
Vloga kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok¹

Jerneja Jager

Predšolska vzgoja in izobraževanje v povezavi s sodobnimi tokovi družbe

Predšolska vzgoja že od samega začetka nastajanja in organiziranja v različne oblike vzgoje in skrbi za otroke odraža družbene razmere, v okviru katerih se razvija, vrednote družbe in odnos do otroštva (Vonta, 2010). Iz tega sledi, da so tudi institucije predšolske vzgoje družbeno konstruirane. So tisto, za kar jih družba kot »skupnost akterjev« oblikuje oz. ustvari (Dahlberg, Moss, Pence, 2007: 62). Dahlbergova poudarja, da morajo biti, gledano s perspektive socialnega konstruktivizma, institucije predšolske vzgoje kot tudi naše predstave o tem, kaj otrok je, razumljene kot socialni konstrukt skupine akterjev, ki izvira iz naših aktivnih interakcij z drugimi in z družbo kot celoto. Institucije predšolske vzgoje in pedagoške prakse se oblikujejo kot posledica v družbi prevladujočih diskurzov, ki poosebljajo misli, koncepte in etiko, ki prevladujejo v danem trenutku v dani družbi (Dahlberg, 1997 v: *ibid.*). Glede na to, da se v današnjem času srečujemo z vedno večjimi in hitrejšimi družbenimi spremembami, ki se odražajo tudi v institucionalni predšolski vzgoji in od pedagogov zahtevajo nenehno prilagajanje, da bi lahko odgovorili na potrebe otrok in njihovih družin, bomo v nadaljevanju predstavili, kako lahko predšolska vzgoja in izobraževanje zagotavljata socialno vključenost ogroženih otrok.

Predšolska vzgoja in izobraževanje predstavljata primarni ukrep tako za otroke kot odrasle v podpiranju in krepitvi socialne vključenosti, saj igrata

¹ Članek je nastal v okviru doktorskega študija. »Doktorski študij je delno sofinancirala Evropska unija, in sicer iz Evropskega socialnega sklada. Sofinanciranje se izvaja v okviru Operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013, 1. razvojne prioritete Spodbujanje podjetništva in prilagodljivosti; prednostne usmeritve_1.3: Štipendijske sheme.«

mnoge ključne vloge v kreiranju socialne vključenosti v družbah, za katere je značilna različnost (Friendly, 2007: 11). Friendly in Lero (2002 v: *ibid.*) sta razvili koncept o tem, kako lahko predšolski programi krepijo socialno vključenost. Kot socialno vključujoče družbe definirata tiste, v katerih lahko posamezniki »participirajo smiselno in aktivno; se imajo priložnost vključiti v skupne izkušnje; uživajo enakost; si delijo socialne izkušnje in dosegajo temeljno dobro počutje« (*ibid.*: 11). Pod pravimi pogoji tudi predšolski programi predstavljajo primarni ukrep za povečevanje socialne vključenosti. Zakaj? Zato, ker so večnamenski in igrajo ključno vlogo za več kot eno skupino ljudi hkrati. Dobro oblikovani in z različnih strani (lokalna skupnost, država) podprti predšolski programi spodbujajo otrokov razvoj ter hkrati podpirajo ekonomsko in socialno dobro počutje, zagotavljajo pa tudi enakost ženskam in otrokom s posebnimi potrebami s tem, ko spodbujajo solidarnost v skupnosti. Iz te perspektive so institucije predšolske vzgoje, skupaj s programi v podporo družinam, namenjene spodbujanju otrokovega dobrega počutja in učenja, podpiranju staršev v različnih situacijah in pomoči družbi pri doseganju skupnih ciljev (Friendly, 2007: 11-12).

Poleg navedenega zadnji dve desetletji področje predšolske vzgoje zaznamujejo izzivi in spoznanja, med katere sodijo spremenjene družbene razmere, potreba po razvijanju socialnega kapitala, spoznanja nevrobioloških znanosti o razvoju in delovanju možganov (Blakemore, 2005; Brain Waves ..., 2011; Center on the Developing Child ..., 2007; McCain, Mustard, 1999; McCain, Mustard, Shanker, 2007; Russel, 1990; Shonkoff, Phillips, 2000; Shore, 1997), ugotovitve raziskav o vplivih kakovostnih predšolskih programov (Marjanovič-Umek in Fekonja, 2005; Schweinhart in Montie, 2004 v: Vonta, 2010; Schweinhart, 2007; Sylva et al., 2004) ter uresničevanje mednarodnih ciljev na področju spoštovanja in upoštevanja človekovih ter otrokovih pravic. Vonta (2010) poudarja, da je vse navedeno prineslo področju predšolske vzgoje povsem novo veljavo, s tem pa mu namenilo tudi novo poslanstvo.

Spremembe v družbi, zlasti staranje prebivalstva in zmanjševanje aktivnih na trgu delovne sile, kličejo po zahtevi k višji zaposljivosti žensk in višjem številu rojstev v vseh članicah Evropske unije (v nadaljevanju: EU) (Peeters, 2008). Esping-Andersen (2002 v: Peeters, 2008: 27) navaja, da predstavlja zaposljivost žensk enega najpomembnejših ukrepov v boju proti socialni izključenosti in revščini. V prizadevanjih za dvig zaposljivosti žensk je Evropska komisija leta 1992 vsem članicam EU predlagala, da naj oblikujejo ukrepe, ki bodo moškim in ženskam omogočali enostavnejše usklajevanje družinskih in službenih obveznosti (Peeters, 2008). Deset let kasneje je bilo na Evropskem svetu v Barceloni s ciljem prizadevati si za od-

pravljanje ovir za udeležbo žensk na trgu delovne sile sprejeto, da se do leta 2010 doseže devetdesetodstotno vključenost v predšolske programe otrok od tretjega leta starosti do vstopa v osnovno šolo ter najmanj triintridesetodstotno vključenost otrok, mlajših od treh let (Presidency Conclusions, 2002: 12). V tem kontekstu imajo storitve predšolske vzgoje pomembno vlogo pri ohranjanju konkurenčnosti EU v svetovnem gospodarstvu (Peeters, 2008: 27), prav tako je predšolska vzgoja prepoznana kot pomembna s socialno-ekonomske perspektive. Storitve predšolske vzgoje lahko povečajo možnosti za zaposlovanje mater samohranilk in staršev, ki prihajajo iz depriviligiranih skupin – to predstavlja možnosti za njihovo aktivno udeležbo na trgu delovne sile in za izhod iz revščine. V kontekstu naraščajočega števila starejših in zmanjševanja aktivnih na trgu delovne sile ter ohranjanja konkurenčnosti evropske ekonomije pa je predšolska vzgoja pomembna tudi z vidika prizadevanj za dobro izobraženost »prihodnje generacije«, da bodo predstavniki zmožni zapolniti pričakovani manjko na trgu delovne sile (Peeters, 2008: 28).

Glede na ukrepe, ki jih je predlagala Evropska komisija in smo jih navedli zgoraj, naj bi se stanje izboljšalo, a se starši, zlasti pa mnoge ženske, v trenutni gospodarski krizi še vedno (oz. ponovno) borijo z usklajevanjem poklicnega in družinskega življenja, ki ga zastruje tudi pomanjkanje prostih mest v vrtcih.² V Sloveniji se je število odklonjenih otrok v šolskih letih 2000/2001–2010/2011 povečalo (Čelebič, 2012), povečala pa se je tudi brezposelnost, še zlasti žensk.³ Čeprav smo leta 2010 presegli cilje, sprejete v Barceloni leta 2002 (dosegli smo sedemintridesetodstotno vključenost otrok, mlajših od treh let, in enaindevetdesetodstotno vključenost otrok, starih od tri do šest let),⁴ je na osnovi zgoraj navedenih ugotovitev o še vedno prisotnih težavah z usklajevanjem poklicnega in družinskega življenja ter pomanjkanjem prostih mest v vrtcih vprašljivo uresničevanje dveh osnovnih pogojev, ki prispevata k boju proti socialni izključenosti in revščini: zaposljivost žensk in čim višja vključenost otrok v predšolsko vzgojo. Ne glede na priporočila Evropske komisije,⁵ ki smo jih že dosegli in presegli, si je treba prizadevati za zagotavljanje čim višje vključenosti vseh otrok v programe predšolske vzgoje. Med njimi je treba posebno

2 European Platform for Investing in Children: http://europa.eu/epic/about/index_en.htm (29. 5. 2013)

3 Aktivno prebivalstvo, Slovenija, marec 2013 – končni podatki: http://www.stat.si/novi-ca_prikazi.aspx?ID=5488 (29. 5. 2013)

4 Slovenia: A dynamic family policy to improve work-life balance: http://europa.eu/epic/countries/slovenia/index_en.htm (29. 5. 2013).

5 Triintridesetodstotna in devetdesetodstotna vključenost otrok ustrezne starosti v vrtec (Presidency Conclusions, 2002).

pozornost posvečati ogroženim⁶ otrokom, saj so običajno ravno oni tisti, ki niso vključeni v nobeno obliko organizirane predšolske vzgoje oz. se uslug poslužujejo v manjši meri (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2009). Raziskovalci ugotavljajo, da se v evropskem prostoru otroci etničnih manjšin in družin z nižjimi prihodki vse bolj soočajo s problemom dostopa do programov predšolske vzgoje (Vandenbroeck in Lazzari, 2013). V Sloveniji je v kontekstu tematike prispevka mogoče dostopati le do podatkov o številu vključenih predšolskih otrok v vrtce. Imamo podatke o starosti v vrtce vključenih otrok glede na občino stalnega bivališča, statistično ali kohezijsko regijo. Dostopni so še podatki, koliko predšolskih otrok, tujih državljanov, je vključenih v vrtce.⁷ S podatki o socialno-ekonomskem statusu in/ali etnični pripadnosti otrok, vključenih v vrtce, ne razpolagamo, prav tako nimamo podatkov, koliko takih predšolskih otrok ni vpisanih v noben program predšolske vzgoje – to bi bilo z vidika zagotavljanja ustrežne skrbi zanje, še zlasti z vidika zagotavljanja socialne vključenosti in oblikovanja ustrežnih politik, zagotovo priporočljivo vedeti.

V Sloveniji v obdobju sedanje gospodarske krize beležimo naraščanje deleža otrok, ki živijo pod pragom tveganja revščine: od leta 2007, ko je deset odstotkov otrok, mlajših od šest let, živel pod pragom tveganja revščine, do leta 2011, ko je že 14,7 odstotka otrok, mlajših od šest let, živel pod pragom tveganja revščine.⁸ Narašča tudi število tujih državljanov,⁹ vse večje so potrebe po iskanju zaposlitev zunaj kraja/države bivanja, kar bistveno vpliva na spreminjanje ustaljenih vzorcev delovanja družine in s tem posledično tudi na spreminjanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj otroka. Vse to kaže, da bi se morale institucije predšolske vzgoje prilagoditi trenutnim oz. nenehnim spremembam, ki jih razmere v družbi prinašajo, država pa bi morala sprejeti ukrepe za zmanjševanje revščine otrok, reševanje prikrajšanosti že od rojstva dalje ter zagotavljanje socialne vklju-

6 Pri definiciji termina »ogroženi otroci« sledimo klasifikaciji Direktorata za izobraževanje OECD (OECD, 2006: 98), ki v kategorijo C klasifikacije otrok s posebnimi izobraževalnimi potrebami uvršča otroke, katerih posebne izobraževalne potrebe izhajajo primarno iz socialno-ekonomskih, kulturnih in/ali jezikovnih dejavnikov. Tem otrokom je skupno ozadje, splošno prepoznano kot prikrajšanost, za katerega si izobraževanje prizadeva, da bi ga omililo oziroma premostilo. Med te otroke uvrščamo npr. otroke, ki so izpostavljeni tveganju revščine, Rome in migrante ter druge.

7 Otroci, vključeni v vrtce: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/01_09525_otroci_vrtci.asp (8. 6. 2013).

8 Podatki, dne 22. 3. 2013 prejeti po elektronski pošti od svetovalke na Statističnem uradu Republike Slovenije.

9 Osnovne skupine prebivalstva po spolu, Slovenija, četrletno: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05A1002S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/05_osnovni_podatki_preb/05_05A10_prebivalstvo_cetrt/&lang=2 (29. 5. 2013).

čenosti. Pri reševanju teh problemov si je treba prizadevati za splošne in za vsem enako dostopne ter visoko kakovostne programe predšolske vzgoje, ki prispevajo k zmanjševanju osipa v rednem šolanju, zmanjšujejo tveganje za revščino in socialno izključenost (Council of the European Union, 2011), saj obstaja precej dokazov, da revščina in socialna izključenost vplivata na otrokov razvoj, pri čemer je pomanjkanje kakovostnih storitev predšolske vzgoje še dodaten dejavnik vpliva (npr. Duncan in Brooks-Gunn, 2000 v: Vandenbroeck, 2007; Phillips in Adams, 2001 v: Vandenbroeck, 2007; Pungello in Kurtz-Costes, 1999 v: Vandenbroeck, 2007).

Poleg političnih interesov, prisotnih na področju predšolske vzgoje, usmerjenih predvsem v ohranjanje gospodarske konkurenčnosti Evrope, se v zadnjem času, kot smo omenili že zgoraj, veliko pozornosti posveča kakovosti storitev predšolske vzgoje, saj ima kakovostna predšolska vzgoja v prvih letih posameznikovega življenja velik pozitivni učinek na otrokov razvoj (OECD, 2006). V tem kontekstu se poudarja potreba po visoko usposobljenem kadru, saj višje, kot je strokovno osebje v vrtcu usposobljeno, višja je kakovost storitev, ki jo vrtec lahko ponuja (Sylva et al., 2004).

V nadaljevanju predstavljamo izsledke nekaterih raziskav, opravljenih v evropskem prostoru, ki govorijo o vlogi kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

Zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok z zagotavljanjem kakovostnih predšolskih programov – pregled izsledkov raziskav

Longitudinalna raziskava Effective Provision of Pre-School Education (v nadaljevanju: EPPE), ki je preučevala učinke predšolske vzgoje (Sylva et al., 2004), in raziskava, opravljena na Severnem Irskem, The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project (Melhuish et al., 2006), ugotavljata, da ogroženi otroci največ pridobijo v predšolskih programih visoke kakovosti, še posebej, če imajo možnost interakcije z otroki, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij (iz različnih družin, kultur, so različnih narodnosti, socialno-ekonomskega statusa, govorijo drug jezik, imajo različne pogoje in priložnosti za učenje ipd.). Iz tega izhaja, da rezultati obeh raziskav govorijo v prid inkluzivnim pristopom vzgoje in izobraževanja (izvajanje programov predšolske vzgoje za vse otroke skupaj, ne ločeno oziroma posebej samo za ogrožene otroke). Raziskava The Early Years Transition & Special Educational Needs (EYTSSEN) ugotavlja, da je za ogrožene otroke, ki obiskujejo programe predšolske vzgoje, značilno manjše tveganje, da se bodo pri njih pojavile posebne izobraževalne potrebe (special educational needs), tudi če upoštevamo vse dejavnike oko-

lja, v katerem otroci odraščajo. Ti rezultati predšolsko vzgojo predstavljajo kot učinkovito zgodnjo intervencijo pri zmanjševanju možnosti za razvoj posebnih izobraževalnih potreb, pomagajo k lažjemu prehodu v osnovno šolo ter spodbujajo kognitivni razvoj in razvoj socialnih spretnosti otrok, še posebej ogroženih (Sammons et al., 2003). Navedeni rezultati potrjujejo, da lahko ustrezna podpora v predšolski dobi v odnosu do različnih potreb različnih skupin omili učinke socialne prikrajšanosti in otrokom zagotovi boljši izhodiščni položaj ob vstopu v osnovno šolanje (še posebej na področju razvoja jezika in predopismenjevalnih spretnosti). Iz tega lahko povzamemo, da so prizadevanja za oblikovanje visoko kakovostnih predšolskih programov prepoznana kot učinkovit ukrep za doseganje socialne vključenosti in prekinitev socialne prikrajšanosti (Lazzari in Vandenbroeck, 2012: 56), pri čemer enak vpliv igrata tako kakovost predšolske vzgoje kot tudi čas trajanja otrokove vključenosti v programe predšolske vzgoje (Sylva et al., 2004).

Raziskava, opravljena v zahodni Nemčiji, ugotavlja, da obiskovanje vrtca močno zviša verjetnost, da bodo otroci imigranti, ki so bili vključeni v programe predšolske vzgoje, predlagani za vpis v zahtevnejše srednje šole,¹⁰ kot če vrtca ne bi obiskovali, medtem ko obiskovanje vrtca pri nemških državljanih ni imelo vpliva na vrsto srednje šole,¹¹ v katero so bili predlagani s strani učitelja (Spieß et al., 2003). Druga študija, v okviru katere so nemški raziskovalci preučevali vpliv predšolske vzgoje na otrokov razvoj, ugotavlja, da ima predšolska vzgoja dolgoročni učinek na kognitivni in nekognitivni razvoj ogroženih otrok. Rezultati kažejo, da lahko splošno dostopna, visoko kakovostna predšolska vzgoja prispeva k zmanjševanju neenakosti v družbi in k zmanjševanju medgeneracijskega prenosa socialno-ekonomskega statusa (Felfe in Lalive, 2010).

V raziskavi na Norveškem, s katero so analizirali uvedbo subvencionirane, splošno dostopne predšolske vzgoje in njen vpliv na posameznikove dolgoročne rezultate (izobrazba), so ugotovili, da je obiskovanje programov predšolske vzgoje dolgoročno bistveno vplivalo na boljše posameznikove izobraževalne dosežke in povišalo možnosti za dokončanje srednje šole ali obiskovanje fakultete, pri čemer je najvišji vpliv zaznati pri otrocih nizko izobraženih mater in deklicah (Havnes in Mogstad, 2009).

10 T. i. *secondary schools*, ki se v Nemčiji začnejo v petem razredu. V četrtem razredu se učenec in starši na podlagi priporočila učitelja, ki ga pripravi na osnovi učenčevih dosežkov v »*primary school*« in (ponekod) specifičnih testov, odločajo, katero srednjo šolo bo učenec obiskoval. V praksi je učiteljevo priporočilo obvezujoče in od otrok ter staršev zahteva, da ga sprejmejo (Spieß et al., 2003: 10).

11 *Gymnasium, Realschule, Hauptschule* – gimnazija je najbolj, *Hauptschule* pa najmanj zahtevna šola. Dijaki, ki zaključijo *Hauptschule*, imajo omejene možnosti na trgu delovne sile ter se soočajo s tveganjem za brezposelnost (Reinberg in Hummel, 2002 v: Spieß et al., 2003: 10).

Tudi v tem primeru je predšolska vzgoja prepoznana kot pomembna pri zmanjševanju medgeneracijskega prenosa socialne prikrajšanosti.

V slovenskem prostoru na osnovi izsledkov raziskave o učinku vrtca na otrokov govorni, spoznavni, socialni razvoj in razvoj osebnosti ugotovljamo, da v vrtcu pomembno pridobijo otroci staršev z nižjo izobrazbo in manj spodbudnim družinskim okoljem, predvsem na področju govornega razvoja in pripravljenosti za vstop v šolo. Pri tem je bil navedeni učinek višji v vrtcih z višjo kakovostjo – na zmanjševanje razlik med otroki različno izobraženih staršev oziroma med otroki iz bolj ali manj spodbudnega družinskega okolja vpliva tudi raven kakovosti vrtca (Marjanovič Umek, 2009) –, ki je bila v raziskavi ocenjena z Ocenjevalno lestvico za strokovne delavke/-ce: kakovost na procesni ravni in Lestvico socialne interakcije vzgojitelja z otroki (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008: 135). Kljub dobljenim rezultatom, ki smo jih navedli zgoraj, je potrebna kritična uporaba rezultatov oziroma pazljivost pri interpretaciji, na kar opozarjajo tudi avtorice raziskave (ibid.).¹²

Priznanje kakovostnih predšolskih programov kot pomembnih pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok in njihovih družin je razširjeno tudi v evropskem političnem prostoru. Zavedanje pomena kakovostne predšolske vzgoje, še posebej za ogrožene otroke, izkazuje Evropska komisija v dokumentu *Predšolska vzgoja in izobraževanje – zagotoviti vsem našim otrokom najboljši začetek za svet jutrišnjega dne*¹³ (European Commission, 2011). V dokumentu povzema ugotovitve že opravljenih študij in posameznih raziskovalcev¹⁴ ter navaja, da je učenje kasneje učinkovitejše in da je bolj verjetno, da se bo posameznik vključeval tudi v programe vseživljenjskega učenja, če je bil vključen v programe predšolske vzgoje. Manjša je verjetnost za opustitev šolanja, povečajo se izobrazbeni dosežki posameznika, zmanjšajo se stroški družbe v primerih neizkoriščenih talentov posameznika, manjši so tudi stroški javne porabe sredstev za socialno varstvo, zdravstvo in pravosodje. V dokumentu je izpostavljeno tudi, da je omogočanje univerzalnega dostopa do visoko kakovostnih in inkluzivnih predšolskih programov koristno za vse. Ne pomaga le otrokom razviti njihove potenciale, temveč pomaga tudi staršem in drugim

12 Procesna kakovost vrtcev je bila namreč ocenjena le enkrat (ko so bili otroci, vključeni v vzdolžno raziskavo, stari približno pet let), in ker avtorice niso ocenjevale kakovosti vrtcev pri vseh drugih starostih otrok, veljajo rezultati le za navedeno starost (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008).

13 *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. COM(2011) 66 final (European Commission, 2011).

14 Na primer rezultati na testu PISA 2009 (OECD, 2010); *Starting Strong* (OECD, 2001) in *Starting Strong II* (OECD, 2006); Barnett, 2004, 2010; Bennet, 2010; in drugi (European Commission, 2011).

družinskim članom, da se vključijo v zaposlitvene, izobraževalne (za dvig starševskih kompetenc) in prostočasne aktivnosti (ibid.).

Opravljen pregled izsledkov omenjenih raziskav potrjuje, da lahko vključenost ogroženih otrok v programe predšolske vzgoje prispeva k njihovi večji socialni vključenosti. Poleg tega Grunewald in Rolnick (2007) ugotavljata, da imajo visoko kakovostni programi predšolske vzgoje pozitiven vpliv na vse otroke, najbolj pa na tiste, ki prihajajo iz socialno ogroženih oziroma prikrajšanih okolij. Omenimo naj še Bennetta (2008), ki navaja, da je vse bolj prisotno tudi spoznanje, da lahko visoko kakovostni programi za vse predšolske otroke in njihove družine vodijo v večji napredek družbe kot celote.

O kakovosti predšolskih programov kot nujnem dejavniku za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok

V slovenskem prostoru zahtevo po zagotavljanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na vseh ravneh poudarja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (v nadaljevanju: Bela knjiga), in sicer v okviru konteksta o uresničevanju človekovih pravic (Krek in Metljak, 2011: 13). Kakovost vzgojno-izobraževalnega dela opredeljuje kot enega izmed splošnih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki ga je (med drugim) mogoče uresničevati s kakovostno usposobljenimi strokovnimi delavci (ibid.: 16).

Vonta (2010) opredeljuje, da kakovostna predšolska vzgoja danes opravlja vsaj šest pomembnih poslanstev, ki se med seboj tudi prepletajo ter kot taka skrbijo za razvoj posameznika in celotne sodobne družbe. Kakovostna predšolska vzgoja 1) uresničuje otrokove pravice, 2) uresničuje človeške potencialne, 3) zmanjšuje revščino, 4) uresničuje enakost in socialno pravičnost, 5) povečuje socialni kapital ter 6) spodbuja ekonomski razvoj in razvoj civilne družbe. Kakovostna predšolska vzgoja naj bi tudi podpirala starše in krepila njihove starševske kompetence ter spodbujala njihovo aktivno vključenost pri uresničevanju starševske vloge (ibid.). Pri vsem tem pa se moramo zavedati, da je razumevanje kakovosti v institucijah predšolske vzgoje lahko družbeno in kulturno specifično, zato o konceptu kakovosti kot o univerzalnem pojmu ne moremo govoriti (Dahlberg et al., 2007: 104).

Mnogi tuji raziskovalci ugotavljajo, da so otroci etničnih manjšin in otroci iz družin z nižjimi dohodki pogosteje vključeni v programe nižje kakovosti v primerjavi z otroki srednjega in nižjega razreda (Phillips in Adams, 2011 v: Vandembroeck, 2011; Pungello in Kurtz-Costes, 1999 v: Vandembroeck, 2011). Študija EPPE pa je dokazala, da lahko le visoko kakovostna praksa ogroženim otrokom zagotavlja višje učne dosežke in bolj-

šo socialno vključenost (Sylva et al., 2004). Iz tega razloga morajo odločevalci politik zagotoviti, da bodo visoko kakovostne storitve predšolske vzgoje omogočene vsem otrokom, pri čemer povprečen ali enak standard ni dovolj: ogroženim otrokom je treba zagotavljati najboljše pogoje in najbolj usposobljene strokovne delavce (Vandenbroeck, 2011; Vonta, 2006), bodisi brezplačno ali po ugodni ceni (Vandenbroeck, 2011).

Kot primer vodil za uresničevanje kakovostne pedagoške prakse navajamo Mednarodno združenje Korak za korakom (*International Step by Step Association*, v nadaljevanju: ISSA), ki kakovostno prakso na področju zgodnjega otroštva opredeljuje v ISSA pedagoških področjih kakovosti (Tankersley et al., 2011), pri čemer izhaja iz osnovnih načel, izraženih v Konvenciji o otrokovih pravicah (1989). Zagovarja zagotavljanje enakega dostopa do vzgoje in izobraževanja za vse otroke, prizadeva si za na otroka osredinjen, celostni in individualni pristop v odnosu do spodbujanja otrokovega razvoja preko razvojno-primerne prakse ter sledi socialno-konstruktivistični viziji učenja, ki se odvija v otrokovi interakciji z vrstniki, odraslimi in bližnjim okoljem (Tankersley et al., 2010). Kakovostna praksa se po definiciji ISSA uresničuje z upoštevanjem in realiziranjem kazalnikov kakovosti znotraj sedmih področij kakovosti. Ta so: interakcije; družina in skupnost; inkluzija, različnost in demokratične vrednote; spremljanje, ocenjevanje in načrtovanje; strategije poučevanja; učno okolje; in profesionalni razvoj (Tankersley et al., 2011). Če govorimo o zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok s kakovostnimi predšolskimi programi, o nobenem od navedenih ISSA pedagoških področij kakovosti ne moremo govoriti ločeno, ampak moramo zagotavljanje kakovostne prakse razumeti kot nenehno preverjanje, ali v svoji praksi upošteevamo vseh sedem navedenih področij kakovosti.

V naslednjem poglavju predstavljamo nekaj ključnih dejavnikov, ki jih razumemo kot pomembne za dvig kakovosti pedagoške prakse in ki posledično prispevajo tudi k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

Dejavniki, ki prispevajo k oblikovanju in izvajanju kakovostnih predšolskih programov ter zagotavljajo socialno vključenost ogroženih otrok

V tem delu razprave predstavljamo dejavnike, ki pomembno prispevajo k dvigu kakovosti pedagoške prakse in k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok. Med njimi izpostavljamo spoštovanje različnosti, inkluzijo ter razumevanje načela enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju, saj je njihovo razumevanje in uresničevanje ključno, kadar se srečujemo z ogroženimi otroki. Kot pogoj za uresničevanje inkluzije iz-

postavljamo na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso, predstavimo pa tudi pomen usposobljenosti strokovnih delavcev za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok. V okviru tega opravimo pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok.

Spoštovanje različnosti, inkluzija, enake možnosti, pravičnost v vzgoji in izobraževanju

Bela knjiga (Krek in Metljak, 2011) v poglavju, v katerem predstavlja splošna načela vzgoje in izobraževanja, izpostavlja pomen spoštovanja pravice do nediskriminiranosti, pri čemer poudarja »zlasti nediskriminiranje oseb oziroma otrok iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij ter priseljencev, nediskriminiranje v razliki med spoloma in nediskriminiranje oseb s posebnimi potrebami« (ibid.: 13). Pri tem opozarja na pomen pozitivne diskriminacije za odpravljanje nepravilnih razlik in vzpostavljanja enakih možnosti za vse. Koncept »enakost izobraževalnih možnosti« pogosto razumemo kot pravičnost v izobraževanju, pri čemer je »enakost možnosti, ki jih ima nekdo v družbi, močno odvisna od njegovih možnosti za izobraževanje« (ibid.: 14). Iz tega sledi, da mora država v svojih prizadevanjih za pravično družbo poskrbeti za najrazličnejše ukrepe, ki vsakomur zagotavljajo enake izobraževalne možnosti. To so na primer: pozitivna diskriminacija za otroke iz socialno in kulturno depriviligiranih okoljih, zagotavljanje brezplačnega izobraževanja v enakem obsegu za vsakega posameznika, omogočanje individualizacije šolskega sistema in pouka, zagotavljanje inkluzije otrok s posebnimi potrebami, kadar je to zanje koristnejše kot šolanje v posebnih šolah itd. (ibid.: 14-15).

V duhu priporočil, ki jih strokovnemu delavcu nalaga Bela knjiga (Krek in Metljak, 2011), se zdi razumevanje konceptov različnosti, enakih možnosti, pravičnosti, inkluzivnosti, nediskriminatornosti itd. s strani strokovnih delavcev ključno za oblikovanje in izvajanje kakovostnih predšolskih programov, še posebej, če govorimo o ogroženih otrocih in njihovih družinah, o otrocih, ki prihajajo iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij, o priseljencih ipd. Siraj-Blatchfordova (2006) poudarja osnovno zahtevo, da morajo otroci v modernih, raznolikih družbah razviti socialne kompetence z namenom spoštovanja drugih skupin in posameznikov, ne glede na razlike, ki se pojavijo med njimi, učenje teh kompetenc pa se mora začeti že v najzgodnejših letih otrokovega življenja. Avtorica zagovarja tudi tezo, da so določene skupine prikrajšane le zato, ker jih strokovni delavci v vrtcih ne poznajo dovolj

dobro in si o njih ustvarjajo napačne predstave. Da bi se temu izognili, morajo ravnanja strokovnih delavcev v vrtcih temeljiti na nediskriminiranju, pri čemer pa ne gre izključiti pozitivne diskriminacije, kot smo opredelili že zgoraj.

Kljub navedenemu priporočilu je v praksi včasih slišati, da strokovni delavci vse kakor koli ogrožene oziroma prikrajšane otroke in njihove starše obravnavajo enako kot druge otroke in starše, nudijo jim enake dejavnosti, poslušujejo se enakih pristopov, z vsemi komunicirajo enako in med njimi ne delajo razlik, zato da bi jim omogočili enake možnosti kot vsem ostalim. Ali je to pravi pristop? Ali je različnim treba zagotavljati enake pogoje kot vsem drugim ali različnim zagotavljati različno? V raziskavi *Children of Immigrants in Early Childhood Settings in Five Countries: A Study of Parents and Staff Beliefs* se je na primeru Francije pokazalo, kako prizadevanja za obravnavanje vseh otrok enako¹⁵ pogosto ne zagotovijo diferenciranega poučevanja, ki ga nekateri otroci, ki pripadajo določenim skupinam, morda potrebujejo (Brougère et al., 2008). V prizadevanjih za zagotavljanje enakih možnosti je treba najprej doumeti, da je različnim treba nuditi različno – zagotavljati diferencirane in individualizirane pristope, da bi načelo nediskriminiranja v praksi v resnici zaživel. Ali strokovni delavci načelo nediskriminiranja razumejo v tem smislu? Ali se zavedajo pomena uporabe različnih pristopov za uspeh različnih posameznikov? Ali imajo v zvezi s tem razvite ustrezne kompetence?

Raziskava (Jager, 2012), ki je bila opravljena na vzorcu štiriinštiridesetih vzgojiteljev predšolskih otrok, od katerih jih enajst izvaja predšolske programe za ogrožene otroke,¹⁶ je pokazala, da se vzgojitelji, ki programe za ogrožene otroke izvajajo, in tisti, ki jih ne, ne razlikujejo med seboj glede samoocene lastne prakse na področju spoštovanja različnosti, uresničevanja enakih možnosti, inkluzivnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju.¹⁷ Ugotavljamo, da vzgojitelji, ki so sodelovali v raziskavi, ne glede na to, ali izvajajo predšolske programe za ogrožene otroke ali ne, v približno enaki meri ocenjujejo lastno prakso na področju razumevanja in uresni-

15 V Franciji pogosto razumljeno kot primer dobre prakse (Vandenbroeck, 2011), kar je zaslediti tudi pri nas (opomba avtorja).

16 V raziskavi je bilo anketirancem pojasnjeno, katere otroke v kontekstu raziskave pojmujejo kot »ogrožene« in kaj pojmujejo kot »predšolske programe za ogrožene otroke«. Ogroženi otroci so otroci, ki so izpostavljeni tveganju revščine; otroci priseljencev; otroci etničnih skupin. Predšolski programi za ogrožene otroke so krajši ali občasni programi za ogrožene otroke; kakršne koli posebne dejavnosti za ogrožene otroke; posvečanje posebne skrbi za ogrožene otroke, ki so vključeni v javne vrtce.

17 Predpostavljali smo, da bodo tisti, ki predšolske programe za ogrožene otroke izvajajo, bolj ocenili lastno prakso na področju uresničevanja konceptov različnosti, enakih možnosti, inkluzivnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju v primerjavi s tistimi, ki programov za ogrožene otroke ne izvajajo (Jager, 2012).

čevanja konceptov različnosti, enakih možnosti, inkluzivnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju (*ibid.*), kar vsekakor štejejo kot spodbudno v kontekstu prizadevanj za inkluzivno naravnane institucije vzgoje in izobraževanja. Kljub spodbudni ugotovitvi jo velja jemati z določeno mero previdnosti, saj je šlo za samooceno lastne prakse, ki navadno daje visoke rezultate, vzorec ni bil reprezentativen in zato ugotovitev ne moremo popoševati na celotno množico, prav tako trditve v vprašalniku niso bile vnaprej preverjene – šlo je za pilotno raziskavo, v vzorec pa so bili vključeni vzgojitelji javnih vrtcev, vključenih v mrežo vrtcev Korak za korakom,¹⁸ ki v svoji praksi uresničujejo ISSA pedagoška področja kakovosti in so bili v tem kontekstu vključeni tudi v ustrezna usposabljanja za uresničevanje le-teh v praksi (*ibid.*). Navedeno bi bilo vsekakor treba podrobneje raziskati, saj nam izkušnje iz prakse (»z vsemi ravnami enako«) in rezultati raziskave dajejo nasprotujoče si podatke.

V kontekstu spoštovanja različnosti, uresničevanja enakih možnosti, spodbujanja inkluzije, zagotavljanja pravičnosti v vzgoji in izobraževanju je treba zagotavljati oziroma ustvarjati šolo¹⁹ kot inkluzivno naravno institucijo, ki je kot taka »osredotočena na socialno konstrukcijo ovir pri učenju in participaciji, ki so odvisne od dinamike socialne interakcije« (Lesar, 2010: 11). Če si prizadevamo za oblikovanje take šole, ki je inkluzivno naravnana, moramo poskrbeti, da kurikulum, načini poučevanja, razredna/oddelčna in šolska klima, načini vzpostavljanja in ohranjanja discipline ter kaznovanja itd. za nobenega otroka niso izključujoči. Pri tem je še kako pomembna vloga pedagoga, ki se vsakodnevno sooča z otroki, ki prihajajo iz različnih okolij, družin, kultur, so različnih narodnosti, socialno-ekonomskega statusa, govorijo različne jezike itd. Vsak pedagog mora biti v tem kontekstu sposoben visoke stopnje odgovornosti in senzibilnosti za vsakega otroka posebej, saj skupno izobraževanje prispeva k »razvoju odprtih družb in posameznikov, sposobnih spoštljivega sobivanja in sodelovanja z drugačnimi« (*ibid.*).

V okviru prizadevanj za oblikovanje inkluzivno naravnanih institucij vzgoje in izobraževanja, ki kot take lahko prispevajo k socialni vključenosti ogroženih otrok, saj je spoštovanje različnosti neločljivo povezano s socialno vključenostjo (Vandenbroeck, 2007: 7), nadaljujemo z opredelitvijo na otroka osredinjene ter kulturno, razvojno in individualno primerne prakse.

18 Deluje v okviru Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom.

19 Z navedbo »šola« opredeljujemo vse vzgojno-izobraževalne institucije, torej tudi institucije predšolske vzgoje.

Na otroka osredinjena ter kulturno, razvojno in individualno primerna praksa

Za inkluzivno lahko štejemo tisto šolo, ki si prizadeva za na otroka osredinjene pristope v vzgoji in izobraževanju, pri čemer upošteva tudi kulturno, razvojno in individualno primernost. Osredinjanje na otroka se v kulturi učenja in poučevanja »nanaša na pristope, ki v središče učnega procesa in tega, kar se dogaja v vrtcu in šoli, postavljajo otroka« (Vonta, 2009: 82). V tuji literaturi ta pristop zasledimo pod imenom *child-centered* ali *child-focused*, zanj pa je značilno, da je usklajen z otrokovimi pravicami, kot jih določa Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Po mnenju McCombove in Whislerjeve »osredotočenost na otroka oziroma učenca pomeni, da veš, kako vsak otrok razume svoj svet in kako pristopa k procesu učenja« (McCombs in Whisler, 1997 v: Vonta, 2009: 83). Po njunem mnenju se na otroka osredinjen pristop nanaša na pet osnovnih principov. Na otroka osredinjeno učenje:

- uresničuje otrokove učne potrebe, in sicer tako, »da postane učenje smotrno za otrokovo življenje, da razvije pozitivna čustva, ohranja otrokovo motivacijo in vključenost ter uspeh pri učenju« (ibid.);
- temelji na rezultatih preučevanja delovanja možganov, pri čemer je treba izpostaviti dejstvo, da »so najzgodnejša leta življenja najbolj kritično obdobje za gradnjo močnih osnov za učenje« (Caine in Caine, 1997 v: Vonta, 2009: 84);
- je usmerjeno na vseživljenjsko učenje in se pojavlja v štiristopenjskem spiralastem in ponavljajočem se ciklu (zavedanje, raziskovanje, poi-zvedovanje, uporaba), ki se večkrat ponovi (Bredenkamp in Rosengarten, 1993 v: Vonta, 2009: 84–85);
- poudarja pomen socialnih, emocionalnih in intelektualnih zmožnosti pri učenju. Skrb za »otrokovo socialno in emocionalno zmožnost povečuje akademske dosežke, zmanjšuje problematično vedenje in izboljšuje otrokove medsebojne odnose« (Association for Supervision and Curriculum Development, 1997 v: Vonta, 2009: 85);
- upošteva in spoštuje izkušnje, ki jih v učno situacijo prinaša otrok. Pri tem se moramo zavedati »pomena uravnoteženosti med učenjem, ki ga inicira otrok, in tistim, ki ga usmerja vzgojitelj. Tako otroci dobi-jo učne izkušnje, ki jih potrebujejo, da bi uspeli v tem kompleksnem svetu« (Vonta, 2009: 86).

Pristop *child-centered* verjame v otrokov celostni razvoj, v kulturno, individualno in razvojno primerno učno okolje in pristope k učenju (Vonta, 2006). Razvojna primernosti temelji na poznavanju primernih izkušenj, materialov in interakcij, ki spodbujajo otrokov razvoj. Uresničevanje

individualne primernosti zahteva od pedagoga natančno poznavanje posameznikovih močnih področij, potreb in interesov, po drugi strani pa tudi spoznanje, da se vsak otrok razvija in uči različno hitro ter na različne načine. Kulturna primernost pomeni poznavanje kulturnega in socialnega okolja, v katerem otrok odrašča, ter pomeni vključevanje potreb družin, njihovih vrednot in kulture v učne izkušnje otrok (Vonta, 2009: 86). Vloga pedagoga v na otroka osredinjenem pristopu je usmerjena v oblikovanje učnih izkušenj, ki spodbujajo otrokov razvoj, in sooblikovanje fizično varnega okolja ter učeče se, psihološko varne skupnosti. Pedagog je tisti, ki spodbuja možnost izbire, razvijanje samostojnosti in sodelovanja, poudarjeno pa je tudi sodelovanje in vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja (Vonta, 2006: 6). Vandebroek gre še dlje in pravi, da mora biti »na otroka osredinjen kurikulum tudi na družino osredinjen kurikulum« (Vandebroek, 2011: 2), katerega uresničevanje je ključno v skrbi za razvoj otrokove pozitivne samopodobe, njegovega dobrega počutja in posledično doseganja uspehov. Iz tega izpelje načela za uresničevanje »spoštljivega kurikula« (ibid.), kot ga opredeljuje evropska mreža *Diversity in Early Childhood Education and Training* (v nadaljevanju: DECET). Institucije predšolske vzgoje morajo po prepričanju DECET-a biti mesta, kjer vsak otrok, starš in strokovni delavec čuti, da pripada. To pomeni ustvarjanje aktivne politike, ki pri oblikovanju kurikula upošteva družinske kulture in posebnosti (ibid.: 2-3).

Dejstvo je, da je različnost med otroki in starši v vseh pogledih večja, kot je bila kdaj koli prej. Zaznavamo različnost družinskih mikro-kultur, interesov, sposobnosti, učnih stilov, osebnostnih lastnosti, socialno-ekonomskih pogojev življenja itd., poleg tega pa se srečujemo še z vse večjim številom priseljencev ter otrok in družin, ki živijo v revščini oziroma se jim je socialno-ekonomski status spremenil. Kako se uspešno prilagajati vsem tem spremembam? Kako odgovarjati na vedno večje zahteve družbe? Kako vsem otrokom in njihovim družinam zagotavljati enake možnosti? Kako ogroženim otrokom zagotavljati socialno vključenost? Pričakovanja do strokovnih delavcev na področju predšolske vzgoje so velika, še posebej zaradi ključne vloge, ki jo predšolska vzgoja lahko odigra pri zagotavljanju socialne vključenosti. Ali je v opisih kompetenc diplomantov študijskih programov Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji za opravljanje poklica diplomirane-ga vzgojitelja predšolskih otrok mogoče zaslediti poudarke, ki prispevajo k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok? Ugotovitve predstavljamo v nadaljevanju.

Usposobljenost strokovnih delavcev za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok

Če smo v začetku prispevka opredelili, da je predšolska institucionalna vzgoja pomembna (tudi) z vidika zagotavljanja možnosti za zaposlovanje žensk, je vse bolj jasno izraženo prepričanje, da predstavlja zgodnje izobraževanje osnovo tudi za posameznikovo vseživljenjsko učenje in razvoj. Pri tem zagotavlja »pravične začetne možnosti za vse otroke ter prispeva k izobraževalni enakosti in socialni integraciji« (OECD, 2006: 3). Zaradi teh ugotovitev v mnogih državah potekajo prenove sistemov predšolske vzgoje s posebnim poudarkom na prenovi izobraževalnih programov, ki usposablajo za delo na področju predšolske vzgoje, pri čemer je posebna pozornost posvečena oblikovanju takih posameznikov, ki bodo razvili »profesionalno kompetenco« (Vrinioti, 2013: 151).

Številni avtorji soglašajo, da za uresničevanje kakovostne pedagoške prakse potrebujemo visoko usposobljene strokovne delavce (MacNaughton et al., 2001; McMillan, Walsh, 2011; Peeters, Vandenbroeck, 2011; Sylva et al., 2004; Urban, 2008; Urban et al., 2011a; Vonta, 2009), še posebej, ko govorimo, kakšne učinke imajo kakovostni predšolski programi na ogrožene otroke. V EPPE študiji se je pokazalo, da je bila kakovost predšolskih programov višja, kjer je bilo zaposlenih več strokovnih delavcev z visoko izobrazbo, in tudi otroci so bolj napredovali na intelektualnem/kognitivnem in socialnem/vedenjskem področju (Sylva et al., 2004: 56). Še posebej se je učinek kakovostne predšolske vzgoje kazal pri otrocih iz nespodbudnih okolij ter pri otrocih, katerih materni jezik ni jezik okolja (Peeters, 2008: 30; Sylva et al., 2004). V kontekstu razvoja otrok iz nespodbudnih okolij omenjamo tudi Melhuisha (2004), ki stopnjo izobrazbe strokovnih delavcev poudarja kot enega pomembnih dejavnikov pri spodbujanju razvoja ogroženih otrok.

Kljub vsemu je treba poudariti, da stopnja izobrazbe *per se* še nima neposrednega učinka na razvoj otroka, ampak ga imajo šele *sposobnosti* bolj kvalificiranega strokovnega delavca za ustvarjanje visoko kakovostnega učnega okolja, ki omogoča spremembe (Elliot, 2006 v: OECD, 2012: 146; Sheridan et al., 2009 v: OECD, 2012: 146). V tem kontekstu obstaja vrsta dokazov, da bogato, spodbudno učno okolje in visoko kakovostno pedagoško prakso oblikujejo bolj usposobljeni strokovni delavci ter da kakovostnejša pedagoška praksa vodi k boljšim učnim rezultatom (Litjens in Taguma, 2010 v: OECD, 2012: 146). Ker na kakovost izvajanja pedagoške prakse ne vpliva samo dosežena stopnja izobrazbe, ampak še vrsta drugih dejavnikov, npr. odnos posameznika do področja predšolske vzgoje, zavedanje pomena predšolske vzgoje, poznavanje otrokovega razvoja in temu primernih strategij poučevanja, sprejemanje inkluzivnih ter demokratič-

nih pristopov, sposobnost prilagajanja na spremembe, spoštovanje dimenzij različnosti ipd., nas je v analizi kompetenc²⁰ diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji zanimalo, koliko pozornosti je v opisih kompetenc posvečene zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

V slovenskem prostoru so bile za prenovo pedagoških študijskih programov izdelane Teze za prenovo pedagoških študijskih programov (2004) (v nadaljevanju: Teze), in sicer s strani delovne skupine Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ter dopolnjene in usklajene kot strokovno izhodišče za prenovo pedagoških študijskih programov na rednem koordinacijskem sestanku vodstev vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji. Snovalci Tez so si bili enotni, da je zato, ker so pedagoški poklici regulirani s predpisi, treba ohraniti trend zagotavljanja ustreznih stopenj izobrazbe: »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju morajo imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in (specialno) pedagoško (-andragoško) izobrazbo« (Teze, 2004: 1). Snovalci Tez soglašajo, da si morajo strokovni delavci v okviru začetnega študija pridobiti »kompetence, ki so potrebne za opravljanje pedagoških poklicev v sodobnih družbah« (ibid.), pri čemer je posebna pozornost posvečena pridobivanju splošnega znanja, veščin in razumevanja, poznavanju in obvladovanju procesov v vzgoji in izobraževanju (v razmerju do posameznika in družbe nasploh) ter poznavanju in obvladovanju specifičnega področja in/ali discipline, na katerem bodo posamezniki strokovno delali (ibid.).

Kompetence, ki naj bi jih diplomant prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja pridobil v času študija in ki naj bi mu omogočale uspešen začetek profesionalne kariere, so predstavljene v opisih študijskih programov vsake od treh pedagoških fakultet v Sloveniji (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – Pef UL,²¹ Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru – Pef UM²² in Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem – Pef UP²³). V analizo smo vključili tako splošne kot predmetno-specifične kompetence, pri čemer smo zasle-

20 Predstavljamo v poglavju *Pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa*...

21 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program Predšolska vzgoja: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf (15. 5. 2013).

22 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. <http://www.pef.um.si/205/predsolska+vzgoja> (15. 5. 2013).

23 Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_%28vs%29/ (15. 5. 2013).

dovali opise, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti. Splošne kompetence diplomantov Univerze v Ljubljani povzemamo iz predstavitvenega zbornika prvostopenjskega univerzitetnega študijskega programa Dvopredmetni učitelj,²⁴ ker iz predstavitvenega zbornika prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja niso razvidne, medtem ko so pri drugih dveh fakultetah splošne in predmetno-specifične kompetence razvidne iz opisov študijskih programov Predšolska vzgoja.

Pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok

V prilogi predstavljamo kompetence, ki jih diplomanti prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji pridobijo v času študija, pri čemer se osredotočamo le na tiste, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok. Omejili smo se na kompetence, ki jih lahko povežemo s spoštovanjem različnosti, uresničevanjem inkluzije, enakih možnosti ter pravičnosti v vzgoji in izobraževanju (Tabela 1) in z na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso (Tabela 2). Nekatere kompetence se ponovijo v obeh tabelah, saj gre za opise, ki jih lahko povežemo z obema obravnavanima področjema.

Iz opisov kompetenc, predstavljenih v Tabeli 1,²⁵ je razvidno, da diplomanti pridobijo kompetence, ki nakazujejo na senzibilnost za prepoznavanje razlik med otroki, ki jim pomagajo pri upoštevanju različnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu in pri vključevanju teh spoznanj v neposredno pedagoško prakso. Kompetence, ki jih diplomant pridobi, nakazujejo na prepoznavanje, upoštevanje in razumevanje razlik med otroki, ni pa v tem kontekstu zaslediti poudarka na poznavanju in vključevanju družin v sam vzgojno-izobraževalni proces. O uspešni inkluziji ne moremo govoriti, če v vzgojno-izobraževalni proces ne vključimo tudi otrokovega ožjega in širšega okolja (družina, lokalna skupnost) in če ne vlagamo naporov v spoznavanje otrokove družine, saj je otrok del družine. V zvezi s kompetencami, ki nakazujejo na vključevanje družin v vzgojno-izobraževalni proces, je zaslediti zgolj kompetenco o učinkovitem komuniciranju in sodelovanju s starši (ne z družinami) ter poznavanje in uporabo različnih oblik sodelovanja z njimi. Želeli bi si več poudarka na spoznavanju,

24 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski univerzitetni študijski program Dvopredmetni učitelj: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/dvopredmetni-ucitelj-zbornik.pdf (5. 6. 2013).

25 Glejte prilogo, Tabela 1.

upoštevanju in spoštovanju značilnosti družin, več opisov glede upoštevanja mnenj družine v zvezi z otrokovim razvojem in učenjem, več vključevanja družin v sprejemanje odločitev. Pri tem izhajamo iz načel mreže DECET, ki zagovarja, da je pri oblikovanju kurikula treba upoštevati družinske kulture in posebnosti, če želimo, da bodo institucije predšolske vzgoje mesta, kjer vsak čuti, da je sprejet, cenjen, spoštovan in da pripada (Vandenbroeck, 2011). Enako filozofijo zagovarja ISSA, ki poudarja, da je za kakovostno vzgojo in izobraževanje ter za spodbujanje otrokovega razvoja in učenja bistveno, da upoštevamo različne tipe družin, družinskih ozadij, življenjskih slogov in drugih značilnosti družin ter da v sprejemanju odločitev vključujemo družine (Tankersley et al., 2010).

V pregledu kompetenc, ki jih lahko povežemo z na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso (Tabela 2),²⁶ zasledimo kompetence, ki jih povezujemo z individualno in razvojno primerno prakso, npr. oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oziroma skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov; opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok; poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika; spodbujanje samostojnosti otrok in njihovih interesov v skladu z njihovo razvojno stopnjo ipd. Zasledimo tudi kompetence, ki jih povezujemo s kulturno primernostjo (npr. upoštevanje okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih); prepoznavanje in upoštevanje razlik, ki izhajajo iz socialno-kulturnega okolja), a v nekoliko manjši meri. Najbolj pogrešamo kompetence z vidika vključevanja potreb družin, njihovih vrednot in kulture v učne izkušnje otrok – podobno, kot smo ugotovili v analizi kompetenc, ki jih povezujemo s koncepti različnosti, inkluzije, enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju. Želeli bi tudi več poudarka na razumevanju otroka kot kompetentnega in aktivnega učenca ter kot nekoga, ki sam inicira učenje in daje pobude zanj.

Sklep

V prispevku smo prikazali, da k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok pomembno prispevajo kakovostni predšolski programi. Glede na to, da je pri zagotavljanju socialne vključenosti kot ključna prepoznana visoka kakovost pedagoške prakse in da lahko visoko kakovostne predšolske programe uresničujejo le ustrezno usposobljeni/kompetentni pedagogi, nas je zanimalo, ali diplomanti prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji pridobijo kompetence, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok.

²⁶ Glejte prilogo, Tabela 2.

Opravljeni pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji je z vidika zagotavljanja socialne vključenosti ogroženih otrok nakazal nekaj močnih področij in nekaj takih, ki še omogočajo širitev, poglobitev in razvoj. Zlasti bi bilo treba razširiti kompetence na področju poznavanja, upoštevanja, spoštovanja značilnosti družin in njihovega vključevanja v sam vzgojno-izobraževalni proces, predvsem v smislu upoštevanja njihovega mnenja v zvezi z otrokovim razvojem in učenjem ter v smislu vključevanja v sprejemanje odločitev. V opise kompetenc bi bilo treba vpeljati tudi večji poudarek na razumevanju otroka kot kompetentnega in aktivnega učenca, ki sam inicira učenje in daje pobude zanj.

Poudariti moramo, da pregled, kot smo ga opravili, pri čemer smo izhajali zgolj iz opisov kompetenc in poskušali izluščiti nekaj značilnosti, vsekakor ne daje končnih odgovorov glede usposobljenosti oziroma pripravljenosti diplomantov za zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok. K razvoju diplomantov na tem področju in s tem tudi k pridobivanju kompetenc za zagotavljanje socialne vključenosti vsekakor prispevajo še mnogi drugi dejavniki, ki imajo na uposobljenost za zagotavljanje socialne vključenosti velik vpliv, npr. vsebine predmetnika študijskega programa, cilji vsakega predmeta posebej, način izvajanja študija, možnosti za povezovanje teoretičnega znanja s prakso, osebna prepričanja diplomantov, pripisovanje pomena področju predšolske vzgoje kot dejavniku, ki prispeva k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok, itd.; to bi bilo treba vsekakor podrobneje raziskati.

Poudarjamo tudi, da se takrat, ko posameznik diplomira, njegova profesionalna pot šele začne, zato na tem mestu izpostavljamo nujnost stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki posamezniku omogoča ohranjanje profesionalne kakovosti in zagotavlja, da učinki začetnega izobraževanja »ne zbledijo« (Fukkink in Lont, 2007). Ker pa se posameznik nenehno sooča s spremembami v družbi in z njimi povezanimi zahtevami (npr. tudi z zahtevo po zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok), o kompetencah govorimo kot o nečem, kar se v stalno spreminjajočem se kontekstu delovanja stalno spreminja (Urban et al., 2011a). Iz tega tudi sledi, da posameznika v času študija nikoli ne moremo v popolnosti pripraviti na zahteve, s katerimi bo soočen v procesu opravljanja poklica, in sicer iz več razlogov. Noben študijski program študenta ne more v popolnosti pripraviti za vse zahteve delovanja v različnih in zapletenih situacijah, s katerimi se pri opravljanju poklica vzgojitelja dnevno sooča. Četudi bi ga v času študija lahko pripravili na vse, kar se danes razume kot njegovo glavno vlogo, bo že jutrišnji dan prinesel novo razumevanje in potrebo po novem zna-

nju in spretnostih. Prav tako izhodišče študija temelji na prepričanju, da se posameznik ne bo le prilagajal razmeram, ampak bo nenehno težil k izboljšanju lastnega delovanja in profesionalnemu razvoju – prisotna je potreba po zavezanosti vseživljenjskemu izobraževanju in s tem profesionalnemu razvoju (Vonta, 2005). Potrebno je torej prilagajanje na spremembe in zahteve sodobnega časa, ki se mora odvijati v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja in s tem prispevati k oblikovanju t. i. »profesionalnih kompetenc« (Urban et al, 2011b). Profesionalna kompetenca je zasnovana kot »produkt« stalnega procesa učenja, ki posameznika spremlja od trenutka, ko prvič začne opravljati svoje delo, do konca njegove kariere. Pri tem ne smemo pozabiti na nujnost kritične refleksije, ki omogoča nenehno obnavljanje in izboljševanje pedagoške prakse (Schön, 1983) ter iskanje rešitev za kompleksne situacije, s katerimi se praktiki srečujejo (Cameron, 2008; Moss, 2007; Urban, 2008).

Ko govorimo o zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok, govorimo o soočanju z otroki in družinami različnih kultur, socialnih okolij in sposobnosti. V teh situacijah se strokovni delavci soočajo tudi z lastno negotovostjo, kulturnim šokom, strahom in nelagodjem. Soočajo se s pomisleki, da nimajo dovolj znanj, spretnosti in kompetenc za uspešno delovanje v takih situacijah, lahko pa tudi menijo, da kakšnih posebnih (novih) spretnosti oziroma kompetenc ne potrebujejo – vse ljudi obravnavajo enako (Murray in Dignan, 2011). Zagotovo pa drži, da je ena ključnih kompetenc, nujnih za delovanje na področju zgodnjega otroštva, povezana z doseganjem socialne pravičnosti preko spoštovanja različnosti, zagotavljanja enakosti in socialne vključenosti. Strokovni delavci v programih predšolske vzgoje imajo priložnost, da se skupaj z otroki in njihovimi družinami učijo ter razvijajo tudi na tem področju. To privede do aktivnega spraševanja o lastnih in kolektivnih vrednotah ter s tem zaobjame tudi vprašanja o različnosti in socialni vključenosti (O'Riordan, 2011 v: *ibid.*: 3). Sprašujemo se, ali imamo na poti do tega cilja še veliko za postoriti.

Priloga

Pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji (Univerze v Ljubljani,²⁷ Univerze v Mariboru²⁸ in Uni-

27 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program Predšolska vzgoja: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf (15. 5. 2013).

28 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja: <http://www.pef.um.si/205/predsolska+vzgoja> (15. 5. 2013).

verze na Primorskem²⁹⁾, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok.

Tabela 1: Kompetence, ki jih povezujemo s koncepti različnosti, inkluzije, enakih možnosti in pravičnosti v vzgoji in izobraževanju.

PefUL	Poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminativno delo, multikulturalnost. Prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu. Učinkovita komunikacija s starši ter prepoznavanje in uporaba različnih oblik sodelovanja z njimi.
PefUM	Opazovanje in spremljanje razvoja otrok ter prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu. Senzibilnost za okolje, kulturno in narodno identiteto. Razumevanje posameznika, njegovih vrednot in vrednostnih sistemov. Učinkovita komunikacija s starši in sodelavci in drugimi strokovnjaki ter poznavanje timskega dela in sodelovanja v strokovnem timu vrta in šole.
PefUP	Diplomant oblikuje varno in spodbudno učno okolje, v katerem se otroci počutijo sprejete, kjer se spoštuje različnost, njihovo socialno, kulturno, jezikovno in versko poreklo ter se spodbuja samostojnost in odgovornost. Diplomant je zmožen presoditi jezikovne situacije v dvo- ali večjezični skupnosti, spodbujati otroke pri izbiri ustreznih jezikovnih kodov v taki situaciji in zmožen biti jezikovni zgled in zgled odprtega in tolerantnega (so)delovanja v (večjezikovni) skupini. Diplomant je občutljiv za otrokove vrednote. Diplomant deluje za uresničevanje človekovih pravic. Diplomant delo prilagaja individualnim posebnostim otrok glede na njihov telesni, socialni, čustveni in intelektualni razvoj. Diplomant učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, ki so pomembne za otroke. Diplomant je zmožen učinkovito komunicirati s starši in uporabiti različne oblike sodelovanja z njimi.

Tabela 2: Kompetence, ki jih povezujemo z na otroka osredinjeno ter kulturno, razvojno in individualno primerno prakso.

PefUL	Poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika. Oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov (fizičnih, socialnih, kulturnih). Poznavanje, kritično vrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela. Prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju, ...) pri vzgojnem delu. Opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok. Učinkovita komunikacija s starši ter poznavanje in uporaba različnih oblik sodelovanja z njimi.
-------	---

29 Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja: http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_%28vs%29/ (15. 5. 2013).

PefUM	<p>Poznavanje, kritično vrednotenje in uporaba teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.</p> <p>Spodbujanje samostojnosti otrok in njihovih interesov v skladu z njihovo razvojno stopnjo ter spodbujanje raziskovalnega in aktivnega učenja.</p> <p>Opazovanje in spremljanje razvoja otrok ter prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stilih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju...) pri vzgojnem delu.</p> <p>Učinkovita komunikacija s starši in sodelavci in drugimi strokovnjaki ter poznavanje timskega dela in sodelovanja v strokovnem timu vrtca in šole.</p> <p>Senzibilnost za okolje, kulturno in narodno identiteto.</p>
PefUP	<p>Diplomant je zmožen razumeti vzgojno-izobraževalne koncepte sodobne vzgoje za družbeno/kulturno/socialno okolje, teoretska izhodišča in načela zgodnjega učenja/poučevanja po vzoru interdisciplinarnih družbenih študij.</p> <p>Diplomant je zmožen kritično vrednotiti in uporabiti teorije o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela.</p> <p>Diplomant deluje za uresničevanje človekovih pravic.</p> <p>Diplomant delo prilagaja individualnim posebnostim otrok glede na njihov telesni, socialni, čustveni in intelektualni razvoj.</p> <p>Opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok.</p> <p>Diplomant učinkovito sodeluje s starši in drugimi osebami, ki so pomembne za otroke.</p> <p>Diplomant je zmožen učinkovito komunicirati s starši in uporabiti različne oblike sodelovanja z njimi.</p>

Literatura

- Bennet, J. (2008). *Early Childhood Services in the OECD Countries. Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. UNICEF: Innocenti Research Center. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/iwp_2008_01_final.pdf (27. 5. 2013).
- Blakemore, S., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Brain Waves Module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning*. (2011). London: The Royal Society, Science Policy Centre. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVibGFrZW1vcnVsYVJ8Z3g6NDFhMmQyYjAwMDNiNTcyYg> (20. 5. 2013).
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N., Rayna, S. (2008). Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. V: *European Early Childhood Education Research Journal*, 16: 3, 371–384.
- Cameron, C. (2008). What do we mean by “competence”? V: *Children in Europe*, 15, 12–13.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children*. http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/policy_framework/ (9. 3. 2012).

- Council of the European Union (2011). *Council conclusions on early childhood education and care*. [Http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st09/st09424.en11.pdf](http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st09/st09424.en11.pdf) (14. 4. 2013).
- Čelebič, T. (2012). *Predšolska raven izobraževanja v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU*. Delovni zvezek št. 4/2012, let. XXI. [Http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf](http://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf) (29. 5. 2013).
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation (second edition)*. Abingdon: Routlege.
- Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (2009). *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [Http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/001_188_LR_popr.pdf](http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/001_188_LR_popr.pdf) (8. 2. 2012).
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. COM (2011) 66 final. [Http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf) (1. 6. 2013).
- Felfe, C., Lalive, R. (2010). *How Does Early Childcare Affect Child Development? Learning from the Children of German Unification*. [Http://www.sole-jole.org/11122.pdf](http://www.sole-jole.org/11122.pdf) (27. 5. 2013).
- Friendly, M. (2007). How ECEC programmes contribute to social inclusion in diverse societies. V: *Early Childhood Matters*, 2007: 108, 7–10. [Http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years](http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years) (6. 6. 2013).
- Fukkink, R. G., Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training status. V: *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311. [Http://ebookbrowse.com/does-training-matter-2007-fukkink-pdf-d84741086](http://ebookbrowse.com/does-training-matter-2007-fukkink-pdf-d84741086) (5. 6. 2013).
- Grunewald, R., Rolnick, A. (2007). A Productive Investment: Early Child Development. V: Young, M. E., Richardson, L. M. (ur.) (2007). *Early Child Development. From Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, D. C.: The World Bank, 17–32. [Http://books.google.si/books?id=CwaoLZOvk3MC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=A+Productive+Investment:+Early+Child+Development&source=bl&ots=6almZzVv5X&sig=n8usiEuFniCBdxhOyrQ9ghzlyNTY&hl=en&sa=X&ei=oJmzUZ63F8Wf7gbN3IAo&ved=0CEoQ6AEwAw#v=onepage&q=A%20Productive%20Investment%3A%20Early%20Child%20Development&f=false](http://books.google.si/books?id=CwaoLZOvk3MC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=A+Productive+Investment:+Early+Child+Development&source=bl&ots=6almZzVv5X&sig=n8usiEuFniCBdxhOyrQ9ghzlyNTY&hl=en&sa=X&ei=oJmzUZ63F8Wf7gbN3IAo&ved=0CEoQ6AEwAw#v=onepage&q=A%20Productive%20Investment%3A%20Early%20Child%20Development&f=false) (15. 5. 2013).

- Havnes, T., Mogstad, M. (2009). *No child left behind: universal child care and children's long-run outcomes*. IZA Discussion Papers, No. 4561. [Http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/36326/1/616201729.pdf](http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/36326/1/616201729.pdf) (27. 5. 2013).
- Jager, J. (2012). *Nekateri vidiki izvajanja predšolskih programov za ogrožene otroke s perspektive vzgojiteljev predšolskih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (neobjavljeno gradivo).
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., Mutuku, M. (2004). *Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education*. V: *Early Childhood Education Journal*, 32: 3, 143-155.
- Konvencija o otrokovih pravicah (1989). [Http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105](http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105) (1. 6. 2013).
- Krek, J., Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [Http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf) (8. 5. 2013).
- Lazzari, A., Vandembroeck, M. (2012). *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC services in Europe*. European Commission: Directorate – General for Education and Culture. [Http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ecec/annex1_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ecec/annex1_en.pdf) (25. 5. 2013).
- Lesar, I. (2010). *Od pravičnosti k inkluzivnosti*. V: *XIV. strokovni posvet vodenje v vzgoji in izobraževanju: izzivi vodenja za raznolikost* (gradivo za udeležence). Ljubljana: ŠR, MŠŠ, 9-17. [Http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File/gradivo%20za%20udelezence\(2\).pdf](http://www.solazaravnatelj.si/datoteke/File/gradivo%20za%20udelezence(2).pdf) (29. 8. 2010).
- MacNaughton, G., Rolfe, S. A., Siraj-Blatchford, I. (ur.) (2001). *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Marjanovič-Umek, L., Fekonja, U. (2005). *Je vrtec spodbuda ali ovira pri otrokovem razvoju in zgodnjem učenju?* V: *Šolsko polje*, XVI, 5/6, 35-55.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2009). *Vrtci v sodobnih konceptih otroštva in učenja*. V: *Sodobna pedagogika*, 60: 1, 18-37.
- McCain, M. N., Mustard, J. F. (1999). *Reversing the Real Brain Drain: Early Years Study (Final Report)*. Toronto Ontario: The Canadian Institute for Advanced Research. [Http://www.pcfk.on.ca/PDFs/Research_Ken/ReversingBrainDrain.pdf](http://www.pcfk.on.ca/PDFs/Research_Ken/ReversingBrainDrain.pdf) (15. 5. 2013).

- McCain, M. N., Mustard, J. F., Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science into Action*. Toronto Ontario: Council for Early Child Development. [Http://earlyyearsstudy.ca/media/uploads/more-files/early_years_study2-en.pdf](http://earlyyearsstudy.ca/media/uploads/more-files/early_years_study2-en.pdf) (15. 5. 2013).
- McMillan, D., Walsh, G. (2011). Early years professionalism: Issues, Challenges and Opportunities. V: Miller, L., Cable, C. (ur.). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd., 47–61.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*, London: Institute for the Study of Children, Families & Social Issues. [Http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf](http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf) (19. 5. 2013).
- Melhuish, E., Quinn, L., Hanna, K., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2006). *The Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project. Summary report*. Belfast: Department of Education, Department of Health, Social Services and Public Safety, and Social Steering Group. [Http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf](http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf) (27. 5. 2013).
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. V: *European Early Childhood Educational Research Journal*, 16: 2, 255–268.
- Murray, C., Dignan, S. (ur.) (2011). *Diversity and Social Inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation. [Http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/publications/Diversity-and-Social-Inclusion.pdf](http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/publications/Diversity-and-Social-Inclusion.pdf) (1. 6. 2013).
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*, Pariz: OECD Publications.
- OECD (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, [Http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm](http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforecec.htm) (19. 5. 2013).
- Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*, Amsterdam: SWP Publishers.
- Peeters, J., Vandenbroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. V: Miller, L., Cable, C. (ur.) *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd., 62–76.

- Presidency Conclusions (2002). *Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002*. [Http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf) (27. 5. 2013).
- Russel, P. (1990). *Knjiga o možganih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sammons, P., Taggart, B., Smees, R., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K. (2003). *The Early Years Transition & Special Educational Needs (EYTSEN) Project*. London: University of London, Institute of Education. [Http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/Https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR431.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/Https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR431.pdf) (27. 5. 2013).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- Schweinhart, L. J. (2007). Outcomes of the High/Scope Perry Preschool Study and Michigan School readiness program. V: Young, M. E., Richardson, L. M. (ur.) (2007). *Early Child Development. From Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, D. C.: The World Bank, 87-102. [Http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=CwaoLZOkv3MC&oi=fnd&pg=PA87&dq=outcomes+of+the+high/scope+perry+preschool+study+and+michigan+school+readiness+program&ots=6ahmTFTq3R&sig=wZJIniKksqShyl4faHjm_XF6ogA&redir_esc=y#](http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=CwaoLZOkv3MC&oi=fnd&pg=PA87&dq=outcomes+of+the+high/scope+perry+preschool+study+and+michigan+school+readiness+program&ots=6ahmTFTq3R&sig=wZJIniKksqShyl4faHjm_XF6ogA&redir_esc=y#) (15. 5. 2013).
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (ur.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D. C.: National Academy Press. [Http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9824&page=R1](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9824&page=R1) (15. 5. 2013).
- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.
- Siraj-Blatchford, I. (2006). Diversity, Inclusion and Learning in the Early Years. V: Pugh, G., Duffy, B. (ur.). *Contemporary Issues in the Early Years*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 107-118.
- Spieß, C. K., Büchel, F., Wagner, G. G. (2003). *Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?* IZA Discussion paper series, No. 722. [Http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/20484/1/dp722.pdf](http://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/20484/1/dp722.pdf) (27. 5. 2013).
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: University of London, Institute of Education. [Http://scholar.google.si/scholar?q=The+Effective+Provision+of+Pre-School+Education+%28EPPE%29+Project:+Final+Report](http://scholar.google.si/scholar?q=The+Effective+Provision+of+Pre-School+Education+%28EPPE%29+Project:+Final+Report)

- t.&hl=sl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=neFbT5rUKsHf4QTB37HUBQ&ved=0CBcQgQMwAA (27. 5. 2013).
- Tankersley, D., Tuna, A., Brajkovic, S., Cincilei, C., Handzar, S., Rajabova, T., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikic, Z., Vonta, T. (2010). *Competent Educators of the 21st Century. ISSA's Principles of Quality Pedagogy*. Latvia: International Step by Step Association.
- Tankersley, D., Tuna, A., Brajkovic, S., Cincilei, C., Handzar, S., Rajabova, T., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikic, Z., Vonta, T. (2011). *Moj reflektivni dnevnik: ISSA pedagoška področja kakovosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Teze za prenovo pedagoških študijskih programov* (2004). [Http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/Studij/BolonjskiProces/Koncepti/prenova-pedag-studijev.pdf](http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/Studij/BolonjskiProces/Koncepti/prenova-pedag-studijev.pdf) (18. 5. 2013).
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. V: *European Early Childhood Education Research Journal*, 16/2, 135–152.
- Urban et al. (2011a). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. [Http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/core_en.pdf) (19. 5. 2013).
- Urban et al. (2011b). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Research Documents*. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education; University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. [Http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/coreannex_en.pdf) (19. 5. 2013).
- Vandenbroeck, M. (2007). De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes. V: *Early Childhood Matters*, 2007: 108, 7–10. [Http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years](http://www.bernardvanleer.org/Promoting_social_inclusion_and_respect_for_diversity_in_the_early_years) (6. 6. 2013).
- Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in early childhood services. V: Tremblay, R. E., Boivin, M., Peters, R. DeV (ur). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1–6. [Http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf) (1. 6. 2013).
- Vandenbroeck, M., Lazzari, A. (2013). *Accessibility of Early Childhood Education and Care (ECEC) for children from ethnic minority and low-income families*. Transatlantic Forum on Inclusive Early Years. Investing in the development of young children from migrant and low-income families. 21–23 January 2013, Ghent, Belgium. [Http://](http://)

- www.vbjk.be/files/Accessibility%20of%20ECEC%20in%20EU%20for%20children%20from%20ethnic%20minority%20and%20low%20income%20families.pdf (14. 4. 2013).
- Vrinioti, K. (2013). Professionalisation in early childhood education: a comparative view of emerging professional profiles in Germany (Bremen) and Greece. V: *European Early Childhood Education Research Journal*, 21: 1, 150–163.
- Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V: Malej, R. (ur.). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik*. Ljubljana: Skupnost vrtcev Slovenije, 13–31.
- Vonta, T. (2006). Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. V: *Šolsko polje*, XVII: 5/6, 3–28.
- Vonta, T. (2009): *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [Http://www.pei.si/UserFileUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_8/index.html](http://www.pei.si/UserFileUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_8/index.html) (1. 6. 2013).
- Vonta, T. (2010). The mission of preschool education is changing. V: Jurčević Lozančić, A. (ur.). *Expectations, achievements and prospects in theory and practice of early and primary education: collected papers of Special Focus Symposium*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Spletne strani

- Aktivno prebivalstvo, Slovenija, marec 2013 – končni podatki: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=5488 (29. 5. 2013)
- European Platform for Investing in Children: http://europa.eu/epic/about/index_en.htm (29. 5. 2013).
- Osnovne skupine prebivalstva po spolu, Slovenija, četrletno: http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=05A1002S&ti=&path=../Database/Dem_soc/05_prebivalstvo/05_osnovni_podatki_preb/05_05A10_prebivalstvo_cetrt/&lang=2 (29. 5. 2013).
- Otroci, vključeni v vrtce: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/01_09525_otroci_vrtci/01_09525_otroci_vrtci.asp (8. 6. 2013).
- Slovenia: A dynamic family policy to improve work-life balance: http://europa.eu/epic/countries/slovenia/index_en.htm (29. 5. 2013).
- Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program Predšolska vzgoja: http://www.pf.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/pv-zbornik.pdf (15. 5. 2013).

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, prvostopenjski univerzitetni študijski program Dvopredmetni učitelj: http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/dvopredmetni-ucitelj-zbornik.pdf (5. 6. 2013).

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. <http://www.pef.um.si/205/predsolska+vzgoja> (15. 5. 2013).

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, visokošolski strokovni študijski program 1. stopnje Predšolska vzgoja. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_%28vs%29/ (15. 5. 2013).

Povzetki/Abstracts

Jerneja Jager

Vloga kakovostnih predšolskih programov pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok

V prispevku obravnavamo zagotavljanje socialne vključenosti ogroženih otrok. Na osnovi pregleda literature in relevantnih raziskav ter drugih dokumentov ugotavljamo, da k zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok pomembno prispevajo kakovostni predšolski programi in kompetentni strokovni delavci, ki so senzibilni za vprašanja socialne vključenosti. V prispevku predstavimo nekatere dejavnike, ki se v kontekstu predšolskih programov povezujejo z zagotavljanjem socialne vključenosti (spoštovanje različnosti, uresničevanje inkluzije, enakih možnosti, pravičnosti v vzgoji in izobraževanju; na otroka osredinjena ter kulturno, razvojno in individualno primerna praksa). Opravimo tudi pregled kompetenc diplomantov prvostopenjskega visokošolskega strokovnega študijskega programa Predšolska vzgoja vseh treh pedagoških fakultet v Sloveniji, ki jih lahko povežemo z zagotavljanjem socialne vključenosti ogroženih otrok. V zaključku izpostavimo potrebo po stalnem strokovnem spopolnjevanju in refleksiji, ki omogočata prilagajanje na spremembe, s katerimi se praktiki soočajo.

Ključne besede: ogroženi otroci, socialna vključenost, predšolski programi, kakovost, kompetence.

The role of high-quality preschool programs in provision of social inclusion of disadvantaged children

The paper discusses the provision of social inclusion of disadvantaged children. Based on a review of relevant literature, research, and other documents,

we found that high-quality preschool programs and competent professionals, who are sensitive to issues of social inclusion, significantly contribute to ensure the social inclusion of disadvantaged children. We present some of the factors that are, in the context of pre-school programs, associated with the provision of social inclusion (respect for diversity, inclusion, equal opportunities, justice in education; child-centred and culturally, developmentally and individually appropriate practice). A review of competencies of graduates of Early Childhood Education study program (first level; all three Faculties of Education in Slovenia), which can be linked to the provision of social inclusion of disadvantaged children, was carried out. In conclusion, the need for continuing professional development and reflection, which both enable adaptation to changes, with which educators are facing, is emphasized.

Key words: disadvantaged children, social inclusion, preschool programs, quality, competence.

Janja Batič in Dragica Haramija

Zbirka slikanic *Kje rastejo bonboni?* Ide Mlakar in Ane Razpotnik Donati

Slikanica je posebna oblika knjige, v kateri sta besedilo in ilustracija enakovredna oz. šele jezikovni in likovni kod tvorita presežno kakovost tovrstne knjige. Zaradi posebnih jezikovnih zakonitosti, te so izražene v zgodbi (ustrezajo pa morfološkim značilnostim literarnih besedil), in likovnih zakonitosti (sočasno upoštevanje likovnega jezika in oblikovnih posebnosti slikanice) je temelj kakovostne slikanice odvisen od interakcije med obema kodoma izražanja. V članku je predstavljena zbirka štirih slikanic *Kje rastejo bonboni?* pisateljice Ide Mlakar in ilustratorke Ane Razpotnik Donati, in sicer *Čarmelada* (2008), *Ciper coper medenjaki* (2008a), *Zafuclana prejica* (2009) in *Kodrlajsja in treskbum trobenta* (2009a). Z metodo analize so predstavljene slikanice, pri sintezi in komparaciji med slikanicami pa se jasno pokažeta literarna in likovna poetika avtoric. Metoda generalizacije je uporabljena za sintezo že znanih dejstev o teoriji slikanice ter konkretnih spoznanj ob predstavitvi izbranih slikanic. Zbirka *Kje rastejo bonboni?* sodi med kakovostna beriva v predbralnem obdobju otrokovega razvoja, pri čemer je posrednik (profesionalni ali neprofesionalni) tisti, ki otroka opozarja na oba slikaniška koda, literarnega in likovnega. Glavna lika v vseh slikanicah sta Kuštra in Štumfa, ki živita v neimenovanem mestu, dogajanje je strnjeno na en sam binarno predstavljeni dogodek, kar je tema posamezne slikanice: sovraštvo/prijateljstvo, prepirljivost/razumevanje med ljudmi, hitenje in brezbržnost/pravljčnost ter