

Sonja Rutar, Blaž Simčič in Alja Smolčič

Participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti v predšolski vzgoji in izobraževanju

Povzetek: Participacija otrok pri odločanju v zanje pomembnih zadevah je v zadnjih desetletjih postala ena izmed osrednjih tem pedagoških razprav tudi na področju predšolske vzgoje. Čeprav *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989) obvezuje države podpisnice, da zagotovijo otroku možnost svobodnega izražanja mnenj o vseh zadevah v zvezi z njim, je interpretacija otrokovih mnenj že v konvenciji prejudicirana z upoštevanjem otrokove starosti in zrelosti. V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo proučevali povezanost stališč vzgojiteljic do participacije otrok z načini participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcih ter preverjali vključenost otrok v načrtovanje glede na prvo in drugo starostno obdobje, delovno dobo vzgojiteljic, njihovo usposabljanje ter lastno proučevanje participacije otrok. Rezultati kažejo, da se participacija otrok pri načrtovanju v predšolski vzgoji povezuje s stališči vzgojiteljic do participacije otrok, delovno dobo vzgojiteljic, starostjo otrok in predvsem s samoiniciativnim pridobivanjem znanja na področju participacije otrok v vrtcu.

Ključne besede: otrokove pravice, participacija v vzgoji, vzgojitelj predšolskih otrok

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Sonja Rutar, izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: sonja.rutar@pef.upr.si

Dr. Blaž Simčič, asistent, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: blaz.simcic@pef.upr.si

Alja Smolčič, študentka magistrskega študijskega programa Razredni pouk, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: alja.smolcic@gmail.com

Uvod

Participacija otrok je relacijski proces, ki je bil problematiziran najprej ob vključevanju otrok v različne družbene projekte. Hart (1992) je v načinih in vsebinah sodelovanja otrok v teh projektih prepoznal različne manipulativne prakse. Te je sicer težko prepoznati, saj otrokova aktivnost, celo angažirano delovanje in sodelovanje otrok, lahko prikriva dejanski namen in cilj otrokove prisotnosti in aktivnosti v dejavnostih (Rutar 2015). Eden izmed najpogostejših kazalcev neustreznih praks je zato instrumentalizacija otrok, kot je uporaba otrok za določene namene, ki jih otrok ne pozna v celoti, ob neustreznem informiranju otrok o namenu in ciljih projektnih aktivnosti. Predvidevamo, da v okoljih, kjer otrok ni pojmovan kot kompetenten in enakovreden subjekt v interakcijski situaciji, tudi niso problematizirane tovrstne oblike vključevanja otrok v različne aktivnosti. Najhuje pa je, da imajo lahko otroci in mladostniki v teh situacijah iluzijo sodelovanja in aktivnega udeleženja, kot je dejal Freire (1997) – skozi aktivnost, odločanje in določanje odraslega.

Z vidika uresničevanja otrokovih pravic ter s tem priložnosti za razvoj in učenje v demokratičnih procesih v vzgoji pa je ključno vprašanje, ali so nameni in cilji vzgoje otrokom oziroma staršem ustrezno predstavljeni in kakšno vlogo ima otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu. Z odgovorom na to vprašanje razkrijemo vsebino, proces in moč relacij, kajti, kot pravi Sidorkin (2000), vzgoja brez relacij ne obstaja. Ker je vzgoja načrtna dejavnost, lahko s pripravo aktivnosti, za katere vzgojiteljice/učiteljice¹ menijo, da so razvojno primerne in ustrezne za spodbujanje učenja in razvoja otrok, učencev, v najboljši veri – *v dobro otroka in z otroki v mislih* – načrtujejo dejavnosti, v katerih otroci sicer lahko zavzeto sodelujejo, vendar pri načrtovanju vsebin, procesa in izvedbe ter pri spremljanju in evalvaciji dejavnosti ne sodelujejo (Rutar in Štemberger 2018). Zato otroci tudi nimajo možnosti za angažirano prevzemanje odgovornosti, samoregulacijo svojega učenja in ravnanja v odnosu s sovrstniki ter za razvoj avtonomne metakognicije. Ravno participacija

1 V besedilu je uporabljena ženska spolna slovnična oblika kot nevtralna in velja enakovredno za vse spole.

otrok v vzgoji pa je, kot ugotavljajo Kangas idr. (2015), pozitivno povezana z razvojem samoregulacije.

Vprašanje interesa za zagotavljanje participacije otrok v vzgoji zagotovo izhaja tudi iz podobe o otroku, ki določa osebno in kolektivno razumevanje otroštva, relacij moči z otrokom (Woodrow 1999), otrokovih zmožnosti (Malaguzzi 1994) in s tem pričakovanj do otroka v pedagoškem procesu. V slovenskem prostoru je bila participacija mladostnikov proučevana najprej v kontekstu aktivnega državljanstva (Gril 2010), na področju predšolske vzgoje pa tudi upoštevanje mnenj otrok pri odločitvah v vzgoji (Turnšek 2007, 2008, 2009), demokratizacija predšolske vzgoje (Turnšek in Pekkarinen 2009), vključevanje otrok v načrtovanje, izvajanje in evalviranje v vzgoji (Rutar 2012, 2013, 2015; Hočevnar idr. 2013; Geršak in Lenard 2012), problematiziranje zagotavljanja participacije otrok v vzgoji (Batistič Zorec 2015; Rutar in Štemberger 2018).

Čeprav je *Konvencija o otrokovih pravicah* (1989) v 12. členu obvezala države podpisnice konvencije, da morajo »jamčiti otroku, ki je sposoben izoblikovati lastna mnenja, pravico do svobodnega izražanja le-teh v vseh zadevah v zvezi z njim«, je v drugem delu zapisa te obveze prepustila interpretacijo zunanji presoji z dikcijo: »o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja v skladu z otrokovo starostjo in zrelostjo«. Zlasti drugi del prvega odstavka 12. člena konvencije nakazuje dvom o zmožnosti tehtnega sporočanja vseh otrok. S tem postanejo zrelost in starost otrok ter predvsem podoba o otroku izhodišče presoje o tehtnosti izraženih mnenj. To pa lahko vodi, tudi na področju vzgoje in izobraževanja, v razvoj dvoma o otrokovi zmožnosti in kompetentnosti za izražanje mnenj v vseh starostnih obdobjih – tudi in predvsem v zgodnjem predšolskem obdobju. Vendar se je treba zavedati in upoštevati, da je bila na področju vzgoje že v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek 1995) participacija umeščena med osrednja načela vzgoje v demokratičnih procesih. Dvom o otrokovih zmožnostih je tako zagotovo pogojen tudi s predstavo o vlogi vzgoje in izobraževanja v družbi ter vlogi otroka v njej.

Participacija otrok pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa

Ni dvoma, da je participacija otrok pri odločanju v projektih, v katerih sodelujejo, potrebna in mogoča (Hart 1992). Ob tem jim je treba zagotoviti ustrezno informiranost o namenih in ciljnih projektov, obenem pa je treba pridobiti tudi njihovo soglasje za sodelovanje v projektih aktivnostih oziroma raziskavah (Ruiz-Casares in Thompson 2016; Arnott idr. 2020) ter skupaj z otroki zagotoviti smiselnost aktivnosti zanje (Sinclair 2004).

Participacija otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu – pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji – pa se je začela sistematično obravnavati in proučevati kasneje (Lansdown 2005; Brownlee 2008; Theobald idr. 2011). Na področju predšolske vzgoje je eden izmed razlogov za kasnejše vključevanje otrok v načrtovanje zagotovo tudi dejstvo, da vzgojno-izobraževalni proces v javnih vrtcih poteka v skladu z nacionalnim programom, *Kurikulumom za vrtce* (1999), ki ga je sprejel

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Strokovno utemeljen načrt ima zagotovo tudi vlogo zaščite otroka, da lahko v vrtcu razvije znanja, spretnosti in vrednote, ki jih nekateri otroci v domačem okolju ne bi mogli razviti. Vloga vzgojno-izobraževalne institucije in programa je tako tudi kompenzatorna, vendar tudi organizirana predšolska vzgoja ne more v celoti nadomestiti razvojnih primanjkljajev, nastalih zaradi neugodnih učnih pogojev v deprivilegiranih okoljih (Burger 2010).

Batistič Zorec in Hočevar (2012) menita, da je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa po eni strani potrebno, po drugi strani pa je ovira za pedagoški proces. Potrebno je zato, ker je vzgoja ciljno usmerjena dejavnost, ki predpostavlja odprte in prikrte oblike pričakovanj glede na zastavljene cilje (prav tam). S perspektive zagotavljanja pogojev za razvoj ustvarjalnosti pa vnaprejšnja določenost doseganja ciljev in obvladovanja nalog onemogoča oblikovanje odprtega, inovativnega in spodbudnega učnega okolja za razvoj ustvarjalnosti (Štemberger in Čotar Konrad 2022). Čeprav nacionalni program vzpostavlja okvir in določila, je prav *Kurikulum za vrtce* (1999) omogočil razvoj participatornega pristopa v vzgoji, saj so strokovni delavci v skladu s kurikularnim načelom odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti vrtca in strokovnih delavcev v vrtcu avtonomni pri izbiri ciljev, vsebin in metod vzgojno-izobraževalnega dela. Aktualnost kurikula potrjuje tudi načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje ter strokovnega spopolnjevanja, ki predvideva skupno načrtovanje strokovnega osebja znotraj oddelka, med oddelki in znotraj vrtca, vrtcev z drugimi vrtci ter vrtcev z drugimi vzgojno-izobraževalnimi strokovnimi in drugimi institucijami. S tem se presega centraliziranost moči in perspektiv v oddelku. Zato poudarjamo, da je že sama porazdelitev moči na ravni oddelka, s sodelovanjem vseh pri načrtovanju, eden izmed osrednjih indikatorjev demokratičnosti in s tem participatornosti pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa.

Že zgodaj pa je bila odprta dilema in razprava tudi o tem, kaj je temeljno izhodišče pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa – kurikulum ali otrok. Sue Bredekamp in Rosegrant (1993) menita, da je to brezpredmetna dilema, ker je oboje pomembno – upoštevanje otrokovih iniciativ in kurikula. Pravi predmet premisleka je po njunem mnenju naslednji: katera metoda poučevanja in učenja je primerna za določenega otroka, glede na njegove razvojne značilnosti in znanja, za doseg določenega cilja. In če predpostavljamo, da participacijo otrok v vzgoji zagotavljamo tudi zato, da ima otrok možnost razvijanja kritičnega mišljenja, osebnih odločitev in avtonomne presoje (Krek 2015), potem je izbira participacije kot vsebine in procesa že z vidika doseganja ciljev (po Bredekamp in Rosegrant 1993) pedagoška obveza, ki je zaradi informiranega dostopa odraslih do znanj in spretnosti naloga strokovnih delavcev vrtca. Tudi Hart (2008, str. 24) je pojasnil, da pri določanju najvišje stopnje participacije z dikcijo »otrok daje pobudo, odločitev pa je skupna z odraslimi« ni naivno pričakoval, da bi morali otroke obravnavati kot zatirane posameznike, ki jih je treba osvoboditi z nizom korakov, pri katerih je treba odpraviti vsakršno sodelovanje odraslih. Poudaril je, da je bila njegova skrb predvsem v prizadevanju za čim ustrežnejše priznavanje potenciala otrok kot državljanov in omogočanje otrokom, da občasno sodelujejo na najvišji možni ravni.

Pri tem je dodal, da je po njegovem mnenju najvišja možna stopnja državljanstva takrat, ko otroci ali odrasli ne le čutijo, da lahko sami sprožijo določeno spremembo, ampak tudi, ko se zavedajo, da je primerno, da k sodelovanju povabijo tudi druge zaradi njihovih pravic in zato, ker stvar zadeva tudi druge kot sodržavljane (prav tam).

Če bi želeli na hitro odpraviti problem in skrb za participacijo otrok v vzgoji, bi lahko dejali, da je otrok v spoznavnem procesu vedno aktiven, kajti znanje je vedno posledica aktivne refleksije izkušnje ali aktivnega proučevanja (Dewey 1938/1953). In ravno to je nevaren argument, kajti aktivnost otroka v dejavnostih še ne pomeni, da otrok angažirano predlaga, prevzema odgovornost za izbire, odločitve, izraža pobude, sodeluje pri oblikovanju načrtov in izvedb ter spremlja svoje lastno učenje. To so elementi participativnega učenja, ki ga mora otrok v procesu vzgoje šele razviti. Otroku je treba omogočiti izražanje (Krofič 2010; Rutar 2013), tudi razvoj zmožnosti izražanja, pri tem pa mu zagotoviti pogoje varnega tveganja v izražanju, v katerih bo otrokov glas zaželen in upoštevan v odločitvah. Baraldi (2008) je namreč že zgodaj opozoril na možnost otrokove samoregulacije v izražanju. V okoljih, kjer otrok ni slišan, kjer njegovo mnenje ni upoštevano, otrok neha izražati pobude, ker ima izkušnjo, da njegovo mnenje oziroma predlogi ne bodo imeli vpliva na odločitve.

Ker je priložnost za participacijo otrok v vzgoji povezana s podobo o otroku (Malaguzzi 1994), so nas zanimala stališča strokovnih delavk do participacije otrok pri načrtovanju v vzgoji. Obenem pa nas je zanimalo, ali se stališča vzgojiteljic povezujejo z načini participacije otrok v vzgoji. Ker so stališča povezana tudi s predstavo o kompetentnosti otrok v zgodnjem obdobju (Månsson 2008; Liljestrand in Hammarberg 2017), nas je nadalje zanimalo, ali pri vključevanju v načrtovanje obstajajo razlike med prvim (participacija mlajših predšolskih otrok) in drugim starostnim obdobjem (participacija starejših predšolskih otrok) in, ne nazadnje, ali na načine vključevanja otrok v načrtovanje vplivata tudi delovna doba ter usposabljanje vzgojiteljic s področja participacije.

Namen in cilji raziskave

V raziskavi smo ugotavljali povezanost stopnje participacije pri načrtovanju v vrtcu s stališči vzgojiteljic predšolskih otrok do participacije otrok, s starostno skupino otrok, v kateri delajo vzgojiteljice, delovno dobo vzgojiteljic in seznanjanjem oziroma usposabljanjem vzgojiteljic na področju participacije otrok.

Zanimalo nas je:

- kakšna stališča imajo vzgojiteljice do participacije otrok v vzgoji;
- na kakšen način in kako pogosto vzgojiteljice vključujejo otroke v načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa;
- kako se stališča vzgojiteljic do participacije otrok povezujejo z načinom načrtovanja dejavnosti;
- na kakšen način in kako pogosto vzgojiteljice načrtujejo dejavnosti skupaj z otroki v prvem in drugem starostnem obdobju;

- na kakšen način in kako pogosto vzgojiteljice načrtujejo dejavnosti skupaj z otroki glede na svojo delovno dobo;
- kako se z načinom in pogostostjo načrtovanja dejavnosti skupaj z otroki povezujejo usposabljanje, seznanjanje in lastno proučevanje participacije otrok.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

Osnovna statistična množica so bile pedagoške delavke, ki delajo na delovnem mestu vzgojiteljice predšolskih otrok. V raziskavi so sodelovale 103 vzgojiteljice predšolskih otrok, ki delajo v različnih javnih vrtcih po Sloveniji. Uporabili smo neslučajnostni, priložnostni namenski vzorec.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili spletni vprašalnik. Zbiranje podatkov je potekalo od februarja do marca 2022.

V prvem sklopu je bilo 8 trditev, ki so se nanašale na stališča do participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu. Udeleženke so na lestvici od 1 (sploh se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam) opredelile, v kolikšni meri se strinjajo s trditvami.

V drugem sklopu je bilo 10 trditev o načinih vključevanja otrok v načrtovanje vzgojnega dela. Respondentke so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (zelo pogosto) ocenjevale pogostost različnih participativnih praks pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu. Trditve so se nanašale na naslednja vsebinska področja:

- način izbora vsebin, način načrtovanja izvedbe, vključenost otrok v spremljanje ter vključenost pobud v pisne priprave na vzgojni proces;
- oblike načrtovanja s sodelavci;
- neparticipativna oblika načrtovanja – način načrtovanja, pri katerih otrok ni neposredno vključen v načrtovanje (sodelovanje otrok pri dejavnostih, katerih namena ne pozna);
- neposredna iniciativa otrok – iniciativa otrok in samostojna izvedba, iniciativa otrok in odločanje z vzgojiteljicami.

V tretjem sklopu so respondentke odgovarjale, kako pogosto se seznanjajo s področjem participacije otrok oziroma se na tem področju izobražujejo. V zadnjem sklopu pa so označile, v katerem starostnem obdobju opravljajo svoje vzgojno-izobraževalno delo. Vprašalnik je vseboval tudi dve demografski vprašanji (delovna

doba, najvišja zaključena stopnja izobrazbe).

Zanesljivost vprašalnika smo preverjali z metodo notranje konsistentnosti. Izračunane vrednosti zanesljivosti merjenja za vse latentne spremenljivke kažejo zmerno zanesljivost. Najvišje ocenjena je zanesljivost stališč vzgojiteljic do participacije otrok ($\alpha = 0,665$), malo manjša je zanesljivost pogostosti in načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti ($\alpha = 0,607$). Ugotavljamo, da nam oblikovane merske spremenljivke z zmerno zanesljivostjo omogočajo dokaj zanesljivo merjenje.

Spletni vprašalnik smo poslali vodstvu izbranih vrtcev in prosili za posredovanje strokovnim delavkam vzgojiteljicam. Prošnjo za izpolnjevanje spletnega vprašalnika smo poslali v prvi vrtec iz vsake regije v Sloveniji s seznama, objavljenega na spletni strani ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

Pridobljene podatke smo obdelali s programom SPSS 22.0. Pri obdelavi podatkov smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko, Spearmanov korelacijski koeficient (r_s) za ugotavljanje povezanosti dveh ordinalnih spremenljivk, test ANOVA – test za primerjanje aritmetičnih sredin več skupin in Cronbachov koeficient α za preverjanje zanesljivosti merskega instrumenta.

Rezultati z diskusijo

Uvodoma predstavljamo stališča vzgojiteljic do participacije otrok, v nadaljevanju pa pogostost različnih načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti v vrtcu. Prikazali bomo povezanost teh stališč z načinom načrtovanja dejavnosti skupaj z otroki ter pogostost različnih načinov vključevanja otrok tako prvega kot drugega starostnega obdobja v načrtovanje. Preverili smo tudi načine in pogostost načrtovanja skupaj z otroki glede na delovno dobo vzgojiteljic ter povezanost načinov in pogostosti načrtovanja dejavnosti skupaj z otroki z udeležbo na predavanjih o participaciji otrok in seznanjanjem vzgojiteljic s tem področjem.

Stališča vzgojiteljic do participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu

Stališča	N	Min.	Maks.	\bar{x}	σ
Otrok v celotnem predšolskem obdobju zmore sodelovati pri načrtovanju dejavnosti.	103	1	5	3,54	1,161
Participacija otrok ogroža avtoriteto odraslih.	103	1	5	1,65	0,825
S participacijo otrok pri načrtovanju dejavnosti naložimo otrokom preveč odgovornosti.	103	1	5	1,71	0,709
Pri načrtovanju dejavnosti mora biti mnenje vsakega otroka slišano in upoštevano.	103	1	5	3,88	1,013
Participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti je otrokova pravica.	103	1	5	3,82	0,926

Pomembno je, da ima otrok možnost izbire in odločanja.	103	2	5	4,36	0,575
Otroku je treba dati priložnosti za njegovo prispevanje v skupnosti.	103	4	5	4,55	0,5
Otroku je treba dati priložnosti, da je del skupnosti.	103	4	5	4,57	0,497
Skupaj	103				

Preglednica 1: Opisna statistika za trditve, ki opredeljujejo stališča vzgojiteljic predšolskih otrok do participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu

Opombe: vzorec – N, minimalna vrednost – Min., maksimalna vrednost – Maks., aritmetična sredina – \bar{x} , standardni odklon – σ

Rezultati, prikazani v Preglednici 1, nakazujejo naklonjenost vzgojiteljic otrokovi individualni iniciativi – možnosti izbire ($M = 4,36$), vendar se ta naklonjenost najbolj izraža pri stališčih, da je otroku treba dati priložnosti za njegovo prispevanje v skupnosti ($M = 4,55$) in da je otroku treba dati priložnosti, da je del skupnosti ($M = 4,57$). Stališča vzgojiteljic kažejo tudi določen dvom o zmožnosti otrok za sodelovanje pri načrtovanju v celotnem predšolskem obdobju ($M = 3,54$). Ugotavljamo pa, da je večina vzgojiteljic presegla predstavo o vzgojiteljični dominantni vlogi v vzgoji, kajti otrokove udeležbe pri načrtovanju ne doživljajo več kot ogrožanja avtoritete odraslih. S trditvijo, da participacija otrok ogroža avtoriteto odraslih, se večina sodelujočih ni strinjala oziroma je bilo strinjanje majhno, na ravni $M = 1,65$. Čeprav je izkazana visoka stopnja naklonjenosti otrokovi udeležbi, pa vendarle obstaja nekolikšen dvom in manjše strinjanje pri trditvi, da bi morale biti pri načrtovanju dejavnosti slišano in upoštevano mnenje vsakega otroka ($M = 3,88$) in da je participacija otrok pri načrtovanju otrokova pravica ($M = 3,82$).

Načini in pogostost različnih participativnih praks na področju načrtovanja dejavnosti v vrtcu

Načini vključevanja	N	Min.	Maks.	\bar{x}	σ
Skupaj z otroki izberemo temo, vsebine in načrtujemo dejavnost.	103	1	4	2,73	0,807
Otroci so vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti.	103	1	4	2,84	0,801
Otroci so vključeni v spremljanje svojega učenja in dela.	103	1	4	2,83	0,833
Pisna priprava na vzgojno delo vsebuje mnenja in predloge otrok.	103	1	4	2,34	0,913
Vzgojno delo načrtujem sama.	103	1	4	1,95	0,833
Vzgojno delo načrtujem skupaj s sodelavko/sodelavcem.	103	2	4	3,38	0,756

Otroci sodelujejo pri dejavnostih, ne poznajo pa namena in cilja dejavnosti ter razlogov za svoje sodelovanje pri dejavnostih.	103	1	4	2,43	0,925
Pri načrtovanju sama izberem temo in vsebine, vendar se o tem posvetujem z otroki.	103	1	4	2,30	0,698
Dejavnost iniciirajo in vodijo otroci sami.	103	1	4	2,01	0,693
Dejavnost iniciirajo otroci sami, o njej se pogovorijo in odločajo skupaj z odraslimi.	103	1	4	2,35	0,813
Skupaj	103				

Preglednica 2: Opisna statistika za trditve, ki opredeljujejo načine in pogostost vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti v vrtcu

Opombe: vzorec – N, minimalna vrednost – Min., maksimalna vrednost – Maks., aritmetična sredina – \bar{x} , standardni odklon – σ

Ugotovljamo, da je načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje večinoma realizirano, kot je razvidno iz ocene pogostosti sodelovanja s sodelavko/sodelavcem ($M = 3,38$) in ocene pogostosti individualnega načrtovanja ($M = 1,95$). Sklepamo lahko, da so otroci najbolj vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti ($M = 2,84$) ter v spremljanje svojega učenja in dela ($M = 2,83$), vendar pisne priprave na vzgojno delo manj pogosto vsebujejo mnenja in predloge otrok ($M = 2,34$). Precej pogosta ($M = 2,43$) je tudi neparticipativna praksa v vrtcih. Otroci pogosto niso seznanjeni z namenom, cilji dejavnosti in razlogi za svoje sodelovanje v dejavnostih. Manjša je tudi pogostost samostojne otrokove realizacije njegovih lastnih iniciativ oziroma ob podpori odraslih. Težišče uresničevanja participacije je na področju vključevanja otrok, ko načrtuje vzgojitelj z otroki, manj pogosta pa je realizacija dejavnosti, za katere dajo pobudo otroci (glej Preglednico 2).

Povezanost stališč z načini načrtovanja dejavnosti z otroki

Za preverjanje povezanosti med stališči vzgojiteljic predšolskih otrok do participacije in načini ter pogostostjo vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti v vrtcu smo uporabili test Spearmanovega korelacijskega koeficienta (Preglednica 3). V nadaljevanju predstavljamo stališča, ki izkazujejo statistično pomembno povezanost z načini vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti.

	Otrok v celotnem predšolskem obdobju zmore sodelovati pri načrtovanju dejavnosti.	Pri načrtovanju dejavnosti mora biti mnenje vsakega otroka slišano in upoštevano.	Participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti je otrokova pravica.	Otroku je treba dati priložnosti za njegovo prispevanje v skupnosti.	Otroku je treba dati priložnosti, da je del skupnosti.
Skupaj z otroki izberemo temo, vsebine in načrtujemo dejavnosti.	0,391**	0,391**	0,476**	0,409**	0,399**
Otroci so vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti.	0,353**	0,346**	0,443**	0,317**	0,301**
Otroci so vključeni v spremljanje svojega dela.	0,304**	0,324**	0,479**	0,304**	0,285**
Dejavnost iniciirajo in vodijo otroci sami.	0,353**	0,489**	0,430**	0,215*	0,218*
Dejavnost iniciirajo otroci sami, o njej se pogovorijo in odločajo skupaj z odraslimi.	0,321**	0,381**	0,502**	0,225*	0,264*

Preglednica 3: Povezanost stališč z načinom načrtovanja dejavnosti z otroki

Opombe: Spearmanov korelacijski koeficient – r_s , povezanost je pomembna na ravni $P = 0,05$ –*, povezanost je pomembna na ravni $P = 0,01$ –**

Rezultati kažejo največjo pozitivno povezanost med stališčem vzgojiteljic, da je participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti otrokova pravica, in možnostjo participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti in njenem spremljanju ter možnostjo vključenosti v načrtovanje izvedbe dejavnosti. Možnost, da otroci iniciirajo in vodijo dejavnost sami, pa se pomembno visoko povezuje tudi s stališčem vzgojiteljic, da mora biti pri načrtovanju dejavnosti slišano in upoštevano mnenje vsakega otroka.

V raziskavi smo preverjali tudi razlike v pogostosti vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti glede na starostno obdobje otrok, v katerem so vzgojiteljice opravljale vzgojno-izobraževalno delo. Rezultati so prikazani v Preglednici 4.

Načini in pogostost vključevanja otrok prvega in drugega starostnega obdobja v načrtovanje dejavnosti

		N	\bar{x}	σ	t	2P
Vzgojno delo načrtujem sama.	1. star. skupina	25	2,24	0,88	1,73	0,087
	2. star. skupina	67	1,90	0,84		
Vzgojno delo načrtujem s sodelavko/sodelavcem.	1. star. skupina	25	3,36	0,70	-0,25	0,806
	2. star. skupina	67	3,40	0,76		
Pisna priprava na vzgojno delo vsebuje mnenja in predloge otrok.	1. star. skupina	25	1,88	0,88	-3,22	0,002
	2. star. skupina	67	2,52	0,84		
Otroci sodelujejo pri dejavnostih, ne poznajo pa namena in cilja dejavnosti ter razlogov za svoje sodelovanje v dejavnostih.	1. star. skupina	25	2,36	0,86	-0,54	0,588
	2. star. skupina	67	2,48	0,94		
Pri načrtovanju sama izberem temo in vsebine, vendar se o tem posvetujem z otroki.	1. star. skupina	25	2,28	0,61	-0,21	0,838
	2. star. skupina	67	2,31	0,72		
Dejavnost iniciirajo in vodijo otroci sami.	1. star. skupina	25	1,84	0,62	-1,54	0,126
	2. star. skupina	67	2,09	0,71		
Dejavnost iniciirajo in vodijo otroci sami, o njej se pogovorijo in odločajo skupaj z odraslimi.	1. star. skupina	25	2,08	0,70	-1,79	0,760
	2. star. skupina	67	2,42	0,84		
Skupaj z otroki izberemo temo, vsebine in načrtujemo dejavnost.	1. star. skupina	25	2,40	0,71	-2,29	0,024
	2. star. skupina	67	2,84	0,85		
Otroci so vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti.	1. star. skupina	25	2,56	0,82	-1,90	0,060
	2. star. skupina	67	2,91	0,77		
Otroci so vključeni v spremljanje svojega učenja in dela.	1. star. skupina	25	2,24	0,83	-4,21	0,001
	2. star. skupina	67	3,01	0,77		

Preglednica 4: Pogostost različnih načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti v povezavi s starostno skupino otrok, s katerimi delajo vzgojiteljice

Opomba: ocena pogostosti (1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto)

Ob primerjavi pogostosti različnih načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti glede na starostno skupino otrok, s katerimi delajo vzgojiteljice (Preglednica 4), ugotavljamo na vseh področjih nižjo stopnjo vključevanja otrok v načrtovanje v skupinah prvega starostnega obdobja. Predvidevamo, da vzgojiteljice ne zaupajo v zmožnosti otrok za participacijo v prvem starostnem obdobju. Statistično značilne razlike ocen pogostosti smo zaznali pri vključevanju mnenj in predlogov otrok v pisne priprave, pri izbiri tem, vsebin in načrtovanju dejavnosti skupaj z otroki ter pri vključenosti otrok v spremljanje svojega učenja in dela, nižja ocena vključenosti otrok v načrtovanje pa se sicer kaže na vseh proučevanih področjih. Ob velikem potencialu otrok v zgodnjem obdobju (Bregant 2012)

posebno skrb vzbuja dejstvo, da imajo zlasti nizka pričakovanja do otrok trajne učinke tudi na učno uspešnost otrok (Hauser-Cram idr. 2003) oziroma da je ravno ustrezna poučevalna interakcija z visokimi pričakovanji v predšolskem obdobju element spodbudne interakcije vzgojitelja z otrokom kot indikatorjem kakovosti (Pianta in Hamre 2009).

Načini in pogostost načrtovanja dejavnosti z otroki glede na delovno dobo vzgojiteljic

Upoštevajoč dejstvo, da so ravnanja vzgojiteljic odvisna tudi od njihove stopnje profesionalnega razvoja (Katz 1972; Villegas-Torres in Lengeling 2021), ki je pogosto povezana tudi z leti delovnih izkušenj, nas je zanimala pogostost vključevanja otrok v načrtovanje glede na leta delovnih izkušenj vzgojiteljic, vključenih v raziskavo (Preglednica 5).

		N	\bar{x}	σ	F	p
Vzgojno delo načrtujem sama.	0–12 let	47	2,00	0,83	2,45	0,091
	13–24 let	29	2,14	0,69		
	25 let in več	27	1,67	0,92		
Vzgojno delo načrtujem s sodelavko/sodelavcem.	0–12 let	47	3,36	0,74	1,24	0,295
	13–24 let	29	3,24	0,79		
	25 let in več	27	3,56	0,75		
Pisna priprava na vzgojno delo vsebuje mnenja in predloge otrok.	0–12 let	47	2,02	0,77	8,94	0,001
	13–24 let	29	2,34	0,86		
	25 let in več	27	2,89	0,97		
Otroci sodelujejo pri dejavnostih, ne poznajo pa namena in cilja dejavnosti ter razlogov za svoje sodelovanje v dejavnostih.	0–12 let	47	2,53	0,83	2,19	0,117
	13–24 let	29	2,55	1,02		
	25 let in več	27	2,11	0,93		
Pri načrtovanju sama izberem temo in vsebine, vendar se o tem posvetujem z otroki.	0–12 let	47	2,40	0,68	2,04	0,135
	13–24 let	29	2,34	0,67		
	25 let in več	27	2,07	0,73		
Dejavnosti iniciirajo in vodijo otroci sami.	0–12 let	47	1,87	0,58	5,39	0,006
	13–24 let	29	1,90	0,72		
	25 let in več	27	2,37	0,74		
Dejavnosti iniciirajo in vodijo otroci sami, o njej se pogovorijo in odločajo skupaj z odraslimi.	0–12 let	47	2,21	0,81	2,95	0,057
	13–24 let	29	2,28	0,70		
	25 let in več	27	2,67	0,88		

Skupaj z otroki izberemo temo, vsebine in načrtujemo dejavnost.	0–12 let	47	2,51	0,69	4,50	0,013
	13–24 let	29	2,76	0,74		
	25 let in več	27	3,07	0,96		
Otroci so vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti.	0–12 let	47	2,62	0,71	9,35	0,001
	13–24 let	29	2,72	0,70		
	25 let in več	27	3,37	0,84		
Otroci so vključeni v spremljanje svojega učenja in dela.	0–12 let	47	2,57	0,74	7,25	0,001
	13–24 let	29	2,79	0,77		
	25 let in več	27	3,30	0,87		

Preglednica 5: Pogostost različnih načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti glede na delovno dobo vzgojiteljic

Opomba: ocena pogostosti (1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto)

Na podlagi analize rezultatov ugotavljamo statistično pomembne razlike v pogostosti različnih načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti glede na delovno dobo respondentk na delovnem mestu vzgojiteljice predšolskih otrok. Predvsem vzgojiteljice z najdaljšo delovno dobo (25 let in več) pogosteje skupaj z otroki izbirajo teme, vsebine, dejavnosti, način izvedbe, otrokom omogočajo spremljanje njihovega dela in učenja, obenem pa pogosteje realizirajo najvišje stopnje participacije, v katerih omogočajo otrokom realizacijo dejavnosti, ki so jih otroci sami iniciirali, ter predlaganje in zagotavljanje realizacije pobud v pogovoru in odločanju skupaj z vzgojiteljicami. Leta delovnih izkušenj in predvsem profesionalna zrelost namreč vplivajo na predstavo vzgojitelja o njegovi vlogi v izobraževanju in vlogi izobraževanja v družbi (Katz 1972; Berliner 2004; Androusou in Tsafos 2018). V obdobju profesionalne zrelosti se tako strokovna delavka večinoma ukvarja z vprašanjem svojega poslanstva in poslanstva vzgoje v družbi, kar ji lahko omogoči višjo raven pedagoškega tveganja pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa ter spremljanju razvoja in učenja otrok.

Povezanost načinov in pogostosti načrtovanja dejavnosti skupaj z otroki ter seznanjanja vzgojiteljic s participacijo otrok in izobraževanja vzgojiteljic na tem področju

Profesionalni razvoj posameznika in strokovne skupnosti je osrednje načelo in možnost zagotavljanja kakovosti (Peleman idr. 2018), obenem pa profesionalni razvoj vzgojiteljev ni le individualni proces strokovnega napredovanja, temveč tudi proces, ki spreminja kulturo institucije predšolske vzgoje in vključuje vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa (Vujičić in Čamber Tambolaš 2017). Zato nas je zanimalo, kako udeležba vzgojiteljic na usposabljanjih in samoiniciativno proučevanje participacije v vzgoji odseva v načinih vključevanja otrok v načrtovanje (Preglednica 6).

		N	\bar{x}	σ
Vzgojno delo načrtujem sama.	ne usposablja/izobražuje	8	2,25	0,89
	udeležba na predavanjih	33	2,09	0,91
	samoinicativno proučuje	54	1,78	0,72
Vzgojno delo načrtujem s sodelavko/sodelavcem.	ne usposablja/izobražuje	8	3,13	0,84
	udeležba na predavanjih	33	3,48	0,67
	samoinicativno proučuje	54	3,41	0,74
Pisna priprava na vzgojno delo vsebuje mnenja in predloge otrok.	ne usposablja/izobražuje	8	1,63	0,74
	udeležba na predavanjih	33	2,52	0,80
	samoinicativno proučuje	54	2,54	1,02
Otroci sodelujejo pri dejavnostih, ne poznajo pa namena in cilja dejavnosti ter razlogov za svoje sodelovanje v dejavnostih.	ne usposablja/izobražuje	8	3,13	0,64
	udeležba na predavanjih	33	2,30	0,98
	samoinicativno proučuje	54	2,20	0,94
Pri načrtovanju sama izberem temo in vsebine, vendar se o tem posvetujem z otroki.	ne usposablja/izobražuje	8	2,50	0,76
	udeležba na predavanjih	33	2,48	0,62
	samoinicativno proučuje	54	2,24	0,67
Dejavnost iniciirajo in vodijo otroci sami.	ne usposablja/izobražuje	8	1,50	0,54
	udeležba na predavanjih	33	2,06	0,66
	samoinicativno proučuje	54	2,24	0,70
Dejavnost iniciirajo in vodijo otroci sami, o njej se pogovorijo in odločajo skupaj z odraslimi.	ne usposablja/izobražuje	8	1,50	0,76
	udeležba na predavanjih	33	2,52	0,76
	samoinicativno proučuje	54	2,61	0,76
Skupaj z otroki izberemo temo, vsebine in načrtujemo dejavnost.	ne usposablja/izobražuje	8	2,25	0,46
	udeležba na predavanjih	33	2,85	0,71
	samoinicativno proučuje	54	3,00	0,70
Otroci so vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti.	ne usposablja/izobražuje	8	2,38	0,52
	udeležba na predavanjih	33	2,91	0,81
	samoinicativno proučuje	54	3,15	0,74
Otroci so vključeni v spremljanje svojega učenja in dela.	ne usposablja/izobražuje	8	1,75	0,46
	udeležba na predavanjih	33	2,88	0,82
	samoinicativno proučuje	54	3,13	0,75

Preglednica 6: Pogostost različnih načinov vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti glede na udeležbo na predavanjih in samoinicativno proučevanje participacije otrok v vzgoji

Opomba: ocena pogostosti (1 – nikoli, 2 – včasih, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto)

Ob dejstvu, da je participacija otrok pomembno načelo zagotavljanja kakovosti (Sheridan 2007), je tudi profesionalni razvoj, v okviru katerega pridobivamo znanja, spretnosti in stališča za zagotavljanje participacije, ključna dimenzija zagotavljanja kakovosti. Ravno to izpeljavo in model profesionalnega razvoja

(Patterson idr. 2008), ki ga je za pedagoške namene preverila G. Sula (2013 v Reid 2015), potrjujejo tudi rezultati naše raziskave. Sula (prav tam) profesionalni razvoj strokovnih delavcev prepoznava na treh ravneh – osebni, kolegijski in strukturni. Na osebni ravni prepoznava pomen posameznikove odločitve za spremembe, motivacije za učenje ter znanja o vsebini in načinu sprememb ter spretnosti za to, na drugi ravni prepoznava vlogo kolegijskih podpor in skupnega oblikovanja pomena ter pomoči drugih pri vnašanju sprememb, na tretji ravni, s strukturno podporo, pa zagotavljanje pripoznanja in pozivanje k odgovornosti ter zagotavljanje gradiva, virov in časa/prostora, ki spodbujajo sposobnost vseh, da opravljajo svoje delo.

Ta izhodišča profesionalnega razvoja in s tem zagotavljanja participacije otrok v vzgoji in posledično kakovosti so potrjena tudi v naših rezultatih. Vzgojiteljice, ki delo načrtujejo s sodelavko (in s tem v kolegijski podpori oblikujejo skupne pomene), se tudi udeležujejo predavanj ($M = 3,48$) in samoiniciativno proučujejo participacijo ($M = 3,41$). Vzgojiteljice, ki vzgojno delo načrtujejo same, pa se manj udeležujejo predavanj ($M = 2,09$) in veliko manj samoiniciativno proučujejo participacijo ($M = 1,78$). Sklepamo lahko, da kombinacija osebne motivacije za spremembe in lastne iniciative za pridobivanje znanja, obenem pa priložnosti za pridobivanje znanja in predvsem kolegijska podpora (v skupnem načrtovanju) ter s tem skupno oblikovanje pomenov omogočajo zagotavljanje participacije otrok v vzgoji ter zmožnost tveganja za vnašanje sprememb v vzgojno-izobraževalni proces.

Sklep

Ob dejstvu, da je vzgoja načrtna in ciljna dejavnost (Batistič Zorec in Hočevar 2012), je načrtovanje vzgojnega procesa eden izmed osrednjih procesnih elementov, ki je v vzgoji realiziran skozi interpretacije namena in cilja vzgoje ter vloge otroka v samem pedagoškem procesu. Izhodišče namena in cilja prispevka je uresničevanje obveze držav podpisnic *Konvencije o otrokovih pravicah* (1989), da imajo otroci možnost izražanja v zadevah, ki zadevajo njih same. Vključevanje otrok v proces načrtovanja dejavnosti v vrtcu je tako legalna obveza držav podpisnic in obenem odsev predstave o zmožnostih otrok za kompetentno vključevanje in prispevanje v družbi.

V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave, v kateri smo proučevali stališča vzgojiteljic do participacije otrok ter povezanost teh stališč z načini participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu. Preverjali smo načine participacije otrok glede na starostno skupino otrok, s katerimi delajo vzgojiteljice, vključene v raziskavo, glede na delovno dobo vzgojiteljic in glede na seznanjanje vzgojiteljic s participacijo otrok oziroma usposabljanjem na tem področju.

Z obvezo izpolnjevanja *Konvencije o otrokovih pravicah* ne problematiziramo več otrokove pravice do participacije, temveč je treba proučevati interpretacijo in implementacijo otrokovih pravic (Jerome 2016) ter s tem predvsem podobo o otroku. V naši raziskavi se je pokazalo, da vedenje oziroma stališče vzgojiteljic, da je

participacija otrokova pravica, vodi v pogostejše omogočanje participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti, načrtovanju njihove izvedbe, spremljanju in zagotavljanju realizacije dejavnosti, ki jih iniciirajo otroci.

Ugotavljamo pa, da vzgojiteljice v slovenskih vrtcih še vedno dvomijo o otrokovih zmožnostih za sodelovanje pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu, predvsem o zmožnostih otrok v prvem starostnem obdobju. Obenem lahko trdimo, da se stališča vzgojiteljic povezujejo z vključenostjo otrok v načrtovanje. Vzgojiteljice, ki imajo pozitivna stališča do participacije otrok v vzgoji, tudi pogosteje vključujejo otroke v načrtovanje. Na raven vključevanja otrok v načrtovanje vpliva tudi profesionalni razvoj vzgojiteljic. Otroke v načrtovanje dejavnosti najpogosteje vključujejo vzgojiteljice, ki se udeležujejo predavanj in samoiniciativno proučujejo participacijo otrok. Presenetljivo pa je spoznanje, da vključenost v načrtovanje, izvedbo in evalvacijo dejavnosti oziroma participacijo na najvišjih ravneh otrokom najpogosteje omogočajo vzgojiteljice z najdaljšo delovno dobo.

Rezultati kažejo, da je načelo timskega načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje s sodelavci večinoma realizirano, otroci pa so najbolj vključeni v načrtovanje izvedbe dejavnosti ter spremljanje svojega učenja in dela, na drugi strani pisne priprave na vzgojno delo ne vsebujejo pogosto mnenj in predlogov otrok. Kljub visoki stopnji sodelovanja otrok pri načrtovanju so otroci še vedno pogosto aktivni pri dejavnostih, pri katerih ne poznajo cilja ali namena aktivnosti. Nakazuje se podpora skupnemu usklajevanju odraslih in otrok pri realizaciji otrokovih predlogov, manj pogosto pa je realizirana otrokova samostojna iniciativa in realizacija dejavnosti, ki so jih iniciirali otroci.

Rezultati kažejo največjo pozitivno povezanost med stališčem vzgojiteljic, da je participacija otrok pri načrtovanju dejavnosti otrokova pravica, in možnostjo participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti. Možnost, da otroci dejavnosti iniciirajo in vodijo sami, pa se pomembno pozitivno povezuje tudi s stališčem vzgojiteljic, da mora biti pri načrtovanju dejavnosti slišano in upoštevano mnenje vsakega otroka. Vendar se proces participacije otrok začne šele takrat (Rutar 2015), ko je otroku omogočeno, da je skupaj z vzgojiteljem vključen v načrtovanje dejavnosti, načrtovanje izvedbe, izvedbo in spremljanje svojega učenja in dela na procesni in vsebinski ravni. Kot kažejo naši rezultati, imajo ravno za to – torej vključevanje otrok v načrtovanje dejavnosti, načrtovanje izvedbe in spremljanje svojega učenja in dela – otroci v slovenskih vrtcih največ možnosti. Predvsem v oddelkih, kjer so zaposlene vzgojiteljice, ki se udeležujejo predavanj in samoiniciativno proučujejo participacijo otrok v vzgoji.

Ugotavljamo, da stališča vzgojiteljic do participacije otrok pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu nakazujejo pozitiven odnos do otrokove udeležbe, predvsem do priložnosti za prispevanje v skupnosti in biti del skupnosti. Nekolikšen dvom pa se nakazuje na ravni uresničevanja otrokove individualne pravice do participacije – do slišnosti, upoštevanja mnenj vsakega otroka, predvsem je to vprašljivo v prvem starostnem obdobju predšolskih otrok. Lahko povzamemo, da je izražena naklonjenost do prispevanja in pripadanja, nekoliko nestrinjanje pa se je pokazalo pri individualni pravici do izražanja in upoštevanja mnenj vsakega posameznika.

Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da imajo stališča, usposabljanje in

samoiniciativno učenje vzgojiteljic pomembno vlogo pri zagotavljanju participacije otrok v vzgoji. Obenem pa ugotavljamo, da se vzgojiteljice, ki delo načrtujejo skupaj s sodelavko/sodelavcem, tudi pogosteje udeležujejo predavanj in samoiniciativno proučujejo participacijo otrok v vzgoji, kar skupaj daje priložnost za zagotavljanje sprememb vzgojno-izobraževalnega procesa (Sula 2013 v Reid 2015), z realizacijo participacije otrok v vzgoji pa tudi za kakovost pedagoškega procesa (Sheridan 2007).

V naši raziskavi smo proučevali prakse vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti z upoštevanjem različnih dejavnikov – stališč vzgojiteljic, aktivnosti na področju profesionalnega razvoja, oblik načrtovanja vzgojiteljic, let delovnih izkušenj vzgojiteljic, vključenih v raziskavo, in starostne skupine otrok, s katerimi delajo vzgojiteljice –, za prihodnje pa menimo, da bi bilo treba proučiti tudi procesne izpeljave vključevanja otrok v načrtovanje dejavnosti. Predvsem bi se bilo treba posvetiti pedagoški interakciji ter podpori z vidika spodbujanja in omogočanja realizacije idej in predlogov otrok – kar je ne nazadnje osrednja vloga odrasle osebe kot razvitejšega partnerja v okviru sociokulturne teorije Vygotskega (1978). Spoznanja naše raziskave potrjujejo povezanost med stališči vzgojiteljic in participatornimi praksami pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu ter vlogo profesionalnega razvoja za realizacijo participacije otrok v vzgoji – na ravni kolegialnega učenja s skupnim, timskim načrtovanjem strokovnih delavcev in na ravni udeležbe na organiziranih predavanjih ter samoiniciativnega proučevanja participacije otrok v vzgoji.

Ugotavljamo, da bi bilo treba v prihodnje vzgojiteljicam omogočiti podporo za uvajanje participatornih pristopov in praks v vzgoji z namenom zagotavljanja demokratizacije v vzgoji. Očitno pa je, da vzgojiteljice z daljšo delovno dobo lažje pedagoško tvegajo, vzpostavljajo odprtost in vnaprejšnjo nedorečenost procesa s poslušanjem otrok, kar je lahko odsev večjega strokovnega samozaupanja/avtonomije in obenem zaupanja v zmožnosti otrok za kompetentno izražanje in sodelovanje v procesih načrtovanja.

Prispevek je nastal v okviru projekta J5-3099, ki ga finančno podpira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS).

Literatura in viri

- Androusou, A. in Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22, št. 4, str. 554–570.
- Arnott, L., Martinez-Lejarreta, L., Wall, K., Blaisdell, C. in Palaiologou, I. (2020). Reflecting on three creative approaches to informed consent with children under six. *British Educational Research Journal*, 46, št. 4, str. 786–810.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, št. 3, str. 200–212.
- Bredenkamp, S. in Rosegrant, T. (ur.). (1993). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Volume 1). Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.

- Bregant, T. (2012). Razvoj, rast in zorenje možganov. *Psihološka obzorja*, 21, št. 2, str. 51–60.
- Brownlee J. (2008). Contexts, pedagogy and participatory learning: A way forward. V: D. Berthelsen, J. Brownlee in E. Johansson (ur.). *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge, str. 1–12.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, št. 2, str. 140–165.
- Dewey, J. (1938/1953). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Geršak, V. in Lenard, V. (2012). Vmesni model za izvajanje plesne umetnosti v vrtcu. *Journal of Elementary Education*, 5, št. 2/3, str. 91–106.
- Gril, A. (2010). Does school support the adolescent participation in society?. V: P. Cunningham in N. Fretwell (ur.). *Lifelong Learning and Active Citizenship*. London: CiCe, str. 319–327.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (UNICEF Innocenti Essays, No. 4). Florence: International Child Development Centre of UNICEF.
- Hart, R.A. (2008). Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. V: A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel in V. Simovska (ur.). *Participation and Learning*. Dordrecht: Springer, str. 19–31.
- Hočevar, A., Šebart, M. K. in Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, št. 4, str. 476–488.
- Hausser-Cram, P., Sirin, S. R. in Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95, št. 4, str. 813–820.
- Jerome, L. (2016). Interpreting children's rights education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15, št. 2, str. 143–156.
- Kangas, J., Ojala, M. in Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26, št. 5–6, str. 847–870.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73, št. 1, str. 50–54.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1989). Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf (pridobljeno 10. 5. 2023).
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krofič, R. (2010). Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic. V: N. Ličen (ur.): *Pedagoško-andragoški dnevi (Ljubljana 2010). Kulture v dialogu: zbornik referatov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 7–12.
- Kurikulum za vrtece*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them* (Working Paper 36). The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Liljestrand, J. in Hammarberg, A. (2017). The social construction of the competent, self-governed child in documentation: Panels in the Swedish preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18, št. 1, str. 39–54.
- Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, št. 3, str. 52–61.

- Månsson, A. (2008). The construction of „the competent child“ and early childhood care: Values education among the youngest children in a nursery school. *Educare-Vetenskapliga skrifter*, št. 3, str. 21–41.
- Patterson K., Grenny J., Maxfield D., McMillan R. in Switzer A. (2008). *Influencer – the power to change anything*. New York: McGraw Hill.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. in Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53, št. 1, str. 9–22.
- Pianta, R. C. in Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, št. 2, str. 109–119.
- Reid, A. (ur.) (2015). *Roads to quality strengthening professionalism in early childhood education and care systems* (International Step by Step Association). Dostopno na: https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/ISSA-Roads_to_Quality.pdf (pridobljeno 10. 5. 2023).
- Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, 63(129), št. 3, str. 86–98.
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Rutar, S. (2015). Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji. *Vzgoja in izobraževanje*, 46, št. 4/5, str.13–19.
- Rutar, S. in Štemberger, T. (2018). Med manipulacijo in participacijo otrok v vrtcih: ocena vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev = How children are manipulated and how they participate. *Sodobna pedagogika*, 69(135), št. 1, str. 28–43.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15, št. 2, str. 197–217.
- Sidorkin, A. (2000). *Toward a pedagogy of relation*. Dostopno na: <https://digitalcommons.eric.edu/facultypublications/17> (pridobljeno 20. 4. 2023).
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, št. 2, str. 106–118.
- Štemberger, T. in Čotar Konrad, S. (2022). Preschool teacher's beliefs about creativity and children creativeness. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10, št. 1, str. 37–46.
- Theobald, M., Danby, S. in Ailwood, J. (2011). Child participation in the early years: Challenges for education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, št. 3, str. 19–26.
- Turnšek, N. (2007). Children's Participation in Decision Making in Slovene Kindergartens. V: A. Ross (ur.). *Citizenship education in society*. London: CiCe, str. 147-158.
- Turnšek, N. (2008). Factors determining children's decision-making in Slovene pre-schools. *Odgojne znanosti*, 10, št. 2, str. 269–284.
- Turnšek, N. in Pekkarinen, A. (2009). Democratization of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, št. 1, str. 23–42.
- Villegas-Torres, P. in Lengeling, M. M. (2021). Approaching teaching as a complex emotional experience: The teacher professional development stages revisited. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23, št. 2, str. 231–242.
- Vygotsky Semyonovich, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vujičić, L. in Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187, št. 10, str. 1583–1595.

- Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and considerations. *Australasian Journal of Early Childhood*, 24, št. 4, str. 7–12.
- Zorec, M. B. in Hočevár, A. (2012). Planning and evaluating educational work in Slovene preschools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2, št. 2, str. 125–144.
- Zorec, M. B. (2015). Children's participation in Slovene preschools: The teachers' viewpoints and practice. *European Education*, 47, št. 2, 154–168.

Sonja RUTAR, Blaž SIMČIČ in Alja SMOLČIČ (University of Primorska, Faculty of Education, Slovenia)

CHILDREN'S PARTICIPATION IN THE PLANNING OF ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATION

Abstract: Children's participation in decision-making on matters that are important to them has become one of the central themes of recent pedagogical debates, including in the field of early childhood education. Although the Convention on the Rights of the Child (1989) obliges States Parties to ensure that children are free to express their views on all issues affecting them, the interpretation of these views is prejudged by taking into account the child's age and maturity.

In this paper, we present the results of a study that examined the relationship between teachers' attitudes towards children's participation and children's ways of participating in the planning of kindergarten activities. The study also investigated such involvement in relation to the first and second age groups, teachers' seniority, their training and their own exploration of children's participation. The results showed that children's participation in the planning in pre-primary education is associated with teachers' attitudes on this involvement, their seniority, children's ages and, above all, self-initiated knowledge acquisition in this area.

Keywords: rights of the child, levels of participation in education, preschool teacher

Email for correspondence: sonja.rutar@pef.upr.si