

**Mag. Anka Jurčević Lozančić,
Inga Seme Stojnović, Tijana Vidović**

Spremljanje, vrednotenje in spreminjanje vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu

Povzetek: Novejši, sodobni pristop k pojmovanju otroka in vzgoje v zgodnjem otroštvu zahteva visoko raven prožnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, to pomeni prilagodljivosti konkretnim možnostim pa tudi različnim potrebam in interesom otrok. To pa zajema tudi poseben način pripravljanja in usposabljanja vzgojiteljev za spreminjanje in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse ter skupno, interdisciplinarno sooblikovanje kurikula. Vsebina učenja mora biti tako strokovno ustrezna kot za otroke smiselna in pomembna, to pa zahteva dvojno usmerjenost kurikula: k vsebini in otroku. Da bi vzgojitelj lahko čim bolje opredelil učinkovitost svojega dela, mora sproti opazovati svoje intervencije, sam ali v sodelovanju z drugimi iskati različne poti in načine, kako bi odpravljal svoje napake ter na podlagi rezultatov evalvacije vnašal spremembe in izboljšave v vzgojno-izobraževalno prakso. Glede na izjemno pomembnost evalvacije za vzgojo in izobraževanje bomo v tem prispevku izpostavili in osvetlili pedagoški vidik evalvacije v predšolski ustanovi. Rezultati dosedanjega dela jasno kažejo, da je uresničevanje pravice otroka do svojega izvora in gojenje večkulturnosti model, ki je uporaben za vse dežele sveta.

Ključne besede: vzgoja in izobraževanje v zgodnjem otroštvu, dokumentiranje procesa učenja, evalvacija, vzgojitelj.

UDK: 373.23: 371.26

Pregledni znanstveni prispevek

*Mag. Anka Jurčević Lozančić, Učiteljski fakultet u Zagrebu;
Inga Seme Stojnović, prof., Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb; e-naslov: inga.seme-stojnovic@azoo.hr;
Tijana Vidović, prof., Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb*

Uvod

V zadnjih petnajstih letih je postalo samovrednotenje šol in predšolskih ustanov običajen pojav vzgojno-izobraževalnih sistemov. Vlade, univerze, raziskovalni inštituti in vzgojno-izobraževalne ustanove v skladu s tem samoiniciativno izdelujejo različne metodologije, s katerimi vrednotijo voje delovanje (Vanhhof in Petegem 2006, str. 1). Nevo (2001, str. 100) opisuje samovrednotenje vzgojno-izobraževalne ustanove kot proces, ki večinoma poteka na pobudo ustanove in je povezan z vključevanjem namensko izbranih članov, ki sistematično presojujejo delovanje njene kakovosti in sprejemanje odločitev o njenem nadaljnjem razvoju. Zagotavljanje kakovosti (Quality assurance, quality monitoring, care, measure) je pojem, ki opisuje zavzetost neke vzgojno-izobraževalne ustanove za zagotavljanje in izboljšanje zahtevane kakovosti. To je torej ciklični proces, vedno povezan z vrednotenjem, postopek, ki vključuje sistematično zbiranje podatkov, za katerega da pobudo vzgojno-izobraževalna ustanova z namenom, da bi izboljšala delovanje ter zagotavlja prizadevanje za doseganje načrtovanih ciljev.

Glede na vrste evalvacije največkrat govorimo o zunanji in notranji evalvaciji. Zunanje in notranje vrednotenje je povezano z novo strategijo, ki izhaja iz ekonomskega, političnega in socialnega konteksta, značilnega za menedžerski in marketinški pristop, profesionalizacijo poklica vzgojitelja in večjo avtonomijo vzgojno-izobraževalnih ustanov pri sprejemanju odločitev. Janssens in Amel-svoort (2007) proučujeta samovrednotenje skozi notranje vrednotenje ustanove in ga ozko povezuje s skrbjo za kakovost. Po istih virih je samovrednotenje specifični postopek, za katerega da pobudo vzgojno-izobraževalna ustanova in je namenjen ocenjevanju kakovosti funkcioniranja ter prispeva k izboljšanju kakovosti ustanove v celoti. (Janssens in Visscher 2004, str. 380)

Prejšnje prepričanje, da lahko zunanja kontrola pomembno vpliva na izboljšanje kakovosti in da motivira vzgojno-izobraževalne dejavnike za boljše

delo, ni prineslo pričakovanih rezultatov. Inovativni vzgojitelji uvajajo notranje samovrednotenje kot alternativo zunanjemu vrednotenju. Zaradi tega verjamejo, da je vključevanje strokovnih delavcev v vrednotenje ključ, ki zagotavlja izboljšanje, in da s tem postane vzgojno-izobraževalna ustanova občutljivejša za potrebe uporabnikov v družbenem okolju. Danes v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah poudarjajo pomen vključevanja vzgojiteljev v proces odločanja in spodbujajo sodelovanje, timsko delo in refleksijo. Wolf in Janssens (2007, str. 390) menita, da so prednosti samovrednotenja večkratne, navajamo jih nekaj:

- vključenost zaposlenih v evalvacijo,
- krepitev moči zaposlenih,
- akcijsko raziskovanje,
- razmišljajoči praktiki,
- profesionalizacija vloge pedagoških delavcev.

Metodološko gledano se vprašanje vrednotenja, evalvacije česar koli začne pri vprašanju definicije kakovosti. Kaj je kakovost? Kaj določa kakovost? Definicija kakovosti je odvisna od potreb, stališč ljudi in institucij, ki so pri njeni presoji vključene kot zainteresirane stranke.

To so lahko strokovnjaki za predšolsko institucionalno vzgojo, delavci v vrtcu, uporabniki storitev – starši in otroci, vzgojitelji, ustanovitelji. Kazalniki dobrega vrteca so lahko: vrtec je prostor, kamor otroci radi hodijo, kjer se učijo z dejavnostmi, kjer zadovoljujejo svoje potrebe in interese v pozitivnem ozračju, kjer se vsi udeleženci spoštujejo, kjer se s starši ustvarjajo partnerski odnosi. Vzgojno kakovost ustvarja vrtec, v katerem prepoznamo kakovost skupnega življenja otrok in odraslih v prepletu delovanja vseh situacij in dejavnosti v vzgojni skupini, kjer se ne razvijajo samo nekateri vidiki otrokove osebnosti, temveč kjer se otrok razvija na svoj način, ko zadovoljuje svoje individualne potrebe in zmožnosti. (Jurčević Lozančić 2005, str. 32) Iz definicije kakovosti se izpeljujejo standardi, norme vrednotenja, kazalniki. Normo sestavlja niz pravil, ki omogočajo presojo stopnje, do katere je realiziran standard. (Janssens 1997, str. 35) Postopki določanja standardov in kazalnikov so zelo podobni postopku določanja spremenljivk in sestavljanju anketnega vprašalnika, tj. instrumenta.

Ko govorimo o evalvaciji neke ustanove, moramo nujno omeniti kakovost, ki je v veliki meri odvisna od vodenja ustanove. Cox (2001, str. 9) navaja dve temeljni kategoriji vodenja: transakcijsko in transformacijsko. Transformacijsko vodenje spodbuja razvoj zmožnosti in zahteva večjo osebno angažiranost vpletenih pri uresničevanju organizacijskih ciljev, transakcijsko vodenje pa je bolj tradicionalno centralizirano upravljanje. Senge (2003, str. 3) poudarja skupno vizijo, mentalne modele, krepitev moči posameznikov, sistemsko mišljenje in timsko delo v organizaciji, ki se uči, kakor tudi elemente, ki so visoko na lestvici vrednotenja in izboljševanja kakovosti vsake ustanove.

Prispevek dokumentacije h kakovosti učenja v zgodnjem otroštvu

Celosten razvoj in vzgoja otroka je temeljna paradigma sodobnega pristopa

v predšolski vzgoji. Vzgojitelji v interakciji z otroki delujejo v korist otrok in spodbujajo učenje na vseh področjih: kognitivnem, socialnem, emocionalnem, telesnem. Od otrok pričakujejo, da mislijo kreativno, inovativno in kritično skozi raziskovanje, vendar v svojem ritmu, brez priganjanja. Otrok oblikuje svoje znanje z interpretiranjem novih informacij, s katerimi se srečuje, poskuša jih razumeti, jim dati pomen in jih vključiti v že obstoječe znanje, ki se s tem procesom postopno nadgrajuje. V tem kompleksnem procesu pridobivanja znanja in spretnosti imata, kot smo že rekli, pomembno vlogo okolje in intenzivnost otrokovega doživljanja.

Številne raziskave so pokazale, da se otrok uči na način transformacije: otroci se učijo iz različnih socialnih interakcij z okoljem, vendar pa izid ni samo znanje, spretnosti in navade, temveč se spreminja tudi otrokova osebnost. Načelo, da je otrok dejaven v procesu pridobivanja in konstruiranja znanja, najdemo v pedagogiki Marie Montessori, ki pravi, da otrok dejavno gradi svoje znanje in svojo osebnost na podlagi izkušenj s prostorom, materialom in drugimi ljudmi. (Philipps 1999, str. 103) Po besedah avtorice je aktivno samo tisto učenje, ki otroka v celoti miselno in čustveno aktivira, to pa ga lahko samo resnično življenjsko okolje. Danes večina vzgojiteljev čuti pritisk časovnega okvira, v katerem želijo ali morajo uresničiti postavljene ali načrtovane vsebine, tako da hitijo od ene dejavnosti k drugi.

Hertzog (2001) ponuja v svojem teoretičnem razglabljanju Razmisleki in vtisi o Reggio Emilii zanimivo razlago pojava hitrega življenjskega tempa, ki se kaže v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Avtorica je namreč med svojim obiskom Reggia ugotovila, da imajo otroci na voljo toliko časa, kot ga potrebujejo, in da jih nikoli ne priganjajo. Ker kot pravijo, so možnosti neomejene, otroci z lastno dejavnostjo prihajajo do različnih rešitev. Avtorica gre še korak dje, ko trdi, da se način ali slog življenja izraža tudi v ustanovah za vzgojo in izobraževanje v zgodnjem otroštvu in se zaradi tega, drugače kot v ameriški kulturi, v italijanski nikoli nikomur ne mudi. Sodobni, novejši pristop k učenju otroka zahteva spremembe v časovni artikulaciji otrok in odraslih v predšolski ustanovi oziroma njeno prožno usklajevanje z individualno različnimi ritmi otrok, kar omogoča naravni razvoj njihovih dejavnosti. V tem procesu otroci niso edini vir kognitivne stimulacije, tudi vzgojitelji ponujajo »vodenje, smer, izziv in spodbudo« za učenje skozi proces, ki ga Gandini (1998, str. 170) opisuje kot skupno sodelovanje.

V tradicionalnih predšolskih ustanovah vzgojitelj vnaprej določa naloge, predpostavlja, kaj bi otrok v določenem starostnem obdobju lahko znal ali moral znati, in v skladu s tem načrtuje in pripravlja zaporedne dele učenja (sekvence učenja), kar pa ni v skladu s temelji socialnega, interaktivnega učenja, v katerem imajo otroci možnost za pobudo dejavnosti. Kajti, kot pravi avtor, otrokovo učenje v predšolskem obdobju ne more biti podrejeno zunanjemu cilju, ne more predstavljati ločenega dela, neodvisnega od otrokovih idej.

Giudici in Rinaldi (2001, str. 96) poudarjata, da je v predšolski ustanovi poleg celostnega pristopa k učenju enako pomembno tudi aktivno dokumentiranje in pogovarjanje o tem, kaj otroci delajo, ter predvidevanje novih korakov, s kate-

rimi bodo otroci samostojno pridobivali novo znanje in spretnosti. V tem pomenu omogoča vrednotenje skupnega dela otrokom, da se spomnijo svojih začetnih idej in razmišljanj, kar omogoča širjenje in poglobljanje procesa učenja. Rinaldi (2006, str. 52) simbolno govori o pedagogiki poslušanja, v kateri vzgojitelji s tem, ko poslušajo otrokove besede, potem ponudijo te besede drugim otrokom, da jih restimulirajo in obudijo njihov pomen v skupni dejavnosti. Da bi jim to čim bolj uspelo, otroke pogosto spodbujajo, da opazujejo, da si nasprotujejo, da se tudi pogajajo o svojih na novo pridobljenih spoznanjih. Evalvacija in potreba po večkratnih razmislekih se razvija skozi dejavnosti, ki spodbujajo otroke, da se opirajo na medsebojno znanje ali kompetence, kot na primer, ko otrokom predlagajo, da narišejo isti predmet iz različnih perspektiv. Po mišljenju prej navedene avtorice se tako ustvarja potreba, da se ob določenem času vse različne perspektive sestavijo, da bi dobili celostno sliko. Z ustvarjanjem novih povezav in s prepričanjem, da je učenje živ proces, v katerem je treba ideje, misli izraziti, znova preveriti, se nad njimi zamisliti in jih znova izraziti, otroci povezujejo svoje ideje, misli in čustva v smiselno in trdno celoto.

Skupno medsebojno učenje otrok z drugimi otroki pojmujejo vzgojitelji kot najpomembnejšo, kompleksno in občutljivo, stalno spreminjajočo se metodo učenja, ki ne pozna časovnih omejitev. Težnja h kolektivnemu razumevanju – zahteva po nenehnem primerjanju, razpravljanju in spreminjanju idej – zahteva namreč več skupnih trenutkov, dni, pa tudi tednov. To pomeni, da z opogumljenjem in urjenjem skupnega dogovarjanja in delovanja otroke vzgajajo za dejavno sodelovanje v vseh pogledih skupnega življenja, za prepoznavanje in reševanje problemov in doživljanje veselja ob skupnih uspehih. (Rankin 2004, str. 83) Z neposrednim spremljanjem otroka v realnem življenjskem kontekstu, med igro, in z dokumentiranjem s pomočjo različnih medijev (slikanja, spominov, grafičnih prikazov, avdio- in videoposnetkov, fotografij) ohranja vzgojitelj spomine žive za vso vzgojno skupino.

Raziskovanje Rinaldijeve (2006, str. 126) je pokazalo, da je za uspešno opravljanje vzgojiteljeve zahtevne vloge najpomembnejše, da se vključi v ponovno proučevanje pojavov, za katere so on in drugi mislili, da niso vprašljivi. Idejo intenzivnega razmišljanja in ponovnega preverjanja znanja zagovarja tudi Newjeva (1998, str. 75), ki pravi, da morajo vzgojitelji namesto takojšnjega sprejemanja serviranih sloganov in prepričanj sodelovati pri ustvarjanju filozofije, po kateri neprenehoma kritično presojuje vse diakronske (razlikovalne) in sinhronske (povezovalne) dejavnike, ki so vključeni v zahteven proces poučevanja in učenja. Jurčević Lozančić (2005, po Edwards in sodelavci 1988, str. 54) poudarja, da je razvojno upravičeno samo tisto poučevanje, ki zajema analizo, raziskovanje, sodelovanje ob vzgojitelju, ki je tudi sam učenec in raziskovalec, ki nepretrgoma prilagaja svoje dejavnosti, da bi pritegnil učence. V skladu s tem lahko pripomorejo k nenehnemu razvoju praktične kompetence vzgojitelja, pripravljenega na stalno evalvacijo, odgovori na naslednja vprašanja (prav tam, str. 52):

- Ali razmišljam kritično in analitično o vsem, kar se je dogajalo? Ali sem dovolj introspektiven?

- Ali sprejemam odgovornost za svoje odločitve ali prelagam odgovornost na druge? Ali sem pripravljen priznati morebitne napake?
- Ali sem dovolj sprejemljiv za nove zamisli? Ali iščem nove informacije, ki bi bile lahko nasprotno od mojih dosedanjih prepričanj o dobri vzgoji in izobraževanju?
- Ali poskušam gledati na dogodke z več perspektiv (z vidika otroka, staršev, sodelavcev ...)?
- Ali iščem alternativne razlage za vse, kar se je dogajalo, posebno za svoje vedenje?
- Ali uporabljam ustrezna dejstva, ki bi potrdila ali ovrednotila moje ideje?
- Ali uporabljam pedagoške in etične pa tudi praktične kriterije?

Razmišljanje o lastnih metodah povečuje uporabno znanje in izkušnje, pridobljene s prakso, in prispeva k analiziranju možnih vzgojiteljevih napak, ozaveščanju implicitnih pedagoških prepričanj in sprejemanju dobrih odločitev glede ravnanja pri delu z otroki. Miljak (2001, str. 13) razlaga proces dokumentiranja in vrednotenja kot etnografski posnetek dogodkov, ki potekajo med vzgojitelji in otroki. Dokumentacija pospešuje vzgojiteljevo globlje razumevanje samega otroka – tega, kako se uči, kako se učijo drugi otroci, ter tako predstavlja dialog odraslega s procesom učenja otrok. Kot smo že povedali, jim to daje priložnost za razmišljanje, za presojo teorij in hipotez, ki jih ponujajo otroci, in za presojo samega sebe. Tako dobi pedagoška dokumentacija širši pomen, ker prispeva h kakovosti v komunikaciji vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Posebnosti učenja predšolskega otroka

Pomembno izhodišče sodobnega vzgojnega delovanja so otrokove potrebe, njegove posebne razvojne značilnosti in interesi. Poudarjeno je načelo življenjskosti in neposrednega doživljanja ter razvoja pripadnosti fizičnemu in socialnemu okolju. V Reggio Emilii si starši, vzgojitelji in drugi občani že desetletja prizadevajo za razvoj in oplemenitenje razmer in kulture okolja, v katerem poteka vzgoja. Vzgoja, razvoj in učenje otrok, zasnovano na socialnih povezavah, jim pomeni veliko več kot samo všečni slogan. To je obveznost, ki se vleče kot rdeča nit, prepletena skozi složnost skupnih razprav in prizadevanj, ki povezujejo in utrjujejo vezi med starši in predšolsko ustanovo v širšo družbeno skupnost. Filozofija, ontologija ali sistem verovanj znotraj tega pedagoškega pristopa, »v katerem je vse povezano«, so samo nekatere značilnosti, po katerih se njihove paradigme zgoje v zgodnjem otroštvu razlikujejo od drugih v svetu.

Medsebojni odnos predšolske ustanove in družbenokulturnega konteksta potrjujejo izsledki mnogih sodobnih raziskav. Tako na primer Petrović in Sočo (2007, po Thacer 2001, str. 41) razumeta pod pojmom kultura kulturo kot sklop temeljnih določb, ki jih ustvarja neka skupina, ko razvija delovanje organizacije navzven in se skupaj uči ob doseganju svojih ciljev. V tem pomenu je eden izmed najpomembnejših ciljev pri delu z otroki ozaveščanje pomena in vloge

kulture za posameznika in skupnost ter spoznavanje kulture kot dinamičnega in spremenljivega pojava, ki je odvisen od celotne družbene strukture in od medskupinskih odnosov. Če prenesemo vse te pomene na predšolske ustanove, je treba poudariti, da moramo pri otrocih razvijati holistični, kontekstualni pristop h kulturi, brez katerega ni mogoče popolno prepoznavanje, razumevanje in sprejemanje sebe in drugih. New (1998, str. 91) opozarja, da otroci niso pasivni sprejemniki »vnaprej zapakirane kulture«, temveč da kulturo gradijo, se je učijo in sooblikujejo. Po Gandinijevi (1998, str. 26) se skupno življenje v vzgojni skupini stalno redefinira z novimi spoznanji in nerešenimi vprašanji, ki jih je mogoče v skupnosti lažje rešiti.

Tako se na primer individualni prispevki otrokovega razmišljanja o kompleksnih in subtilnih življenjskih vprašanjih, kot so strah, prijateljstvo, odnosi med spoloma, delijo z drugimi v skupini ob iskanju mogočih rešitev. Pri tem odvržejo odvečne predpostavke, zadržijo pa samo relevantne, ki jih kot take prepozna večina. Kompetetnejša odrasla oseba prevzema odgovornost za vodenje otrokovega prizadevanja ali naloge in spodbuja otroke, da prikažejo, primerjajo, soočajo mišljenja, se pogajajo in na novo formulirajo in preverjajo svoja prepričanja. Če v sodelovalni skupini ugotovijo, da nimajo dovolj znanja, bodo poiskali znanje v širši kulturi. In ravno za ta proces sodobni avtorji poudarjajo pomen skupnosti odraslega in otroka, ki je specifična in mora biti, da bi bila čim uspešnejša, zasnovana na humanih načelih medsebojnega upoštevanja.

Ali, še konkretnije: »pozitivni odnosi odraslega do otroka mu zagotavljajo emocionalno varnost, kontekst za zgodnje učenje in proces posredovanja in obvladovanja kulture« (Petrović Sočo 2007, po Woodhead 1998, str. 35).

Predšolski otrok se razvija in spreminja v skladu s svojimi osebnimi potenciali in s potenciali okolja, v katerem živi. Ker je učenje sooblikovalni socialni proces, ki vedno poteka v nekem prostoru in času, na prostor ne moremo gledati neodvisno od tistih, ki ga uporabljajo in v njem živijo, temveč kot kategorijo, ki pospešuje, ali pa nasprotno, otežuje skupno učenje. Z drugimi besedami, fizične in socialne značilnosti vrčevskega okolja implicirajo pedagoško kulturo vsake ustanove. V pedagoškem konceptu Reggio, z zanimivo in igrivo naravo prostora, v katerem bivajo otroci in kjer pogosto uporabljajo okna namesto zidu za ločevanje sob – vse skupaj služi jasnemu cilju, in to je privabljanje otrok k sprejemanju, opazovanju in interaktivnemu delovanju z drugimi in s seboj. Okolje je pomembno ne samo, ker je estetsko in intelektualno spodbudno, temveč tudi zato, ker izraža spoštovanje potreb, interesov in pravic vseh, ki uporabljajo ta prostor. Tako so na primer razstavljeni stimulativni materiali, bodisi da so to pazljivo ponujeni naravni materiali bodisi zrcala, s katerimi je opremljen prostor, namenjeni spodbujanju otrokove pozornosti na oblikovanje, detalj ali pa razliko in s tem razvoju njegovega budnega in dejavnega odzivanja na okolje, ki ga obkroža. V naši pedagoški praksi jasno in pregledno pojašnjuje pomen apodbudnega okolja za učenje otroka Slunjski (2006, str. 23–165).

Avtorica na podlagi svojih raziskav prikaže razlike med predšolskimi ustanovami: tiste, ki upoštevajo sodobna svetovna spoznanja o učenju otrok in skušajo elemente pozitivnih izkušenj sveta prenesti v svoje pedagoške prakse, in tiste, ki svoje pedagoške delo povečini opirajo na že davno presežene poglede

na otroka, vlogo odraslih in tradicionalno pojmovanje kurikula. Rešitev vidi v tem, da otroci in odrasli sooblikujejo, kar ustreza kakovosti otrokovega življenja, to pa pomeni ustvarjanje prostorskih in materialnih pogojev, ki prispevajo k svobodnemu in samostojnemu učenju, tj. razvoju kurikula. Na podlagi dolgoletnega raziskovanja naših vrtcev tudi Miljakova (2001, str. 9) meni, da so različna okolja v vrtcu odgovorna za otrokov razvoj, in gleda nanje kot na tiste prostore, v katerih se kultura življenja reproducira in razvija.

Ne smemo pozabiti, da je že Maria Montessori poudarjala, da je vsak otrok enkrat, neponovljiv in različen in da najbolje napreduje v okolju, ki podpira njegovo učenje. Struktura in vsebina prostora za igro, učenje in otrokovo raziskovanje in prožna organizacija časa so temeljni segmenti pedagogike Marie Montessori (Philipps 1999, str. 39). Te vzgojne strategije so se razvile v posebnih vzgojnih institucijah, znanih po imenu »otroške hiše«, ki po imenu in organizaciji življenja spominjajo na koncept družinskega okolja. Prostor in liki, spodbude, ki jih dobivamo iz okolja v zgodnjem razvoju, postanejo slike, ki nas vodijo. Iz vsega povedanega sledi, da sprejemamo znane stvari iz prostora kot del kulture, del sebe, postanejo nam del ponotranjenja človeških vrednot. Tisto, s čimer smo stalno v stiku in je za nas vir ugodja, začnemo imeti radi, in tako tudi prostor vzgaja otroke. Zaradi tega moramo prostor napolniti z zvoki, predmeti, slikami, svetlobo, glede na kulturo, za katero želimo, da jo otrok vpija, kar bo prikazano v delu besedila, ki sledi.

Primer iz pedagoške prakse

Temeljna značilnost predšolskega kurikula je sokonstrukcija otrok in odraslih, kar ustreza kakovosti otrokovega življenja (Slunjski 2006, str. 101), v pedagoški praksi pa se kaže v spremenjenem, raznolikem in bogatem okolju, ki ima potencial, da proces učenja krepí ali pa ga siromaši. Ker prostor v nas izziva občutek ugodja ali pa neugodja, je pomembno, da ga uredimo in osmislimo tako, da bo za otroke, ki velik del dneva preživijo v predšolski ustanovi, ugoden, da s svojo toplino in mehko bogati prijetna otroška občutja ter otroke spominja na družinsko ozračje (Gandini 1998, str. 169). Kajti, kot poudarja avtorica New (1998, str. 97), »otroci in odrasli potrebujejo za učenje okolje, ki jim omogoča postavljanje hipotez, raziskovanje, eksperimentiranje in konstruiranje razumevanja, tako samostojno kot skupaj z drugimi, s katerimi živijo in delajo«.

Ob upoštevanju vsega navedenega smo v vrtcu Gozdna jagoda in vrtcu Botinec Zagreb ter v Dubrovniku in Pulju v obdobju 2005/08 vodili projekt *Otroci – varuhi dediščine*. Pri izpeljavi projekta smo uporabljali metodolgijo akcijskega raziskovanja, to pomeni ciklično strukturo: opazovanje, načrtovanje, akcijo in evalvacijo.

Načrtovanje

Vizija je model gojenja pravice do izvora v večkulturnem okolju. Poslanstvo Projekta *Otroci – varuhi dediščine* je vzgojno-izobraževalno delo s poudarkom na otrokovem samouresničevanju, spodbujanju intenzivnosti in podjetništva

v zgodnjem razvoju in vzgoji. Vzgojno delovanje projekta teži k univerzalnim človeškim vrednotam, ki se posebno izražajo v zgodovini dežele, iz katere je otrok po poreklu (sprejemanje različnosti prek lepote, umetnosti, znanosti ...). Navedene vrednote so prepoznavne v pripravljenem in spodbudnem okolju, v ozaveščanju osebnih vrednot, nato v razpravljanju o osebnih stališčih, ki se jih spreminja in usklajuje s skupno vizijo.

Obogatitev materialnega okolja je nujni prvi pogoj za uvajanje sprememb: torej obogatitev vrta z vizualno in vrednostno identiteto, zasnovano na kulturni dediščini dežele skozi pripravo okolja (... avtohtone vrste ratslinstva in živalstva Hrvaške, Slovenije, Avstrije ..., glasba, šege in navade, rituali) ...

Akcija

Predpostavke akcijskega raziskovanja so:

- otrok bo doživel veliko prijetnih čustev v igri s predmeti, maketami, spominki, slikami živali in rastlin, značilnih za Hrvaško in druge dežele sveta, in bo tako vsakodnevno razvijal ljubezen do domovine, sveta, človeške skupnosti;
 - otrok bo postavljajl vprašanja, kot so »kaj je to?«, »zakaj?«, in bo tako širil svoje znanje;
 - otrok bo lahko na svojo pobudo razvijal dejavnosti kot podlago za intenzivnost in podjetnost;
 - ponujene možnosti za identifikacijo z uspešnimi ljudmi iz otrokove domovine (Hrvaška, Slovenija, druge evropske dežele) bodo omogočale izbiro za sprejemanje dobrih odločitev za sebe – tudi jaz to zmorem, znam, imam zamisel ...
- V procesu spreminjanja tradicionalnega pristopa pri vzgojno-izobraževalnem delu predšolske ustanove so postavljene naslednje naloge:
- zagotoviti možnosti za razvoj otrokove občutljivosti za kulturno dediščino Hrvaške ob spoštovanju vseh drugih;
 - podpirati iniciativo otrok, interese, samostojnost, izbire, zamisli, podjetnost v dejavnostih;
 - zagotoviti možnosti za doživljanje prijetnih čustov do domovine;
 - razviti zavest o sebi, o različnosti od drugih;
 - razviti spoštovanje do sebe in drugih, do sveta;
 - razviti ponos na vse, kar plemeniti, bogati;
 - zagotoviti možnosti za doživljanje človeških vrednot z izkušnjami.

Cilj vzgojnega delovanja je omogočiti interiorizacijo človeških vrednot, torej vzgoja humane človekove osebnosti na treh ravneh: prva raven je socializacija; druga je pridobivanje različnih spretnosti in navad v samostojnosti, inegracija informacij in različnih spoznanj; tretja in najgloblja raven pa zadeva interiorizacijo človeških vrednot po izkušnjiški poti, spoštovanje sebe, drugih in sveta ...

Spremljanje

Med potekom projekta uporabljamo instrumente za spremljanje vedenja otrok ob ponujenih spodbudah in videoposnetke igre otrok v času bivanja otrok

v vrtcu ter analiza posnetega materiala. V vrednotenje projekta so vključeni tudi starši, kot partnerji pri vzgoji svojih otrok in pri ohranjanju podedovane tradicije. Spremljanje in vrednotenje programa poteka na več ravneh. Prva raven: dokumentiranje vseh procesov učenja (fotografije, videozapisi, otroška likovna dela, plakati ...). Pomen dokumentiranja tega procesa je boljše spoznavanje in razumevanje otrok, z dolgoročnim ciljem, da bodo otroci prek izkušenj enakopravnih članov organizacije, ki se uči, nekega dne postali dejavni člani družbe v vzponu in razvoju. S tem podpiramo inventivnost in podjetnost otrok že v zgodnjem razvoju. Na drugi ravni vrednotijo program vzgojni delavci in strokovni sodelavci na mesečnih timskih sestankih, na katerih razpravljajo o naslednjem: kaj je bilo narejeno v preteklem mesecu, kje smo sedaj in kako bomo naprej, o različnih protokolih, ocenjevalnih lestvicah, videozapisih in njihovi analizi ... Tretja raven vrednotenja zadeva vključevanje staršev v delo naših predšolskih institucij, kar je prispevalo k boljšemu, torej popolnemu upoštevanju starševskih kompetenc, s samim tem pa tudi zboljšanju kakovosti starševske vzgoje. Četrta raven je vrednotenje, ki ga opravljajo vodstveni delavci in odgovorne ustanove, ki so vključene v projekt od prve, uvodne faze (in je še v eksperimentalni fazi preverjanja).

Refleksija in samorefleksija

Uvajanje projekta je zajemalo tudi poseben način pripravljavanja in usposabljanja (osamosvajanja) vzgojiteljev za spreminjanje in izboljševanje vzgojno-izobraževalne prakse ter za skupno interdisciplinarno oblikovanje kurikula. Tako se je vzgojiteljevo delovanje spremenilo, ker postaja sestavni del tima, ki se uči, raziskuje vzgojno prakso in se na tej osnovi spreminja, razvija ter deluje neposredno in usklajeno s sodobnimi pogoji življenja otroka in njegove družine. Timsko delo odraslih s sinergijskim vplivom vodi do osvobajanja potencialov v inventivnosti in podjetnosti, kar se izraža tudi pri uvajanju novosti v delo z otroki in pri odnosu do staršev in virov v okolju.

Sklepna razmišljanja

Obstoječa spoznanja o vzgoji v predšolskih ustanovah se hitro spreminjajo in so pod neposrednim vplivom novih znanstvenih raziskovanj. Dokumentacija prispeva k obsegu in globini otrokovega učenja, ker, kot smo poudarili, postanejo otroci ob dokumentaciji radovednejši in bolj zainteresirani ter samozavestnejši, ko razmišljajo o pomenu vsega tega, kar so dosegli. Končni rezultati otrokovega truda namreč redko dajejo možnosti, da bi lahko videli in občudovali tudi vse spodletele poskuse in vztrajnost, ki so bili vključeni v to delo. Ko pregledujejo dokumentirane korake, torej vse korake, ki so jih otroci naredili med svojim učenjem, in delo, ki je predstavljeno, odrasli bolj cenijo enkratnost učenja vsakega otroka in izkušnje, ki jih je v tem procesu pridobil. Z drugimi besedami, z dokumentiranjem otrokovega učenja z raznoliko uporabo medijev se ponuja

pomemben javni dokaz o intelektualni moči vsakega otroka, ki nam ni dostopen prek nobenega drugega vira. Sodobni pristop k otrokovemu učenju zahteva transformacijo predšolske ustanove in vzgojne prakse, ki se v njej oblikuje, kakor tudi profesionalni razvoj vzgojiteljev praktikov. Delovanje vzgojiteljev je precej drugačno, saj postajajo sestavni del tima, ki se uči in raziskuje vzgojno prakso ter se na tej podlagi spreminja in razvija. Poudarjajoč pomen vrednotenja presojanja in evalvacije vzgojno-izobraževalnega procesa, je Malaguzzi nekoč rekel (Guidici in Rinaldi 2001, str. 80): »V čem je skrivnost? Ni skrivnosti, niti končne rešitve, razen tega, da stalno beležimo in preverjamo naše razumevanje, znanje in intuicijo in to delimo ter primerjamo s tistim, kar imajo naši kolegi. Občutljivost za znanje in rezultati znanja bodo vidni in učinkoviti le ob popolnem angažmaju vseh sodelujočih, za kar so, čeprav na različnih ravneh, vsi enako odgovorni.«

Literatura

- Cox, P. L. (2001). Transformational leadership: a success story at Cornell University. Proceedings of the ATEM/aappa 2001 conference. Retrieved March 17, 2004, (http://www.anu.edu.au/facilities/atem-aappaa/ful_papers/Coxkeynote.html).
- Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. V: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, str. 161–178.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (2001). Making learning Visible – Children as Individual and Group Learners. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and Impressions from Reggio Emilia: »It's Not about Art!« (<http://ercp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html>).
- Janssens, F. J. G. (2007). Supervising the Quality of Education. V: Kotthoff, H. G., Bottcher, W. (ur.). *School inspection: evaluation, accountability and quality development – international experiences* (in press).
- Janssens, F. J. G. & Amelvoort, G. H. W. (2007). School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study. *Studies in Educational Evaluation* (in press).
- Janssens, F. J. G. (1997). From inspection to evaluation: the methodology of the Education Inspectorate. The Hague: Delwel Uitgeverij.
- Janssens, F. J. G., & Visscher, A. J. (2004). Naar een kwaliteitskaart voor het primair onderwijs. [Towards a School Report Card for Primary Education]. *Pedagogische Studiën*. (81), str. 371–383.
- Jurčević Lozančić, A. (2005). Izazovi odrastanja– predškolsko dijete u okruženju suvremene obitelji i vrtića. *Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji*.
- Miljak, A. (2001). Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima. *Napredak*, 142 (1), str. 7–15.
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External? *Studies in Educational Evaluation*, 27, str. 95–106.

- New, R. S. (1998). Social Competence in Italian Early Childhood Education published in: *New Directions for child development*, No 81. Socioemotional development across cultures. San Francisco: Jossey-Bass. str. 87–104.
- Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti*. Zagreb: Naklada Slap.
- Petrović–Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje- holistički pristup*, Zagreb: Mali profesor.
- Rankin, B. (2004). The Importance of Intentional Socialization among Children in Small Groups. A Conversation with Loris Malaguzzi, *Early Childhood Research & Practice Journal*, 32 (2), str. 81–85.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Senge, P. (2003). *Ples promjene*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Mali profesor in Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Vanhoof, J., Petegem, P. V. (2006). Predicting the Quality of school self-evaluations, paper presented at the ICSEI conference, January 2006 – Fort Lauderdale. <http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/Papers/Van%20Hoof%20and%20Van%20Petegem.pdf>.
- Wolf, I., Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side Effects of inspections and accountability in education; an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, Vol. 33, p. p. 379–396.

Anka JURČEVIĆ LOZANČIĆ, M.A., Inga SEME STOJNOVIĆ and Tijana VIDOVIĆ

EVALUATION OF EDUCATION WORK IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Abstract: The recent, modern approach to understanding children and education in early childhood requires a high level of flexibility of the education process, which means adjustability to the specific possibilities and different needs and interests of children. This also includes a special way of preparing and training teachers for changing and improving education practice, as well as the joint, interdisciplinary co-creation of the curriculum. The contents of education must be both professionally appropriate and sensible and important for the children, which requires a double orientation of the curriculum: towards the contents and towards children. For the teacher to be able to better define the efficiency of their work they must regularly observe their interventions, search – alone or in co-operation with others – for different ways to eliminate their, and introduce changes and improvements to their practice based on evaluation results. With regard to the extreme importance of evaluation for education, this article highlights the pedagogical aspect of evaluation in pre-school institutions. The results of the work done so far clearly show that the exercise of the right of children to their origin and the developing of multiculturalism is a model useful for all countries in the world.

Key words: education in early childhood, documentation of the education process, evaluation, kindergarten teacher