



Državni izpitni center

nic



Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Katja Bajc (ur.)



Pogled v vrtec

Ljubljana
2005

Ljubica Marjanovič Umek,
Urška Fekonja in Katja Bajc (ur.)
Pogled v vrtec

CIP – Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.23/.24:65.018

POGLED v vrtec / Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Katja Bajc (ur.) ; [ilustraciji Meta Lahdenmäki ; fotografije Urška Fekonja in Katja Bajc]. – Ljubljana : Državni izpitni center, 2005

ISBN 961–6322–45–1
I. Marjanovič Umek, Ljubica
219108864

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Katja Bajc (ur.)

Pogled v vrtec

Izdal: Državni izpitni center

Zanj: mag. Darko Zupanc

Publikacija je izdana v okviru projekta Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti in je 75 % financirana iz sredstev Evropske unije ter 25 % iz javnih sredstev Republike Slovenije.

Recenzentki: Andreja Barle Lakota in Zlatka Cugmas

Strokovno uredile: Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Katja Bajc

Jezikovni pregled: Simona Kranjc

Ilustraciji: Meta Lahdenmäki

Fotografije: Urška Fekonja in Katja Bajc

Urednica založbe: Joži Trkov

Oblikovanje: Studio Signum d.o.o.

Tisk: ABO grafika d.o.o.

Naklada: 500 izvodov

Ljubljana 2005

© Državni izpitni center 2005

Fotokopiranje v knjigi objavljenih merskih pripomočkov je dovoljeno samo v namene izvajanja samoevalvacije kakovosti v vrtcu. Druge dele knjige je prepovedano fotokopirati ali kakorkoli razmnoževati brez dovoljenja izdajatelja.

Ljubica Marjanovič Umek, Urška Fekonja in Katja Bajc (ur.)

Pogled v vrtec



Ljubljana
2005

VSEBINA

PREDGOVOR	7
1. KAKOVOST V VRTCU	9
<i>Ljubica Marjanovič Umek</i>	
1.1 Zunanje ugotavljanje kakovosti oz. zunanja evalvacija vrtca omogoča razvijanje področja	17
1.2 Notranje ugotavljanje kakovosti oz. samoevalvacija vrtca omogoča notranji razvoj	26
2. ŠTUDIJE PRIMEROV SAMOEVALVACIJE VRTCEV	29
<i>Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič, Anja Podlesek, Urška Fekonja, Tina Kavčič in Katja Bajc</i>	
2.1 Uvod v študije primerov	31
2.2 Študija vrtca A	35
2.3 Študija vrtca B	48
2.4 Študija vrtca C	67
2.5 Študija vrtca Č	78
2.6 Študija vrtca D	89
2.7 Študija vrtca E	97
3. MERSKI PRIPOMOČKI	107
3.1 Pogovor z otrokom	111
3.2 Lestvica socialne interakcije vzgojitelja z otrokom	121
3.3 Ocenjevalna lestvica vključenosti in dobrega počutja za predšolske otroke	127
4. LITERATURA	145

PREDGOVOR

Zdi se, da kakovost tako na miselni kot izvedbeni ravni vstopa v vrtnice skozi odprta vrata in postaja del notranjega razvoja vrtnice.

Leta 2002 smo z izdajo knjige *Kakovost v vrtnicah* (Marjanovič Umek in dr.) zaključili raziskovalni projekt *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtnicu* z oceno in pričakovanjem, da prvemu sledi še drugi projekt, znotraj katerega bi lahko izdelani model samoevalvacije za slovenske vrtnice in merske pripomočke za ugotavljanje kakovosti preizkusili, jih neposredno in posredno ovrednotili ter izdelali možne pristope za analize in interpretacije v samoevalvaciji zbranih podatkov, ki naj bi se zaokrožili v načrtih zagotavljanja kakovosti.

Pričujoča znanstvena monografija *Pogled v vrtnice* je nastala na podlagi raziskovalnega projekta *Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtnicu: zagotavljanje kakovosti*, ki sta ga v letih 2003–2005 financirala *Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Urad za znanost in Urad RS za šolstvo*. Raziskovalna skupina, ki jo sestavljamo red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek (odgovorna nosilka projekta), red. prof. dr. Maja Zupančič, izr. prof. dr. Valentin Bucik, asist. dr. Urška Fekonja, asist. dr. Tina Kavčič, asist. dr. Anja Podlessek in asist. Katja Bajc, mlada raziskovalka, je v izvedbeno fazo projekta vključila 17 vrtnic iz različnih krajev Slovenije, ki so se odločili za samoevalvacijo svojega vrtnice.

V prvem poglavju knjige se ukvarjamo z opredelitvijo pojma kakovost ter načini in pristopi, ki so jih avtorji in avtorice v evropskih in severnoameriških državah razvili za ugotavljanje kakovosti. Izredno veliko število raziskav in študij o zunanjem in notranjem ugotavljanju kakovosti vrtnice, izvedenih predvsem v zadnjih dvajsetih letih, izmed katerih opisujemo samo nekatere, kaže na smer razvoja predšolske vzgoje in potrebo tako po raziskovanju učinka vrtnice na otrokov razvoj in učenje v povezavi z zunanjim merjenjem kakovosti vrtnice kot po notranjem ugotavljanju kakovosti, ki posameznemu vrtnicu omogoča lastni razvoj in iskanje kratkoročnih in dolgoročnih rešitev za ohranjanje že dosežene ravni kakovosti in njeno morebitno zviševanje.

V drugem, to je osrednjem delu knjige, skozi študije primerov opisujemo samoevalvacije vrtnic, od opredelitve problema oz. ravni in področij samoocene do izdelave načrta poteka samoevalvacije (ta je vključeval določitev ciljnih skupin, ki oblikujejo mnenje o vrtnicu, izbiro ustreznih merskih pripomočkov, opredelitev postopka zbiranja podatkov), ana-

lize podatkov ter interpretacije rezultatov, kar vse je povezano v načrte zagotavljanja kakovosti vrtcev. S študijami primerov, v katerih opisujemo prav vse korake konkretnega dela v posameznem vrtcu, želimo drugim zainteresiranim vrtcem, ki se bodo lotili samoevalvacije izven raziskovalnega projekta, torej sami ali ob pomoči kritičnih prijateljev iz vrtcev, ki so samoevalvacijo že izvedli, pomagati, kako lahko pristopijo k načrtovanju in izvedbi samoevalvacije, kako ravnati z zbranimi podatki in jih uporabiti v namene zagotavljanja kakovosti ter na kaj vse naj bi bili pozorni v vseh fazah samoevalvacije.

Tudi vsebino tretjega poglavja smo na neki način že napovedali v predhodni raziskavi in knjigi *Kakovost v vrtcih*, ko smo zapisali, da je razvoj novih merskih pripomočkov za ugotavljanje kakovosti proces, znotraj katerega bodo glede na ocenjene potrebe in analize podatkov nastajali novi vprašalniki, ocenjevalne lestvice in drugi merski pripomočki. Presoja, da je prav ugotavljanje kakovosti na procesni ravni izredno pomembno in občutljivo, nas je vodila k temu, da smo jih po vzoru nekaterih v evropskem in severnoameriškem prostoru zelo uveljavljenih merskih pripomočkov prilagodili tudi za slovensko okolje. Še posebej smo pripravili dodatni pristop, to je nestrukturiran pogovor z otrokom, ki nam do zdaj edini v postopku samoevalvacije omogoča vključiti še pogled otrok, vključenih v vrtec.

Nenazadnje bi se ob zaključku predgovora želela posebej zahvaliti vsem sedemnajstim v raziskavo vključenim vrtcem, tako njihovim vodstvenim kot strokovnim delavkam in delavcem, svetovalnim delavkam, staršem v vrtec vključenih otrok in drugim sodelavcem vrtčevskih projektnih skupin, saj so pomembno prispevali k temu, da smo izvedli raziskavo, katere del podatkov predstavljamo tudi v tej knjigi. Hvala tudi šestim vrtcem (izbrani so bili čim bolj različni vrtci), ki so nam dovolili, da njihov projekt samoevalvacije predstavimo v študijah primerov.

Ljubica Marjanovič Umek

1. KAKOVOST V VRTCU



Ljubica Marjanovič Umek

1. KAKOVOST V VRTCU

Spoznanja zadnjih desetletij o otrokovem razvoju in učenju, še zlasti v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva (npr. Baillargeon, 1999; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001; Marjanovič Umek in Zupančič, 2004; Mc Gurk, 1993; Tomasello, 1999; Wellman, 1990), so med drugim zahtevala ponovne premisleke o vrtcu kot instituciji, deležu v vrtece vključenih otrok različne starosti, o pogojih, v katerih poteka predšolska vzgoja v vrtcu, načinih in metodah dela, strokovnih delavcih v vrtcu, otrokovem počutju, varnosti, odzivnosti, učenju. Vse to je prispevalo k relativiziranju splošnih vprašanj, kot so npr. *Ali je vrtec dober ali slab?, Ali je vrtec primeren tudi za otroke, stare od 1 do 3 let?*, in iskanju odgovorov na vprašanja, povezana s kakovostjo vrtca oz. dimenzijami kakovosti.

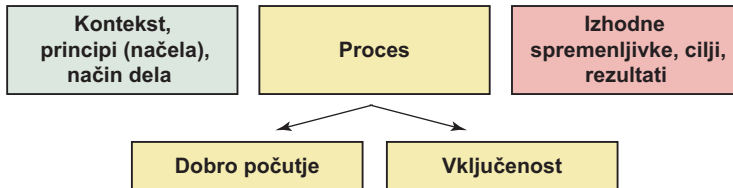
Ne glede na to, da gre za različne modele zunanje evalvacije in samoevalvacije, ki so jih avtorji in avtorice razvili v evropskem prostoru (npr. Blenkin in Kelly, 1997; Laevers, 1994 a, 2000, 2002; Mac Beach, 2001; Mac Beath in McGlynn, 2004; McGail, 1994; Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek, 2002; Pascal in Bertram, 1994; Pascal, Bertram, Mould in Hall, 1998; Woodhead, 1999) in ki vselej upoštevajo tudi specifičnosti predšolske vzgoje v vrteih v posameznih državah, še posebej vrtčevskega kurikula, praviloma vsi modeli vključujejo vhodne spremenljivke oz. kontekst ali strukturne kazalce (npr. vrsta vrtca in programa, velikost oddelka, razmerje odrasli – otroci, stopnja izobrazbe strokovnih delavcev v vrtcu, strokovne službe v vrtcu, organizacija in vodenje, vključenost vrtca v lokalno skupnost), procesne spremenljivke oz. načrtovanje in izvajanje kurikula v najširšem pomenu besede (npr. dobro počutje in vključenost otrok, pozitivne socialne interakcije med otroki, socialna občutljivost in odzivnost strokovnih delavcev, spodbujanje otrokovih spoznavnih dejavnosti, raba govora in komunikacija, razvojna raven igre, vzgojni slogi, sodelovanje med zaposlenimi, sodelovanje vrtec – starši, profesionalni razvoj) in izhodne spremenljivke (npr. področja otrokovega razvoja: social-

Opomba o rabi spola.

V besedilu pretežno uporabljamo obliko za moški spol, ker je ta slovnično neznamovan nasproti ženskemu in zato splošen. Samostalniške besede in oblike ženskega spola pa uporabljamo takrat, kadar besedilo kaže na konkretne osebe ženskega spola (npr. v drugem poglavju, ko predstavljamo študije primerov samoevalvacije vrtcev).

ne, govorne kompetentnosti, razvoj mišljenja, akademske spretnosti, uspešnost v šoli, socialna vključenost, zmanjšanje rizičnih dejavnikov razvoja in izobraževanja (npr. zmanjšan osip), otrokovo zdravje in kakovost njegovega življenja, ki jih ugotavljajo v različnih časovnih odmikih od otrokove vključitve v vrtec (npr. takoj po vključitvi v šolo, po nekaj ali več let izobraževanja)).

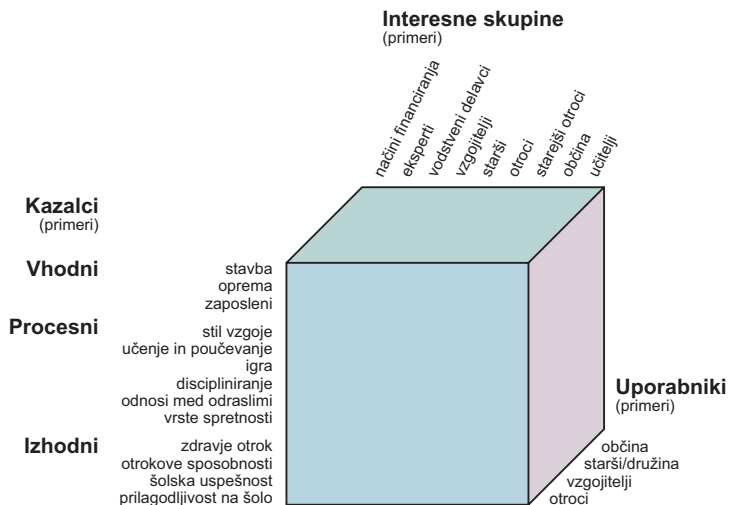
Shematski prikaz nekaterih modelov ugotavljanja kakovosti.



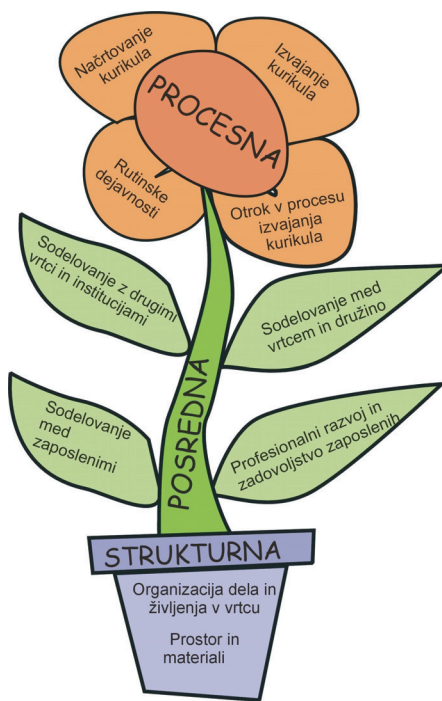
Slika 1: Laevers (1994 a, 2000) je avtor modela kakovosti, ki je osredotočen predvsem na procesne kazalce kakovosti, in sicer na področji otrokovega počutja in vključenosti. Navedeni področji sta bili avtorju tudi vodili za izdelavo ustreznih merskih pripomočkov, ki se uporabljajo predvsem kot presejalni preizkusi (glej tudi poglavje *Merski pripomočki* v tej knjigi).

Kontekst	Proces	Izhodne spremenljivke
10 dimenzij kakovosti institucije	Posredni procesi	3 področja vpliva
<ul style="list-style-type: none"> – cilji – učne izkušnje, kurikulum – učne strategije in strategije poučevanja – načrtovanje, ocenjevanje in spremljanje – osebje – fizično okolje – enake možnosti – družinsko in širše družbeno okolje – opazovanje, ocenjevanje in vodenje 		<ul style="list-style-type: none"> – otrokov razvoj <ul style="list-style-type: none"> – dobro počutje – samospoštovanje in spoštovanje drugih – dispozicija za učenje – akademski dosežki in znanje – razvoj odraslih (vseživljenjsko izobraževanje) – razvoj institucije (kratko- in dolgoročni razvoj)
Vpliv kulture		

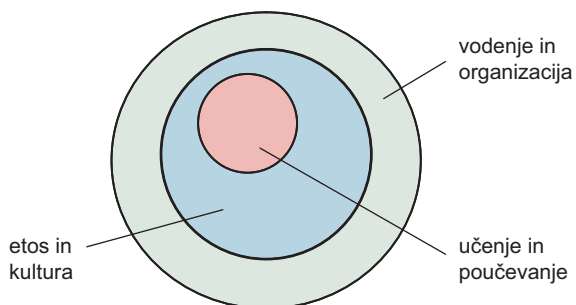
Slika 2: Model, ki je bil razvit znotraj angleškega projekta *Učinkovito zgodnje učenje* (Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saundres in Mould, 1996), vključuje tri ravni: kontekst, proces in rezultate (Pascal in dr., 1998). Področja oz. kazalci znotraj konteksta so osredotočeni predvsem na dejavnike okolja, v katerem poteka zgodnje učenje. Procesno področje in kazalci pokrivajo predvsem interakcije med odraslimi in otroki v procesu edukacije, otrokovo vključenost v proces učenja in stopnjo ukvarjanja odraslih z otroki. Izhodni kazalci pa ciljajo na rezultate in dosežke učenja. Kot kaže puščica (►), je samoevalvacije ponavljajoči se proces.



Slika 3: Woodhead (1999), ki kazalce kakovosti umešča na tri ravni, in sicer vhodno, procesno in izhodno, posebej opozarja, da je potrebno ob določitvi kazalcev kakovosti opredeliti tudi uporabnike, to je tiste, ki imajo korist od kakovosti vrtca, in interesne (ciljne) skupine, ki jih kakovost zanima.



Slika 4: V modelu, ki smo ga v namene samoevalvacije razvili v slovenskem prostoru (pregled v: Marjanovič Umek in dr., 2002), so opredeljene tri ravni, področja in kazalci kakovosti. Ob strukturalni oz. kontekstni in procesni ravni smo dali še poseben poudarek posredni ravni, ki jo nekateri drugi avtorji deloma vključujejo v kontekst, deloma pa v proces.

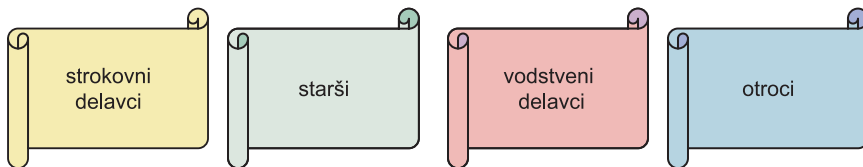


Slika 5: MacBeath (2001) v modelu samoevalvacije, ki ga je avtor izpeljal vse do izdelave kazalcev kakovosti in merskih pripomočkov za ugotavljanje kakovosti, tri področja, to je učenje in poučevanje, etos in kulturo ter vodenje in organizacijo, prikazuje v treh koncentričnih krogih. V središču sta učenje in poučevanje, sledi kultura vrtca oz. šole, ki ustvarja pomembne pogoje za učenje in poučevanje, enako tudi dobra organizacija in vodenje, ki vselej določata tudi kulturo bivanja in proces učenja ter poučevanja.

Znotraj vsakega modela je praviloma posebna skrb posvečena prav evalvaciji oz. samoevalvaciji procesa, in sicer opredelitvi področja, podpodročij in kazalcev ter izdelavi mer-skih pripomočkov, kar naredijo zunanji strokovnjaki, četudi gre za samoevalvacijo. Mer-ski pripomočki so bodisi bolj globalni oz. splošni, npr. *Family Day Care Rating Scale (Ocenjevalne lestvice za ocenjevanje procesne kakovosti družinskega varstva)* (Harms in Clifford, 1989), *Infant/Toddler Environment Rating Scale (Ocenjevalne lestvice za oce-njevanje procesne kakovosti vrtca za dojenčke in malčke)* (Harms, Cryer in Clifford, 1990), *Early Childhood Environment Ratin Scale – ECERS (Ocenjevalne lestvice za oce-njevanje procesne kakovosti za predšolske otroke)* (Harms, Clifford in Cryer, 1998), ki vsi vključujejo 7 podleestic za merjenje procesnih kazalcev; *Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Ratin Scale – ECERS–E (Ocenjevalne lestvi-ce za ocenjevanje kakovosti za predšolske otroke – razširjena verzija)* (Sylva, Siraj-Blatchford in Taggart, 2003), ki vključuje 5 podleestic za merjenje procesnih kazalcev; *Ocenjevalna lestvica za strokovne delavce: kakovost na procesni ravni* (Marjanovič Umek, Fekonja, Kavčič in Poljanšek, 2002), ali bolj specifični, ki so namenjeni merjenju posameznih podpodročij oz. kazalcev kakovosti na procesni ravni, npr. merjenje social-nih interakcij vzgojitelja z otroki, npr. *The Caregiver Interaction Scale – CIS (Lestvica socialne interakcije vzgojitelja z otroki)* (Arnett, 1989), za ugotavljanje otrokove vklju-čenosti v vrtčevski oddelek, npr. *Leuven Involvement Scale for Young Children (Lestvica vključenosti za predšolske otroke)* (Laevers, 1994 b).

Namenjeni so različnim ciljnim skupinam, zlasti vzgojiteljem in pomočnikom vzgojitev, ravnateljem, staršem in otrokom, ki lahko ocenjujejo iste procesne kazalce (npr. izvaja-nje rutinskih dejavnosti v vrtcu) ali kazalce, ki so še posebej tipični za posamezne ciljne skupine (npr. starši in strokovni delavci ocenjujejo proces vključevanja otroka v vrtec).

Vrtčevske evalvacijske skupine



Slika 6: Če evalvacija ali samoevalvacija na izbranem področju ali izbranih področjih poteka tako, da so v postopek ocenjevanja vključene različne ciljne skupine, ki so povezane z vrtcem, zbrani podatki in analize kažejo različne poglede na isti problem, kar omogoča bolj poglobljeno interpretacijo.

C. Pascal in dr. (1998) ugotavljajo, da je preučevanje kakovosti v vrtcu, zlasti če gre za samoevalvacijo, veliko bolj usmerjeno na strukturne oz. kontekstualne in procesne kot na izhodne kazalce, ki jih je težko opredeliti in še težje meriti. Kot ugotavljajo, gre pred-vsem za vprašanja, kot so,

- ali gre za ugotavljanje učinka vrtca takoj po zaključku vrtca ali skozi daljše časovno obdobje, torej, ali gre za t. i. dodano vrednost;
- ali je z neposrednimi meritvami moč ugotoviti tudi t. i. »speči« učinek vrtca;

- ali je dovolj primernih merskih pripomočkov, ki bi bili dovolj občutljivi, veljavni in zanesljivi;
- koliko lahko na rezultate merjenja izhodnih kazalcev vplivata socialni in čustveni kontekst;
- ali sploh in če, koliko je moč z ugotavljanjem kakovosti na področju izhodnih kazalcev prispevati k neposrednemu zagotavljanju kakovosti oz. spremembam, ki bi lahko pozitivno vplivale na razvoj konkretnega vrtca in otrok, vključenih vanj.

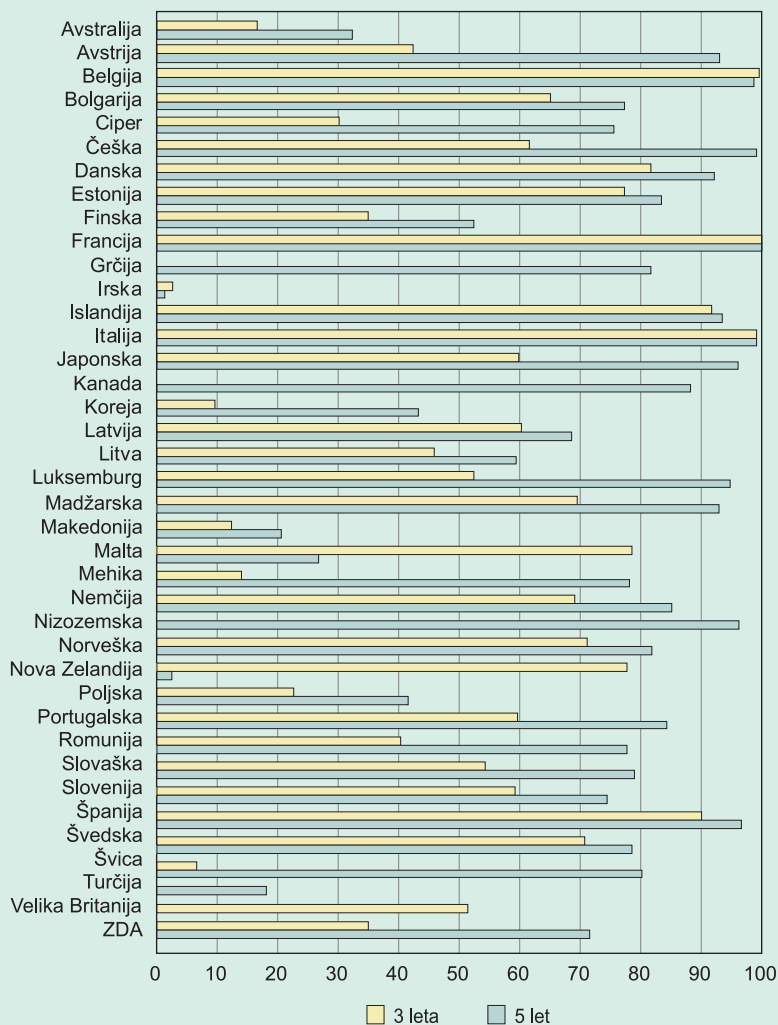
Ne glede na navedene dileme pa so ugotovitve na področju učinka (izhodnih kazalcev kakovosti) zelo pomembne za načrtovanje politik predšolske vzgoje v vrtcih, bolj ali manj vselej tudi v povezavi z vhodnimi in procesnimi kazalci. Navedena raziskovalna skupina je v vzdolžni študiji ugotavljala povezavo med procesno ravno kakovosti (področje vključenosti otrok v proces) in izhodno ravno, to je učinkom vrtca na področjih akademskih spretnosti oz. znanja iz materinščine in matematike. V raziskavo so vključili 118 otrok. Otroke so s preizkusi za ugotavljanje akademskih spretnosti testirali, ko so bili stari 4 leta, to je ob zaključku vrtca, in kasneje v šoli pri 7 letih, ko jih je zanimala t. i. dodana vrednost (gre za razliko med prvim in drugim merjenjem). Med rezultati vključenosti in rezultati pri materinščini je bila povezava 0,33, pri matematiki pa 0,40. Povezavi sta statistično pomembni, čeravno sta sorazmerno nizki. Raziskovalki in raziskovalca ocenjujejo, da bi bili lahko razlogi za nizke povezanosti v ne dovolj natančnem in poglobljenem ocenjevanju otroka in vrtčevskega okolja, pri čemer posebej poudarjajo socialnoekonomski status družine otrok, angleščino kot drugi jezik, datum otrokovega rojstva oz. t. i. jesenske ali spomladanske otroke (mlajši otroci so v raziskavi dosegli nižje rezultate na meritvah vključenosti in znanja), spol (dečki so dosegli nižje rezultate pri obeh meritvah), vrsto vrtčevskega programa (otroci v dnevnem vrtcu so dosegli višje rezultate kot otroci v krajših programih), razmerja odrasli – otroci v oddelku. Rezultati celotne raziskave kažejo, da razlaga odnosov med procesnimi in izhodnimi področji kakovosti zahteva zelo celovit in multidimenzionalni pristop.

1.1 ZUNANJE UGOTAVLJANJE KAKOVOSTI OZ. ZUNANJA EVALVACIJA VRTCA OMOGOČA RAZVIJANJE PODROČJA ...

Številne raziskave v evropskem in severnoameriškem prostoru, v katerih se raziskovalci ukvarjajo z ugotavljanjem učinka vrtca na otrokov aktualni razvoj in učenje ter na razvoj in učenje v kasnejših razvojnih obdobjih, vključujejo kot pomembno spremenljivko v preučevanju prav kakovost vrtca, pogosto tudi v povezavi s kakovostjo življenja v družini. Povedano drugače, izmerjeni učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje, ne glede na to, pri kateri starosti se je otrok vključil v vrtec, je lahko močno izkrivljen, če ne poznamo kakovosti vrtca tako na strukturni kot procesni ravni.

Najpogostejši kazalci kakovosti na strukturni ravni, ki se bodisi posredno (preko procesa) bodisi neposredno povezujejo z učinkom vrtca, merjenim z dosežki oz. rezultati v vrtece vključenih otrok, so velikost oddelka, razmerje odrasli – otroci v oddelku, izobrazba in usposobljenost strokovnih delavcev v vrtcu.

Slovenski vrtec, gledano primerjalno z evropskimi vrtni, glede na nekatere pomembne strukturne kazalce kakovosti.



Slika 7: Delež otrok, vključenih v vrtec (v %) pri treh in petih letih v letu 2001/2002 (vir: Education Policy Analysis, 2002, OECD; Key Data on Education in Europe, 2005), 1. del.

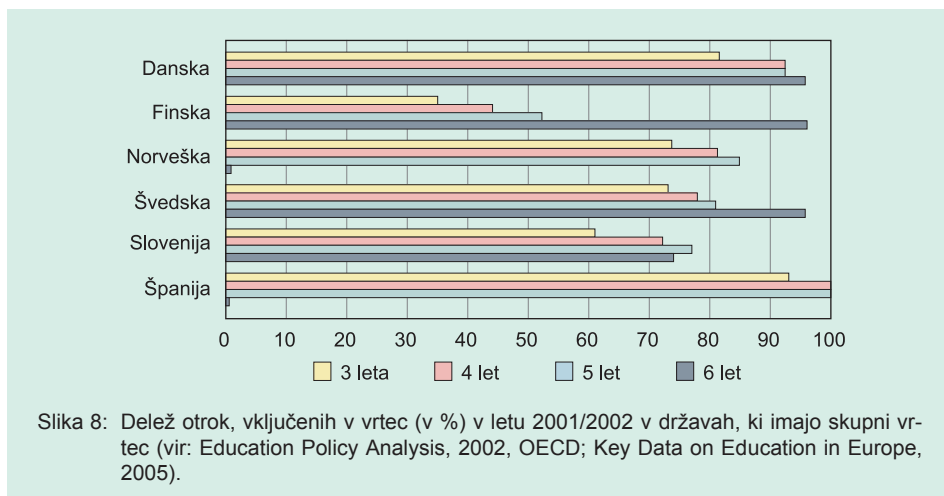


Tabela 1: Razmerje med številom otrok in odraslih v vrtcu (podatki povzeti po poročilu OECD-ja Starting Strong, 2001).

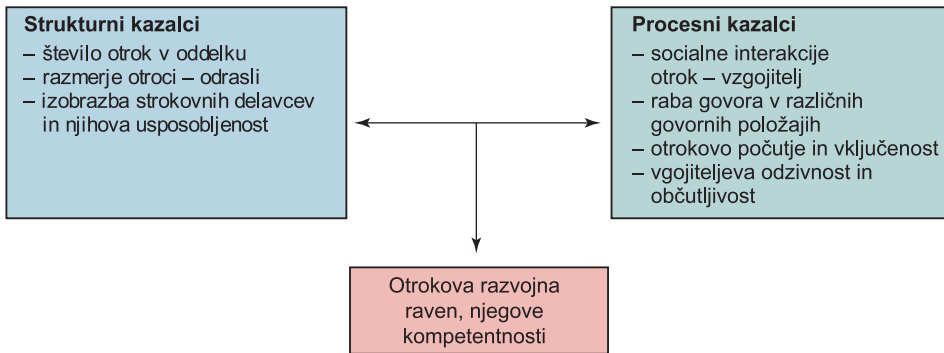
Država	0–3 let	3–6 let
Avstralija	5 : 1 (0–2 leti) 8 : 1 (2–3 leta)	10 : 1
Belgija (flamski del)	7 : 1	18 : 1 (največ)
Belgija (francoski del)	7 : 1	19 : 1 (največ)
Češka	ni podatkov	12 : 1
Danska	3 : 1	6 : 1
Finska	4 : 1	7 : 1
Italija	7 : 1	20 : 1 do 28 : 1
Nizozemska	4 : 1 do 6:1	20 : 1 (samo za šolske otroke)
Norveška	7 : 1 do 9:1	14 : 1 do 18 : 1
Portugalska	10 : 1 (navječ)	15 : 1
Slovenija*	6 (7) : 1 (6 ur)	11 (12) : 1 (4 ure)
Švedska	6 : 1	6 : 1
Velika Britanija	4 : 1 (javni vrtci) 8 : 1 (zasebni vrtci)	8 : 1 (igralne skupine) 13 : 1 (dnevni vrtec) 30 : 1 (priprava na šolo)

* V Sloveniji velja navedeno razmerje otroci – odrasli v oddelku za 6 ur v prvem in za 4 ure v drugem starostnem obdobju.

Pri ugotavljanju procesne ravni kakovosti je poseben poudarek namenjen otroku v vzgojnem procesu, njegovemu počutju, vključenosti, odzivnosti, ki je spet neposredno ali posredno (tudi preko strukturnih kazalcev) povezana z vzgojiteljevim ravnanjem, socialnim odzivanjem, komunikacijo ter rabo govora in zagotavljanjem varne navezanosti.

Tabela 2: Izobrazba strokovnih delavcev (podatki povzeti po poročilu OECD-ja Starting Strong, 2001).

Država	Trajanje šolanja na postsekundarni ali sekundarni stopnji	Starost otrok	% moških, zaposlenih kot vzgojitelji
Avstralija	3 do 4 leta na univerzitetni stopnji	0 do 5 let	3,3 %
Belgija (flamski del)	3 leta na visoki pedagoški stopnji 3 leta po nižji srednji stopnji	2;5 do 6 let 0–3 let	manj kot 1 %
Belgija (francoski del)	3 leta na visoki pedagoški stopnji 3 leta po nižji srednji stopnji	2;5 do 6 let 0–3 let	manj kot 1 %
Češka	4 leta na srednji pedagoški stopnji ali 3 leta na visoki strokovni stopnji ali univerzitetna stopnja 4 leta na srednji vzgojiteljski stopnji	3 do 6 let 0 do 3 let	manj kot 1 %
Danska	3,5 let na visoki strokovni stopnji	0 do 10 let	14 %
Finska	3 do 4,5 let na univerzitetni stopnji ali 3,5 let na visoki strokovni stopnji 3 leta na srednji strokovni stopnji	0 do 7 let 0 do 7 let	
Italija	4 leta na univerzitetni stopnji srednja strokovna stopnja	3 do 6 let 0 do 3 let	manj kot 1 %
Nizozemska	4 leta na visoki pedagoški stopnji ali 3 do 4 leta na visoki strokovni stopnji	4 do 12 let	25 %
Norveška	3 leta na visoki strokovni stopnji 2 leti na višji strokovni stopnji	0 do 7 let 0 do 7 let	7 %
Portugalska	4 leta na univerzitetni stopnji	0 do 6 let	manj kot 1 %
Slovenija	visoka strokovna stopnja (vzg.) srednja strokovna stopnja (pom. vzg.) visoka strokovna stopnja (vzg.) srednja strokovna stopnja (pom. vzg.)	0 do 3 let 3 do 6 let	
Švedska	3 leta na univerzitetni stopnji	0 do 7 let	5 %
Velika Britanija	4 leta na univerzitetni stopnji 2 leti na višji strokovni stopnji	3 do 11 let 0 do 5 let	1 %
ZDA	visoka strokovna stopnja ali tečaj do univerzitetne stopnje	0 do 5 let	3 %



Slika 9: Najbolj relevantna podpodročja oz. kazalci kakovosti, ki bodisi neposredno bodisi posredno v medsebojni interakciji zagotavljajo pogoje za otrokov razvoj in učenje v kontekstu vrtca (Marjanovič Umek, 2004).

Z. Cugmas (2003) posebej poudarja, da so odnosi med otrokom in vzgojiteljem večdimenzionalni, te odnose pa pomembno določa tudi otrokova navezanost na vzgojitelja. Prav slednja je v veliki meri povezana z občutljivostjo vzgojiteljev oz. ustvarjanjem možnosti, da se otrok počuti varnega, da pri njem išče ugodje, da lahko ravna z različnimi predmeti in stvarmi, preizkuša nove stvari in preučuje odnose, da vključuje pozitivna pogajanja (npr. Howes in Smith, 1995; Goossens in van Ijzendoorn, 1990). Že dolga desetletja je znano, da je mamina občutljivost povezana z varno navezanostjo otrok – mama, vprašanje, ali je vzgojiteljeva navezanost povezana z varno navezanostjo otrok – vzgojitelj, pa je novejšega datuma in je v veliki meri povezano s kakovostjo vrtca (Cugmas, 2003; Howes in Hamilton, 1992 a).

Anderson, Nagle, Roberts in Smith (1981) so v svoji raziskavi preučevali povezanost med kakovostjo otrokove navezanosti na vzgojitelja in stopnjo vključenosti vzgojitelja v delo z otroki. Otrokovo navezanost na vzgojitelja so merili pri otrocih, starih od 19 do 42 mesecev, in sicer s postopkom *Tuja situacija*. Vključenost vzgojitelja je bila določena glede na čas, ki ga je ta porabil za pozitivne in negativne interakcije z otroki ter vzpostavljanje telesne bližine. Pri vzgojiteljih, pri katerih so zabeležili nizko stopnjo vključenosti, so otroci kazali malo znakov navezanosti, želje po socialnih interakcijah, miselnih dejavnostih in obratno pri vzgojiteljih, pri katerih so zabeležili visoko stopnjo vključenosti. Raziskovalci so tudi ugotovili, da je za razvoj otrokove varne navezanosti na vzgojitelja bolj pomembna vključenost vzgojitelja kot nekateri drugi strukturalni kazalci kakovosti, kot npr. opremljenost igralnice, načrtovanje dejavnosti, sodelovanje s starši (op.: razmerje med številom odraslih in otrok je bilo v vseh oddelkih enako, in sicer 1 : 12), pri čemer pa posebej opozarjajo, da so strukturalni in procesni kazalci med seboj povezani (npr. opremljenost igralnice, vzgojiteljevi pristopi in metode dela so povezani z njegovo vključenostjo). Nekateri drugi raziskovalci (npr. Howes in Hamilton, 1992 a, 1992 b; Howes in Hamilton, 2003; NICHD *Early Child Care Research Network*, 2000) pa so kot pomembne strukturalne kazalce, ki določajo vključenost vzgojitelja v delo z otroki, poudari-

li razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku, stalnost vzgojitelja in njegovo izobrazbo. M. J. Lera, Owen in Moss (1996) so v eni svojih raziskav ugotavljali povezanost med doseženo kakovostjo na procesni ravni (ocenjevali so jo s pomočjo *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS*) in velikostjo oddelka ter razmerjem otroci – odrasli v različnih angleških vrtcih (javni dnevni vrtec, zasebni vrtec, igralne skupine). Ugotovili so, da so bili v različnih vrtcih različni pogoji in da je bila v oddelkih, v katerih je bilo bolj ugodno razmerje otroci – odrasli in manjše število otrok, dosežena višja procesna raven kakovosti na vseh sedmih lestvicah, ki jih merski pripomoček vključuje.

Švedski raziskovalec Andersson (1989, 1992) je v svojih prvih večjih vzdolžnih raziskavah o učinku vrtca na otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj ter šolsko uspešnost preverjal, kakšni so bili dosežki otrok, ko so bili stari 8 in 13 let, in sicer glede na starost, pri kateri so bili vključeni v vrtec (opazoval je tri skupine: otroke, ki so bili v vrtec vključeni do prvega leta starosti; otroke, ki so bili v vrtec vključeni, ko so bili stari od ena do dve leti, in otroke, ki so bili v vrtec vključeni med drugim in šestim letom starosti), vrsto vrtčevskega programa (celodnevni, poldnevni) in družinsko okolje (mamina izobrazba in poklic, eno- oz. dvostarševske družine). Podatki, zbrani takrat, ko so bili otroci stari 8 let, kažejo, da gre za pozitivni učinek zgodnje vključitve otrok v vrtec, saj so otroci, ki so bili vključeni v vrtec med 6. in 12. mesecem, dosegli višje rezultate kot otroci, ki so bili v vrtec vključeni po prvem letu starosti. Isti otroci so dosegali višje rezultate na preizkusih spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja ter bili bolj uspešni v šoli tudi pri 13 letih oz. v šestem razredu obveznega izobraževanja. Vendar je avtor sam kritično ocenil rezultate svoje raziskave, ko je bila ta zaključena, saj med neodvisne spremenljivke ni vključil kakovosti vrtca, ki v letih, ko je bila vzdolžna raziskava načrtovana in se je začela, še ni bila zelo pogosto merjena. Čeravno ugotavlja, da so raziskovalci iz drugih držav švedske vrtece z vidika organizacije in načina dela ocenjevali kot visoko kakovostne, je prepričan, da je kakovost vrtca eden ključnih dejavnikov, ki sodoloča učinek vrtca na otrokov aktualni in kasnejši razvoj ter učenje.

Rezultati Anderssonovih raziskav so primerljivi tudi z rezultati novejše vzdolžne raziskave skupine švedskih raziskovalcev (Broberg, Wessels, Lamb in Hwang, 1997), v kateri pa so avtorji merili tudi kakovost vrtca. V raziskavo so vključili 146 otrok, njihova povprečna starost ob začetku raziskave je bila 16 mesecev, otroke pa so spremljali 7 let. Pri otrokovi starosti 28, 40, 86 in 101 mesec so raziskovalci merili kakovost družinskega in vrtčevskega okolja; pri starosti 6;6 let (pred vstopom v šolo) in 8 let (v 2. razredu obveznega izobraževanja) pa še njihove govorne in matematične kompetentnosti. Med drugim so ugotovili, da gre za stabilne rezultate, ki so jih otroci dosegli pri govornih in matematičnih preizkusih pri prvem in drugem merjenju ter pozitivni učinek družinskega in vrtčevskega okolja na dosežke otrok. Otroci, ki so bili v vrtec vključeni pri nižji starosti, so dosegli višje rezultate, prav tako otroci, ki so prihajali iz družinskega okolja, v katerem se je mama pogosto vključevala v komunikacijo z otrokom. Pri otrocih, ki so bili v vrtec vključeni že več kot tri leta, je bila kakovost vrtca pomemben napovedovalec njihovega razvoja oz. uspešnosti, in sicer procesni kazalci kakovosti, kot npr. govorne in socialne interakcije med otroki in vzgojitelji, in strukturni kazalci, npr. razmerje otrok – vzgojitelj v oddelku, velikost oddelka.

Eno najboljsežnejših raziskav o učinku vrtca na otrokov spoznavni in govorni razvoj so raziskovalci opravili v ZDA, in sicer znotraj *Nacionalnega inštituta za otrokovo zdravje, razvoj ter raziskovanje vrtecev* (NICHD, 2000). V vzdolžni raziskavi, v kateri so spremljali otroke, stare od 1 do 36 mesecev (število otrok je bilo pri različnih meritvah oz. ocenjevanjih nekoliko različno, in sicer v razponu od 595 do 856), so ocenjevali njihovo družinsko in vrtčevsko okolje ter demografske dejavnike v povezavi z dosežki 15, 24 in 36 mesecev starih otrok na govornih in spoznavnih preizkusih. Kakovost vrtčevskega okolja so ocenjevali s splošno lestvico kakovosti (*Opazovanje in zapis vzgojiteljeve dejavnosti*) in njenimi podlestvicami (npr. vzgojiteljeve govorne spodbude; vzgojiteljeve spoznavne spodbude); kakovost družinskega okolja z vprašalnikom oz. popisom družinskega okolja, npr. analizo videoposnetkov z namenom, da bi ugotovili mamino spodbujanje spoznavnega razvoja. Zbrali pa so tudi podatke o vrstah vrtčevskih programov, v katere so bili vključeni otroci, ter o številu ur tedensko, ki jih otroci preživijo v vrtcu. Za oceno otrokovih spoznavnih in govornih zmožnosti so uporabili znane in pogosto rabljene razvojnopsihološke preizkuse, kot so *Bayleyeve lestvice zgodnjega razvoja*, *MacArthurjev preizkus govornih kompetentnosti* (mama s pomočjo ček liste besed ocenjuje, katere besede oz. enostavne stavke njen malček razume in rabi), *Raynellovo lestvico splošnega govornega razvoja*. Raziskovalci na osnovi velikega števila zbranih rezultatov posebej poudarjajo, da sta vrsta vrtca oz. programa in njegova kakovost pomembno pozitivno povezana z otrokovimi dosežki na spoznavnem in govornem področju, čeravno kakovost vrtca pojasnjuje le od 1,3 do 3,8 % variabilnosti rezultatov na navedenih področjih razvoja. Kot pomemben dejavnik otrokovega razvoja poudarjajo tudi družinsko okolje v povezavi s kakovostjo vrtca. Družine z bolj kakovostnim domačim okoljem so izbirale bolj kakovostne vrtece, kakovost vrtca pa je v t. i. krožnem odnosu še dodatno zviševala kakovost življenja v družini, zlasti odnose med otroki in starši. Raziskovalci tudi ugotavljajo, da so med procesnimi kazalci kakovosti vzgojiteljeve spoznavne in govorne spodbude v vrtcu ter njegova občutljivost in odzivnost na pobude otrok dober napovedovalec kasnejšega govornega in spoznavnega razvoja. Če so bili otroci vključeni v vrtece z enako oz. primerljivo kakovostjo, potem spremenljivke, kot so socialnoekonomski status družine, kakovost družine in otrokov spol, niso imele učinka na razlike v njegovem govornem in spoznavnem razvoju.

Skupina raziskovalcev (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe in Bryant, 2000) je eno od predhodnih raziskav (Burchinal, Roberts, Nabors in Bryant, 1996), v kateri so ugotovili, da je razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku zelo pomemben samostojni kazalec kakovosti, ki se povezuje s spoznavnim in govornim razvojem dojenčkov, vključenih v vrtec, razširila na vzdolžno raziskavo, ki je potekala štiri leta. V vzorec so zajeli 89 otrok, ki so bili v vrtec vključeni pri starosti od 1 do 10 mesecev, nato pa so merili njihove spoznavne in govorne kompetentnosti, ko so bili ti stari 12, 18, 24 in 36 mesecev. Vzporedno so ugotavljali kakovost vrtca na procesni (na osnovi lestvic za opazovanja in beleženja dejavnosti v oddelkih, v katere so bili vključeni otroci) in strukturni ravni, na kateri sta jih zanimala dva kazalca: razmerje otroci – odrasli v oddelku in izobrazba vzgojitelja ter kakovost družinskega okolja. Spremenljivka družinsko okolje je vključevala izobrazbo mame, socialnoekonomski status družine in opazovanje ter beleženje interakcij in komunikacij v družini (uporabili so vprašalnik za beleženje družinske-

ga okolja, in sicer *Infant/Toddler Home Inventory*, avtorjev Caldwell in Bradleya, 1979). Raziskovalci so ugotovili, da gre za pomembne pozitivne povezave (količniki korelacije so bili od 0,30 do 0,60) med kakovostjo vrtca in vsemi merami spoznavnega in govornega razvoja pri vseh starostih otrok, razen pri 12 mesecih, in sicer pri delnem rezultatu govorno izražanje. Ugodnejše razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku se je pozitivno povezovalo s sporazumevalnimi zmožnostmi 12-mesečnih dojenčkov ter govornim izražanjem in spoznavnimi zmožnostmi 36-mesečnih malčkov. Višja izobrazba vzgojitelja je bila pozitivno povezana z govornim izražanjem 36-mesečnih malčkov. Ko so raziskovalci primerjali rezultate otrok na govornih in spoznavnih preizkusih glede na spol, so ugotovili, da so deklince vzgojiteljev, ki so imeli višjo izobrazbo (14 let in več zaključenega šolanja), dosegale pomembno višje rezultate kot dečki istih vzgojiteljev in kot dečki in deklince vzgojiteljev z nižjo stopnjo izobrazbe.

Tudi S. Loeb, Fuller, S. L. Kagan in Carrol (2004) so z ugotovitvami svoje raziskave potrdili in dopolnili ugotovitve drugih raziskovalcev o pozitivnem učinku kakovostnega vrtca na otrokov spoznavni, govorni in socialni razvoj, še posebej za otroke iz družin, katerih mame imajo nižjo izobrazbo. V vzdolžni raziskavi, ki je trajala pet let, so primerjali, tudi v povezavi z družinskim okoljem, učinek različnih vrtecev, in sicer javnega dnevnega vrtca in družinskega varstva (nosilci družinskega varstva so imeli licenco za varovanje otrok na domu) na otrokov socialni, govorni in spoznavni razvoj. Otroci, vključeni v raziskavo, so začeli obiskovati vrtec, ko so bili stari od 12 do 24 mesecev. Kakovost vrtca so ocenjevali z uveljavljenimi in pogosto uporabljenimi lestvicami kakovosti *ECERS (Lestvice za ocenjevanje globalne kakovosti vrtca – Early Childhood Environment Rating Scale; Harms, Clifford in Cryer, 1997)* in Arnettovo *Lestvico socialne interakcije vzgojitelja z otroki (Scale of Care-giver Behavior, 1989)*; kakovost družinskega okolja so ocenjevali z *Vprašalnikom družinskega okolja (Early Childhood Home Inventory; Caldwell in Bradley, 1979)*, mame otrok pa so preizkusili še z govorno lestvico, ki meri besednjak odraslih. Otrokove govorne, spoznavne in socialne kompetentnosti so merili pri 2;6 in 4 letih, in sicer z neposrednim merjenjem otrok in posredno preko ocenjevanja njihovih mam, npr. ocenjevale so socialno vedenje otrok. Rezultati raziskave kažejo, da gre za pozitivni učinek otrokove vključenosti v vrtec (obeh vrst vrtca) na njegov spoznavni, govorni in socialni razvoj. Podrobnejše analize kakovosti vrtca kot pomembni kazalec kakovosti, ki se pozitivno povezuje s spoznavnim in govornim razvojem, izpostavljajo zlasti socialne interakcije med vzgojiteljem in otrokom (mero kakovosti, dobljeno s pomočjo Arnettove lestvice socialnih interakcij) ter vzgojiteljevo stopnjo izobrazbe, ki se pozitivno povezuje z otrokovim socialnim razvojem. Zanimivi so tudi rezultati podrobnejših primerjav dnevnega vrtca in družinskega varstva. Otroci, vključeni v dnevni vrtec, so v primerjavi z otroki, vključenimi v družinsko varstvo, dosegali enake rezultate pri merah spoznavnega razvoja (pri prvem in drugem merjenju, kar kaže tudi na stabilnost rezultatov), hkrati pa so otroci iz družinskega varstva kazali več vedenjskih problemov. Raziskovalci posebej izpostavljajo tudi pozitivni učinek vrtca na otrokov razvoj, če gre za otroke mam z nižjo stopnjo izobrazbe, saj ocenjujejo, da je bilo večina predhodnih raziskav opravljenih na vzorcih mam s srednjo stopnjo izobrazbe.

Podobne so ugotovitve skupine raziskovalcev (Votruba-Drzal, Levine Coley in Chase-Lansdale, 2004), ki so v svoji raziskavi preučevali kakovost vrtca tudi v povezavi z dolžino bivanja otrok v vrtcu (število ur dnevno) in družinskim okoljem (vključili so otroke z nizkim družinskim statusom) ter njun vpliv na otrokov spoznavni in socialnočustveni razvoj. V vzdolžni raziskavi so otroke spremljali od njihovega drugega do četrtega leta starosti. Kakovost vrtca je bila pomembno pozitivno povezana z otrokovim socialnočustvenim razvojem, pri čemer so imeli pomemben učinek zlasti kazalci kakovosti, ki merijo socialne interakcije vzgojiteljev z otroki in vzgojiteljevo odzivnost. Drugače kot v drugih podobnih raziskavah pa navedeni rezultati ne potrjujejo povezanosti med kakovostjo vrtca in otrokovimi bralnimi in matematičnimi kompetentnostmi, razen v primerih, ko je šlo tudi za visoko kakovostne spoznavne spodbude v domačem okolju. Zanimivo je tudi, da je kakovosten vrtec bolj pomembno povezan z višjimi socialnimi kompetentnostmi dečkov kot deklic – kakovosten vrtec je bil torej v večji meri zaščitni dejavnik za dečke kot za deklice. Rezultati kažejo tudi, da dolžina otrokovega dnevnega bivanja v vrtcu ni spremenljivka, ki bi bila pomembno povezana z njegovim razvojem, razen če gre za nizko kakovostne vrtece.

S. J. Kontos (1991) se je v eni od svojih raziskav posebej ukvarjala s kakovostjo vrtca in družinskega okolja v povezavi z otrokovim razvojem. Njena hipoteza je bila, da sta tako kakovost družinskega kot vrtčevskega okolja pomembna napovedovalca otrokovega govornega, spoznavnega in socialnega razvoja v obdobju malčka in zgodnjega otroštva. V vzorec je vključila 10 različnih vrtecev v Pennsylvaniji (javni, zasebni, mestni, podeželski) oz. 138 otrok, starih 3, 4 in 5 let, ki so dnevni program v vrtcu obiskovali najmanj 6 mesecev. Kakovost vrtca so merili po uveljavljenih postopkih, in sicer z v te namene izdelanimi lestvicami kakovosti, s katerimi ocenjevalec oceni kakovost dejavnosti in okolje, v katerem te potekajo, na osnovi opazovanja v oddelku. Podatke o družinskem okolju so pridobili po dveh poteh, a) s standardnim telefonskim pogovorom, v katerem so spraševali po demografskih podatkih, kot so starost staršev, poklic, izobrazba, zakonski status, dohodek, velikost družine, po prejšnjih oblikah varstva, v katere je bil otrok vključen (zgodovina varstva oz. vzgoje), starost, pri kateri je bil prvič vključen v izvendružinsko varstvo, slogu vzgoje, ki so ga starši uporabljali, različnih spodbudah, namenjenih otroku; b) s pisnim odgovarjanjem na vprašalnik o maminem vzgojnem delovanju na otroka, o njenih stališčih oz. vrednotah, povezanih z edukacijo. Pri ugotavljanju otrokove ravni razvoja so uporabili individualne razvojnopsihološke preizkuse za merjenje inteligentnosti, govornih zmožnosti, vzgojitelji pa so ocenjevali socialno kompetentnost otrok. Rezultati, o katerih poroča avtorica, kažejo, da gre za pozitivne, vendar relativno nizke povezanosti (korelacijski količniki so bili od 0,20 do 0,40) med merami kakovosti vrtca, družinskega okolja in merami otrokovega razvoja, poudarja pa, da sta tako kakovost družinskega okolja kot kakovost vrtca pomembna napovedovalca otrokovega razvoja. Družinske spremenljivke so pomembno napovedovale predvsem otrokov spoznavni in govorni razvoj, spremenljivke vrtca pa socialni razvoj. Avtorica ugotavlja, da so bili nekateri pokazatelji kakovosti vrtca (ocenjevanje kakovosti na globalni ravni) relativno nizek napovedovalec otrokovega razvoja, kar je drugače kot v večini drugih raziskav. Zanimivi so tudi rezultati, ki kažejo, da spremenljivka starost otroka ob vključitvi v vrtec (starostni razpon je bil precej širok, in sicer od 1 do 60 mesecev; 20 otrok je bilo vklju-

čenih v vrtec pred dvanajstim mesecem starosti) ni napovedovala otrokovega razvoja na nobenem od merjenih področij razvoja, ko so bili ti stari od 3 do 5 let in sta bili nadzorovani sprememljivki vrtec in družina.

1.2 NOTRANJE UGOTAVLJANJE KAKOVOSTI OZ. SAMOEVALVACIJA VRTCA OMOGOČA NOTRANJI RAZVOJ ...

Notranja evalvacija oz. samoevalvacija je namenjena notranjemu ugotavljanju in zagotavljanju kakovosti. Povratne informacije so namenjene notranjim uporabnikom oz. vrtcem, oddelkom, ki izvajajo samoevalvacijo, in sicer z namenom ocene svoje lastne učinkovitosti in nadaljnjega razvijanja svojih dejavnosti (MacBeath, 2001; Pascal, Bertram, Gasper, Mould, Ramsden in Saunders, 1999). Ocene, ki jih posredujejo strokovni delavci, vodstveni delavci v vrtcu, starši v vrtec vključenih otrok, temeljijo na dnevnem spremljanju življenja in dela v vrtcu, zato imajo, gledano primerjalno z ocenami zunanjih ocenjevalcev, neko posebno vrednost (Laevens, Vandenbussche, Kog in Depondt, 1997). Posebej velja poudariti, da je notranje ugotavljanje kakovosti vedno le sredstvo, končni cilj pa je zagotavljanje kakovosti. Pomembno je tudi, da je samoevalvacija neprekinjen proces, ko postopku izboljševanja kakovosti na šibkih področjih, ki temelji na ugotavljanju kakovosti, sledi ponovna samoevalvacija, lahko relativno kmalu itn. – gre za postopno oblikovanje evalvacijske kulture (pregled v: Laevens in dr., 1997; Marjanovič Umek in dr., 2002; Pluško in dr., 2001). MacBeath (2001) ugotavlja, da vzgojitelji in učitelji naredijo dnevno sto ali več samoevalvacij, ki pa so pogosto intuitivne in neformalne. Da bi se temu izognili, je pomembno samoevalvacijo načrtovati na ravni opredelitve problema samoevalvacije, določitve ciljnih skupin, ki so vključene vanjo (po potrebi oblikovanje vzorcev), izbire in aplikacije ustreznih merskih pripomočkov, obdelave in analize zbranih podatkov, pa tudi na ravni interpretacije in prenosa ugotovitev v neposredno delovanje (iskanje rešitev za izboljšanje kakovosti). Ob tem se zdi strokovno utemeljeno, da npr. vrtec, ki izvaja samoevalvacijo, načrtuje pridobivanje informacij o opredeljenem problemu samoevalvacije od čim več ciljnih skupin (npr. strokovni delavci, starši, vodstveni delavci), četudi vprašanja v merskih pripomočkih niso povsem enaka, saj morda različne ciljne skupine isti problem ocenjujejo z različnih vidikov (npr. pri vključevanju otroka v vrtec bodo lahko starši ocenjevali, kako je potekala ločitev otroka od njih, kako je otroka sprejel vzgojitelj, ne bodo pa mogli oceniti npr., kako se je otrok ob prihodu v igralnico vključil v dejavnosti otrok v oddelku). Le tako zbrani podatki omogočajo tudi navzkrižno analizo in primerjavo, ki omogoča bolj veljavno interpretacijo in iskanje širših rešitev, v katerih so jasno prepoznane t. i. »kritične« točke.

Starši v vrtec vključenih otrok so posebej zanimiva ciljna skupina tako pri zunanjem ocenjevanju kakovosti kot pri samoevalvaciji vrtca. Avtorji raziskav (npr. Ackers, 2003; Brooker, 2002) ugotavljajo, da sodelovanje med vrtcem in starši ni odvisno le od pripravljenosti staršev za sodelovanje oz. njihovih socialnih spretnosti, temveč tudi od pripravljenosti vodstva strokovnih delavcev po preseganju strogih meja med vlogo vzgojitelja in staršev v kontekstu vrtca in hkratnem upoštevanju strokovne avtonomije vrtca. Starši, ki praviloma niso homogena skupina, vstopajo v odnos le s svojim otrokom ali otroki,

vključenimi v vrtec, vzgojitelj pa vstopa v odnos s celotno skupino otrok v oddelku, skupina pa se lahko iz leta v leto tudi spreminja. Kot kažejo rezultati posameznih raziskav (npr. Lerner in Phillips, 1994; Strahan, 2003), se vzgojiteljevo razumevanje koncepta kakovosti praviloma nanaša na realizacijo ciljev kurikula in nekatere strukturne kazalce kakovosti, kot so razmerje med številom otrok in odraslih v oddelku, število otrok v oddelku, stopnja izobrazbe strokovnih delavcev, medtem ko je starševski koncept kakovosti v večji meri »obremenjen« s potrebami in posebnostmi njihovih otrok ter družine in manj s splošnimi koncepti predšolske vzgoje. Prav tako starši t. i. pomembne kazalce kakovosti spreminjajo glede na starost svojih otrok. Starši dojenčkov in malčkov pogosteje ocenjujejo, da je zelo pomembno, da je vzgojitelj topla in odzivna oseba, ki skrbi za dojenčka oz. malčka in ga neguje podobno, kot bi zanj skrbeli sami, starši starejših predšolskih otrok pa pogosteje pričakujejo, da bo vzgojitelj visoko strokovno usposobljen in da bo vrtec okolje, v katerem bo imel otrok številne možnosti za učenje ter razvoj socialnih in govornih kompetentnosti (Lerner in Phillips, 1994). Tudi v eni od slovenskih raziskav (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja, Kavčič in Podlesek, 2004), v katero je bilo vključenih 1288 staršev otrok, ki so obiskovali enega izmed šestnajstih vrtcev v različnih slovenskih regijah, in 222 vzgojiteljic oz. pomočnic vzgojiteljic, smo v okviru širše raziskave o kakovosti vrtca preučevale ocene staršev o dejavnostih v vrtcu in ujemanje njihovih ocen z ocenami strokovnih delavk o pomembnosti posameznih področij otrokovega razvoja in izvajanju dejavnosti, ki so povezane s temi področji. Zanimalo nas je, kako starši otrok, vključenih v vrtec, ocenjujejo pomembnost dejavnosti, ki jih izvajajo v vrtcu, in kakšne so njihove zaznave o možnostih, ki jih ima vrtec za izvajanje različnih dejavnosti, ter kako pomembne se strokovnim delavkam zdijo dejavnosti na določenih področjih otrokovega razvoja in kako pogosto jih dejansko izvajajo. Rezultati kažejo, da starši kot najpomembnejše ocenjujejo dejavnosti, ki so povezane s socialnim in čustvenim razvojem otrok, učenje in rutinske dejavnosti pa kot relativno najmanj pomembne. Starši dečkov pripisujejo nekoliko večjo pomembnost navajanju na red v primerjavi s starši deklic, ki kot nekoliko bolj pomemben navajajo govorni razvoj. Mame so nekoliko višje ocenile govorni razvoj in čustveno doživljanje v primerjavi z očetmi, ki so nekoliko večjo pomembnost pripisali učenju. Starševa ocena pomembnosti rutinskih dejavnosti je rahlo nižja s starostjo otrok, medtem ko so višje ocene pomembnosti učenja, spoznavanja novih stvari in dobrih medsebojnih odnosov. Velika večina staršev je tudi menila, da je v vrtcu dovolj možnosti za izvajanje vseh dejavnosti, kaže pa se rahla tendenca, da večjo pomembnost pripisujejo tistim dejavnostim, za katere ocenjujejo, da so v vrtcu premalo prisotne. Tako menijo nekoliko pogosteje tudi tisti starši, ki ocenjujejo, da je v oddelku preveč otrok in premalo strokovnih delavk. Strokovne delavke, podobno kot starši, pripisujejo veliko pomembnost socialnemu in čustvenemu razvoju otrok in kot razmeroma zelo pomembni navajajo še področji gibalnega in spoznavnega razvoja – razlike verjetno izhajajo iz različnih socialnih vlog, ki jih imajo strokovne delavke v primerjavi s starši, s tem povezane implicitne teorije o vzgoji oz. otroštvu in dejstva, da strokovne delavke v kontekstu svojega dela z otroki upoštevajo načela in cilje kurikula, ki so opredeljeni na različnih področjih dejavnosti in razvoja. Po samoocenah strokovnih delavk so razhajanja med dejanskim in želenim spodbujanjem razvoja na navedenih področjih razvoja nizka, prav tako ocenjujejo, da razmeroma pogosto izvajajo tudi dejavnosti, za katere

delež staršev meni, da so v vrtcu premalo prisotne – taka in podobna razhajanja ocen velja v samoevalvaciji vselej podrobno analizirati.

Merjenje kakovosti, tudi na ravni samoevalvacije, poteka z različnimi merskimi pripomočki: vprašalniki, ocenjevalnimi lestvicami, ček listami, intervjuji, ki so izdelani zunaj samoevalviranih institucij, praviloma v različnih strokovnih skupinah, ki se s problematiko kakovosti ukvarjajo vsebinsko in metodološko. Merski pripomočki, ki jih uporabljamo v namene samoevalvacije, morajo biti veljavni, zanesljivi in občutljivi (pregled v: Marjanovič Umek in dr., 2002). V namene zunanje in notranje evalvacije se pogosto uporabljajo enaki merski pripomočki, čeprav so problemi raziskav, v katerih gre za zunanje merjenje kakovosti v povezavi z različnimi spremenljivkami, zlasti otrokovim razvojem in učenjem, in problemi samoevalvacij različni. Merski pripomočki za samoevalvacijo vrtcev v veliki meri odražajo sistemske, organizacijske in vsebinske rešitve, ki so značilne za vrtece v konkretni državi. V državah, v katerih gre za daljšo tradicijo oblikovanja samoevalvacijske kulture, imajo vrteci in šole, ki se samoevalvirajo, običajno na razpolago večje število merskih pripomočkov, med katerimi smiselno izbirajo glede na področje, na katerem se samoevalvirajo, in ciljne skupine, katerih odgovore, stališča zbirajo. V Sloveniji smo pred leti v okviru raziskovalnega projekta *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu* (pregled v: Marjanovič Umek in dr., 2002) že razvili več merskih pripomočkov za ugotavljanje kakovosti v vrtcih, ki jim sedaj dodajamo še nekatere nove (glej tudi poglavje *Merski pripomočki* v tej knjigi).

MacBeath (2001) posebej opozarja, da se neredko zgodi, da v postopku samoocenjevanja zberemo zelo veliko število podatkov, ki omogočajo veliko število analiz in ugotovitev, zagata pa nastane pri oblikovanju rešitev za zagotavljanje kakovosti. Priporoča, da se vrtčevska projektna skupina, ki vodi samoevalvacijo, odloči, katere ugotovitve so nujne in je pomembno takojšnje odzivanje, katere so prav tako nujne, vendar jih je moč za nekaj časa odložiti, in katere niso nujne, ter na osnovi teh odločitev naredi načrt zagotavljanja kakovosti.

4. LITERATURA

- Ackers, J. (2003). Why involve me? Encouraging children and their parents to participate in the assessment process. V: L. Abbott in R. Rodger (ur.), *Quality education in the early years* (str. 55–75). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Andersson, B.-E. (1989). Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Andersson, B.-E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen years-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20–36.
- Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A. in Smith, J. W. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, 52, 53–61.
- Arnett, J. J. (1989). Caregivers in day care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541–552.
- Baillargeon, R. (1999). Young infant's expectations about hidden objects: A reply to three challengers. *Developmental Science*, 2, 115–163.
- Blenkin, G. M. in Kelly, A. V. (ur.) (1997). *Principles into practice in early childhood education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Broberg, A. G., Wessels, H., Lamb, M. E. in Hwang, C. P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1, 62–69.
- Brooker, L. (2002). *Starting school. Young children cultures*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bucik, V. in Marjanovič Umek, L. (2002). Vprašalnik za starše. V: L. Marjanovič Umek in dr. (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 129–144). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A. in Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 2, 606–620.
- 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, 339–357.
- Ceglowski, D. in Bacigalupa, C. (2002). Keeping Current in Child Care Research-Annotated Bibliography: An Update. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1).
- Cox, M. V. (1991). *The child's point of view*. New York, London, Toronto: Harvester Wheatsheaf.
- Cugmas, Z. (2003). *Narisa sem sonce zate. Izbrana poglavja o razvoju otrokove navezanosti in samozaznave*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Dencik, L. (1989). Growing-up in the postmodern age: On the child's situation in the modern family. *Acta Sociologica*, 2, 155–180.
- Education Policy Analysis* (2002). Organisation for economic co-operation and development (OECD).
- Goossens, F. A. in van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832–837.
- Harms, T. in Clifford, R. M. (1989). *Family day care rating scale*. New York in London: Teachers College, Columbia University.
- Harms, T., Cryer, D. in Clifford, R. M. (1990). *Infant-toddler environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. M. in Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS*. New York: Teachers College Press.
- Howes, C. in Hamilton, C. E. (1992 a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child development*, 63, 859–866.

- Howes, C. in Hamilton, C. E. (1992 b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachment. *Child Development*, 63, 867–878.
- Howes, C. in Hamilton, C. E. (2003). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15–32.
- Howes, C. in Smith, E. W. (1995). Children and their child caregivers: profiles of relationships. *Social Development*, 4, 1, 44–61.
- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. London: Harvard University Press.
- Key data on education in Europe* (2005). Brussels: European Commission.
- Kontos, S. J. (1991). Child care quality, family background, and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 249–262.
- Kurikulum za vrtece* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Laevens, F. (1994 a). The innovative project Experimental Education and the definition of quality in education. V: F. Laevens (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (str. 159–172). Leuven: Leuven University Press.
- Laevens, F. (ur.) (1994 b). *The Leuven involvement scale for young children. Manual and video*. Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevens, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years*, 2, 20–29.
- Laevens, F. (2002). The quality of early childhood education. What we can learn from practice and research in Flanders. V: F. Laevens (ur.), *Reader* (str. 16–36). Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevens, F., Vandenbussche, E., Kog, M. in Depondt, L. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. V: P. Moss in A. Pence (ur.), *Valuing quality in early childhood services* (str. 28–42). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Larner, M. in Phillips, D. (1994). Defining and valuing quality as a parent. V: P. Moss in A. Pence (ur.), *Valuing quality in early childhood services* (str. 43–60). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lera, M. J., Owen, C. in Moss, P. (1996). Quality of educational settings for four-year-old children in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2, 21–32.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. in Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 1, 47–65.
- MacBeath, J. (2001). *The self-evaluation. Good ideas and practical tools for teachers, pupils and school leaders*. UK: Learning Files Scotland Ltd.
- MacBeath, J. in McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Marjanovič Umek, L. (2004). *Kakšni so slovenski vrtci in njihov učinek na otrokov razvoj in učenje?* Ple Karno predavanje na 10. strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljcev vrtcev. Portorož.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.) (2004 a). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič M. (2004 b). Pristopi, metode in tehnike za preučevanje psihičnega razvoja. V: L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 64–88.). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (2002). Ocenjevalna lestvica za strokovne delavke/ce: kakovost na procesni ravni. V: L. Marjanovič Umek in dr. (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 153–173). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja, U., Kavčič, T. in Podlessek, A. (2004). Dejavnosti v vrtcu: kako jih ocenjujejo starši? *Sodobna pedagogika*, 3, 74–95.
- McGail, G. (1994). Quality in British preschool facilities and construction of a scale to measure it. V: F. Laevers (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (str. 87–102). Leuven: Leuven University Press.
- Mc Gurk, H. (ur.) (1993). *Childhood social development. Contemporary perspectives*. Hove, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 49, 800–814.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD) (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- Pascal, C. in Bertram, (1994). Exploring definitions of quality for children 3–5 in practice. V: F. Laevers (ur.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (str. 103–109). Leuven: Leuven University Press.
- Pascal, C., Bertram, A. D., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. in Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings. A professional programme*. Worcester: Amber Publications.
- Pascal, C., Bertram, T., Mould, C. in Hall, R. (1998). Exploring the relationship between process and outcome in young children's learning: stage one of a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 29, 51–67.
- Pascal, C., Bertram, T., Gasper, M., Mould, C., Ramsden, F. in Saunders, M. (1999). *Research to inform the evaluation of the early excellence centers pilot programme*. Worcester: Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester.
- Pluško, A. in dr. (2001). *Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Poljanšek, A. in Marjanovič Umek, L. (2002). Ocenjevalna lestvica za strokovne delavke in delavce: primerjava zaželenega in dejanskega dela v vrtcu. V: L. Marjanovič Umek in dr. (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 145–151). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Poljanšek, A., Marjanovič Umek, L., Kavčič, T., Fekonja, U. in Batistič Zorec, M. (2002). Vprašalnik za strokovne delavke in delavce. V: L. Marjanovič Umek in dr. (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 71–102). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Poljanšek, A., Marjanovič Umek, L. in Cecić Erpič, S. (2002). Vprašalnik za vodstvene delavke in delavce. V: L. Marjanovič Umek in dr. (ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 103–127). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strahan, H. (2003). You feel like you belong: Establishing partnerships between parents and educators. V: L. Abbott in R. Rodger (ur.), *Quality education in the early years* (str. 152–166). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. in Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years. Early childhood environment rating scale (Extension – ECERS – E)*. London: Trentham Books Limited.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- 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*, vol. 75, 1, 296–312.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 5–23