave utemeljujejo pomembnost raziskovanja in usmerjanja dejavnikov prikritega kurikula, ki je z vidika zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu izjemnega pomena in ki v takšnem obsegu na pedagoškem področju še ni bila obravnavana.

Vrednost opravljene raziskave vidimo tudi v tem, da smo kombinirali več različnih postopkov in tehnik zbiranja podatkov. Dodatno vrednost opravljene raziskave zagotovo dajejo instrumenti, ki smo jih v sklopu modela izobraževanja in usposabljanja razvili in tudi empirično preizkusili. Ugotovitve, ki smo ji navedli, so vezane na kontekst eksperimentalnega vrtca, zato rezultatov ni mogoče posplošiti. Prenosljiva bi lahko bila le metodologija modela uvajanja in spremljave pedagoške inovacije z uporabljenim instrumentarijem za namene različnih pedagoških inovacij, pri čemer bi bilo vsebinsko vrednotenje podatkov (razen Vprašalnika za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu) odvisno od raziskovalnih ciljev in hipotez posamezne pedagoške inovacije.

Sklep

Na podlagi pregleda obstoječe literature in rezultatov svoje raziskave lahko zaključimo, da so spoznanja naše raziskave doprinesla k večjemu zavedanju pomembnosti raziskovanja in usmerjanja dejavnikov prikritega kurikula in subjektivnih teorij, ki sloni na postavkah akcijskega in evalvacijskega raziskovanja ter raziskovanja po metodi dekonstrukcije in redefinicije lastnega mišljenja in prepričanj, na osnovi procesov kritičnega ozaveščanja in refleksije, ki je z vidika zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela pogoj za uspešno inoviranje pedagoške prakse, saj od zunaj vnesene spremembe vzgoje zelo težko prodrejo v prakso tako posameznika kot institucije, če jim nasprotujejo institucionalne rutine in subjektivna stališča zaposlenih.

Literatura in viri

- Apple, M. V. (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
 Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

in sicer Vprašalnik za spremljanje in ocenjevanje kakovosti predšolske vzgoje in Vprašalnik za spremljanje socialnega vedenja otrok. Podatke oz. rezultate opazovanj smo uporabili za mero objektivnosti obeh vprašalnikov, pri čemer smo uporabili vrednosti povprečnih ocen šestnajstih vzgojiteljic in treh zunanjih ocenjevalcev pri prvem vprašalniku ter vrednosti povprečnih ocen šestnajstih vzgojiteljic in treh zunanjih ocenjevalcev za šest naključno izbranih otrok pri drugem vprašalniku. Glede na to, da so bile vrednosti Pearsonovega korelacijskega koeficienta povsod višje od 0,75, smo sklepali, da je ujemanje med ocenami vzgojiteljic in zunanjih ocenjevalcev dobro.

- Astington, J. W. in Pelletier, J. (1996). The language of mind: Its role in teaching and learning. V: R. D. Olson in N. Torrance (ur.). *The handbook of education and human development*. Oxford, UK: Blackwell, str. 593–619.
- Bahovec, E. 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 otroka: otrokove razvojne potrebe in ravnanje vzgojiteljev*. Magistrska naloga. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2005). Pojmovanja v otroštvu in vzgoji kot dejavnik prikritega kurikula v vrtcu. V: B. Vrbovšek (ur.). *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 25–30.
- Bizjak, C. in Valenčič Zuljan, M. (2007). Refleksija v procesu izkustvenega učenja. V: M. Valenčič Zuljan, J. Vogrinc, C. Bizjak, Z. Krištof in J. Kalin (ur.). *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Čagran, B., Pšunder, M., Fošnarič, S. in Ladič, J. (2008). *Priročnik za izdelavo diplomskega dela*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Gerbner, R. (1972). Teacher Image and the hidden Curriculum. *The American Scholar*, 42, št. 1972–1973, str. 66–91.
- Ginsburg, M. B. (1986). Reproduction, Contradictions, and Conceptions of Curriculum in Preservice teacher Education. *Curriculum Inquiry*, 16, št. 3, str. 283–309.
- Jackson, P. W. (1990). *Live in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jug, A. (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika*, 59, št. 2, str. 44–59.
- Jug Došler, A. (2012). *Dvig kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu z raziskovanjem in usmerjanjem prikritega kurikulumu*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, št. 1, str. 65–90.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
- King, N. (1986). Recontextualizing the Curriculum. *Theory into Practice*, 25, št. 1, str. 36–40.
- Kroflič, R. (1997). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Založba Vija.
- Kroflič, R. (2001). *Temeljne predpostavke, načela in cilji Kurikuluma za vrtce. Priročnik h Kurikulumu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kroflič, R. (2005). Vzgojiteljica – izhodišče prikritega kurikulumu v vrtcu. V: B. Vrbovšek (ur.). *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, d. o. o., str. 10–16.
- Layzer, J. I., Goodson B. D., Moss, M., Bernstein, I. S. in Pierre, R. G. (1997). *National impact evaluation of the Comprehensive Child Development Program: Final Report*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies*. Applying poststructural ideas. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Mažgon, J. (2006). Ali paradigmatiski relativizem lahko preseže dihotomijo med kvalitativno in kvantitativno paradigmo v raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 57, št. 2, str. 94–106.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Moss, P., Dillon, J. in Stathan, J. (2000). The »child in need« and »rich child«: discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy*, 20, št. 2, str. 233–254.
- Moss, P. (2011). Paranoično starševstvo. *Emzin (Otroštvo)*, 11, št. 1–2, str. 18–21.
- Olmsted, P. P. in Weikart, D. P. (1994). *Families speak: Early childhood and education in 11 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Pešić, M. (1987). *Vrednotenje predšolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sagadin, J. (1993). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Turnšek, N. (2002). Stališča in pogledi vzgojiteljic na vzgojo in novi predšolski kurikulum. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 3, str. 70–94.
- Turnšek, N. (2005). *Odnos vzgojiteljic in vzgojiteljev do institucionalne vzgoje predšolskih otrok*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J. in Krek, J. (2007). *Quality assurance, action research and a concept of a reflective practitioner*. TEPE Conference 2007-2008. Dostopno na: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/VogrincKrek.pdf> (pridobljeno 11. 11. 2013).
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Weikart, D. P., Olmsted, P. P. in Montie, J. (2003). *A World of Preschool Experience*. Ypsilanti, Michigan: High Scope press.